

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La evaluación docente un espacio de tensión y creación: agencias y resistencias
Autor(es)	Beltrán Urrea Sandra Amparo, Linares Cárdenas María Yurany, Martínez Martínez María Lucy
Director	Yolanda Castro Robles
Publicación	Bogotá D.C., Junio de 2014, 124 páginas.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
Palabras Claves	Evaluación, evaluación docente, política, agencia y resistencia.

2. Descripción
El presente trabajo de investigación se realizó con un enfoque cualitativo hermenéutico, la metodología se planeó a través de entrevistas semi - estructuradas a 14 docentes del Decreto 1278 de 2002 que laboran en instituciones educativas de los municipios de Gachetá, Gachalá y Ubalá del departamento de Cundinamarca,

3. Fuentes
Cuatro son las categorías con las que se construyó esta propuesta de investigación: evaluación y evaluación docente; política, agencia y resistencia. Se presentan 37 referencias.

4. Contenidos
Esta investigación se centra en el análisis de la práctica evaluativa de los docentes del país, en el marco del análisis de procesos de agencia y resistencia. Pretende abordar el tema de la evaluación docente desde una perspectiva crítica, mostrando desde la voz de los actores educativos, como desde la relación con las discusiones sobre el tema una mirada comprensiva al respecto. Por ello, el estudio se organiza en 11 grandes partes: introducción; 2) Planteamiento del problema; 3) Objetivos; 4) Antecedentes; 5) Justificación; 6) Marco teórico; 7) Metodología; 8) análisis e

interpretación de resultados; 9) conclusiones; 10) recomendaciones; 11) Referencias. Finalmente se relacionan los anexos.

5. Metodología

La investigación es de corte cualitativo hermenéutico; el proceso de recolección se efectuó mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas. La población objeto de estudio fue de 14 docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 que laboran en diferentes instituciones educativas de los municipios de Gachetá, Gachalá y Ubalá del departamento de Cundinamarca.

6. Conclusiones

En términos generales la investigación muestra una serie de tensiones en cuanto a los modos en que se producen agencias y resistencias, que por un lado, ubican al docente como un sujeto sometido a la evaluación, pero por el otro, a un sujeto crítico del proceso, generando desde sus propias prácticas modos de relación, apropiación, implementación y crítica alrededor de esta política. Se resalta en el estudio diversas tensiones que van desde el sentido de la evaluación, los modos de desarrollarla, los usos y sus perspectivas.

Elaborado por:	Beltrán Urrea Sandra Amparo, Linares Cárdenas María Yurany, Martínez Martínez María Lucy
Revisado por:	Yolanda Castro Robles

Fecha de elaboración del Resumen:	18	07	2014
--	----	----	------

**LA EVALUACIÓN DOCENTE UN ESPACIO DE TENSIÓN Y CREACIÓN: AGENCIAS
Y RESISTENCIAS**

Presentado por:

SANDRA AMPARO BELTRÁN URREA

MARÍA YURANY LINARES CÁRDENAS

MARÍA LUCY MARTINEZ MARTÍNEZ

Directora

YOLANDA CASTRO ROBLES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CINDE**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D.C.**

2014

**LA EVALUACIÓN DOCENTE UN ESPACIO DE TENSION Y CREACIÓN: AGENCIAS
Y RESISTENCIAS**

Presentado por:

SANDRA AMPARO BELTRÁN URREA

MARÍA YURANY LINARES CÁRDENAS

MARÍA LUCY MARTINEZ MARTÍNEZ

Directora

YOLANDA CASTRO ROBLES

**Trabajo de Grado para optar al título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CINDE**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D.C.**

2014

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C. Junio 20 de 2014

DEDICATORIA

Nuestros más sinceros agradecimientos.

*A Dios por habernos dado la oportunidad
de culminar con éxito este proceso de formación*

*A nuestros hijos Amparo, Laura, Karen,
William, Angélica y Holmitan, quienes son la motivación para seguir adelante,
los testigos de nuestras luchas en busca de un mejor futuro,
a ellos nuestra esperanza, alegría y la culminación de este trabajo*

*A nuestros familiares padres, esposos y hermanos por el apoyo incondicional y los consejos sabios y
oportunos, a ellos dedicamos el esfuerzo y logro de este reto*

*A nuestra Directora de tesis Mag. Yolanda Castro Robles que con sus conocimientos, su calidad
humana, entrega, apoyo, motivación y dedicación hizo posible la culminación de este trabajo*

*A nuestros maestros, amigos y compañeros, que con sus conocimientos, aportes, entusiasmo y cariño
contribuyeron a la finalización de este trabajo*

A todos los que de una u otra manera hicieron posible este sueño hecho realidad

Mil Gracias

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
3. OBJETIVOS	19
OBJETIVO GENERAL	19
OBJETIVO ESPECÍFICO	19
4. ANTECEDENTES	20
5. JUSTIFICACIÓN	39
6. MARCO TEÓRICO	42
7. METODOLOGÍA	73
8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	85
9. CONCLUSIONES	118
10. RECOMENDACIONES	121
11. REFERENCIAS	123

ANEXOS

ANEXO No. 1 TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

ANEXO No. 2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

ANEXO No. 3 GRÁFICOS

ESQUEMAS

ESQUEMA No. 1: Conceptos claves en la investigación

ESQUEMA No. 2: Evaluación docente y práctica

ESQUEMA No. 3: Niveles de incidencia de la evaluación

ESQUEMA No. 4: Elementos de una política pública (construido por la línea UPN 30)

ESQUEMA No. 5: Niveles de relación en el proceso interpretativo

ESQUEMA No. 6: Ejemplos de la organización de la información

ESQUEMA No. 7: Sentido otorgado a la evaluación docente

ESQUEMA No. 8: Prácticas asociadas a la evaluación docente

ESQUEMA No. 9: Ámbitos para construcción de las conclusiones

ESQUEMA No. 10: El contexto de las recomendaciones.

1. INTRODUCCIÓN

La agenda política y los debates sobre la educación y su calidad han ubicado al docente en el centro de estos debates, particularmente en cuanto al efecto de su función en los resultados de aprendizaje, entendido como uno de los ámbitos desde los cuales se mide la calidad de un sistema educativo; el caso colombiano, al igual que varios países de América Latina se han creado sistemas de evaluación de estudiantes, carreras y por supuesto de docentes.

Este marco de discusión ubica la evaluación de docentes como un tema de agenda que ha cobrado cada vez más importancia, específicamente en lo que refiere a la relación entre la práctica docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes; así mismo porque se establece a ella la función de valorar la práctica docente para repensarla, analizarla, transformarla y mejorarla, según los resultados de procesos sistemáticos de evaluación.

La perspectiva de evaluación de docentes que se plantea en Colombia, se entiende como un proceso que ha de contribuir a que éstos establezcan análisis permanente sobre su práctica, con el propósito de identificar en ella los determinantes y/o factores que inciden en el logro los objetivos de enseñanza propuestos por el docente; y, puntualice aquellos aspectos sobre los cuales habrá que hacer algún tipo de intervención para mejorar la práctica docente.

Es este el contexto de ubicación de la investigación, ubica al maestro como sujeto de la misma, y a la evaluación docente como campo de relación a la actividad de quien ejerce la profesión de enseñar. La reflexión que ha realizado el grupo en relación con la pertinencia de este estudio refiere a dos claves: 1) la evaluación se ha constituido desde hace más de una década en una actividad ligada a los procesos educativos y en un indicador de calidad de la educación; 2) el docente se encuentra en medio de ese debate, en tanto ha sido referido como uno de los agentes centrales de la calidad.

En adición a lo anterior, la evaluación docente es un proceso de altos niveles de complejidad a la vez de cuestionamientos en términos de su pertinencia y en específico, en cuanto a las prácticas y usos que hacen los diferentes actores educativos tanto con el proceso de

evaluación como con los resultados de la misma. Esto mismo es cuestionable cuando el país ha generado una política de evaluación docente que sólo es aplicable a una parte de la población total de profesores del país, a propósito de la existencia de dos regímenes o estatutos que obliga a unos (los del Decreto 1278) y exime a otros (los del Decreto 2277) a participar de procesos evaluativos.

Tal diferenciación impone de entrada modos distintos de relación de los actores educativos (en especial los docentes) con la evaluación, su validez, confiabilidad, representatividad y en particular su equidad y transparencia, entran a ser cuestionados por aquellos que se “sienten sometidos a la evaluación”. La existencia de estas dos posibilidades (los que tienen que evaluarse frente a los que no), ha generado al interior de las instituciones educativas polarizaciones, encuentros y discusiones, primadas por la idea de que existe un beneficio de unos sobre otros, de que a algunos se les exige más que a otros, y que sólo ellos “dan cuenta” a través de evidencias de lo que hacen en su práctica como docentes.

Pero más allá de intentar hacer comparaciones y mostrar las tensiones de esta realidad colombiana y de esta política educativa, esta investigación se interesó por indagar acerca de los modos en que los docentes que son evaluados se relacionan con este proceso, ¿Qué perspectivas tienen frente a la evaluación, y qué prácticas de agencia y resistencia desarrollan respecto a esta práctica educativa?

En este sentido, las preguntas asociadas a agencias y resistencias tienen una implicación pedagógica y política: la primera, porque en el marco de las discusiones, las investigaciones y la conceptualización que se ha hecho sobre la evaluación, se rescata su sentido y valor pedagógico en tanto aporta a la transformación de las prácticas docentes; el segundo, porque la evaluación como proceso tiene incidencia fuerte en los sujetos a propósito de las decisiones que se tomen con base en los resultados de la evaluación, más aún esta dimensión política. Se propone esta propuesta de investigación, como un marco de análisis para analizar procesos, identificar las concepciones, creencias y valores que están atravesando la experiencia docente y el lugar que allí juega la evaluación.

Las agencias y las resistencias como eje de mirada a la evaluación docente, aparecen como categorías ligadas a la idea de que el docente no es un sujeto pasivo frente a las políticas existentes para regular su actividad, para hacer seguimiento a la misma, para controlarla o para mejorarla. Las prácticas evaluativas docentes, pueden ir mostrando que los docentes producen agencias y a la vez resistencias (como procesos de creación y co-creación, como procesos de territorialización y desterritorialización; como proceso de relación y tensión entre la estructura derivada de la política) a propósito de la evaluación.

De este modo, el estudio intenta mostrar las tensiones y las construcciones que hacen los docentes a partir de las evaluaciones, así como mostrar las diferentes relaciones que existen entre estos procesos y las prácticas de los docentes. Lo anterior puede implicar que se pueda ver la evaluación ya sea como proceso punitivo o formativo, de control o medición a contribuir al mejoramiento.

De ahí que la estructura de esta investigación es la siguiente: Primero, hay una referencia al docente, a su papel en el contexto actual y a los retos que se le plantean tanto en el desarrollo del conocimiento como en la relación con sus estudiantes, y en ello, al problema de la evaluación, es desde aquí donde surge la pregunta de investigación. Segundo, la construcción de referentes y antecedentes en torno a la evaluación docente para analizar el campo de estudio. Tercero, la producción y construcción de categorías analíticas ligadas a la evaluación, la evaluación docente, agencia, resistencia y política. Finalmente, el desarrollo de un proceso metodológico que va mostrando algunos planteamientos sobre el sentido de la evaluación para los docentes y la importancia de este proceso para el fortalecimiento de su práctica educativa, de su experiencia profesional y personal. Finalmente aparecen los análisis y resultados, las conclusiones del estudio y algunas recomendaciones.

Esta introducción termina con el siguientes planteamiento: “Desde el escenario de la organización, la lógica con la que se expresan los actores docentes obedece a la producción de determinantes sociales en un tiempo y un espacio, a la participación activa o pasiva que asume el sujeto maestro para tomar conciencia de ellas (las determinaciones); tal lógica obedece a referentes teóricos e ideológicos que le permiten al maestro adoptar una posición política

consecuentes con la intensidad (psicológica y afectiva) con la que viva su realidad (...) Becerril (2005, p. 59), quien invita a todos los docentes a encontrar las lógicas con las que cotidianamente ejercen su labor; planteen en ellas los alcances, las limitaciones y las posibilidades de aprendizaje obtenidos; identifiquen los referentes epistemológicos, pedagógicos y didácticos que la orientan.

Tenti (2007:94) indica que “la evaluación es una dimensión constitutiva de la actividad docente. Pero el docente no es sólo un <<evaluador sistemático y profesional>>, sino que también es, por así decirlo, un objeto evaluado, tanto por sus superiores jerárquicos (directores, supervisores, etc.) como por el sistema educativo en cuanto tal (instancias nacionales de evaluación de la calidad). Entendido el escenario en que se mueve el docente a propósito de la evaluación, esta investigación intenta mostrar y comprender qué pasa por las experiencias de aquellos que han sido objeto de evaluación.

Finalmente, es importante señalar que el estudio buscó indagar, aproximarse a las realidades de docentes no ubicados en zonas o grandes urbes, sino en municipios caracterizados por la mezcla entre lo urbano y lo rural. De manera específica participaron docentes de diferentes instituciones educativas de los Municipios de Gachetá, Gachalá y Ubalá del departamento de Cundinamarca, en su mayoría de zona rural.

Lo interesante de este estudio es que muestra tensiones, contradicciones alrededor de este campo tan complejo, a la vez, que evidencia las luchas de poder, de resistencia, de conocimiento y de pertinencia que se entrecruzan en las diferentes percepciones y experiencias de vida de los docentes que participaron de este estudio.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación en educación es concebida por la política educativa Colombiana como estrategia fundamental para mejorar la calidad de la educación. Busca, entre otros aspectos, proporcionar información sobre aciertos, desaciertos y oportunidades de mejoramiento relacionadas con logros y desempeños de las instituciones educativas y de los docentes, con el fin de aportar información útil a la toma de decisiones, definición de estrategias y formulación de acciones de intervención a nivel institucional, local, regional y nacional, que contribuyan al logro de objetivos y metas de calidad formulados por las entidades territoriales y cada una de las instituciones que integran el sistema educativo.

Entendido el contexto general, la evaluación de docentes se considera de gran relevancia puesto que la discusión política ubica este factor como uno de los que mayor inciden en la calidad de la educación. Desde esta perspectiva, el desarrollo personal y profesional del docente está asociado principalmente al desarrollo de las competencias disciplinares, a estimular la innovación pedagógica y al perfeccionamiento de su enseñanza.

Para el caso de las Instituciones Educativas del Sector Oficial durante los últimos años en Colombia se ha puesto en marcha el proceso de evaluación de los profesores encargados de desarrollar la función docente en los niveles de educación preescolar, básica y media. Este proceso se desarrolla de acuerdo con los principios y orientaciones establecidos en el Decreto Ley 1278 de 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente. En relación con la Política Educativa Nacional se considera que la evaluación, entre otros objetivos, debe contribuir a la producción de cambios en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los profesores, la calidad de la educación y el desarrollo profesional del docente.

Los fundamentos legales de la evaluación de docentes y directivos docentes se remiten a la Constitución Política de Colombia, la cual establece que la educación es un derecho fundamental y señala que corresponde al Estado velar por la calidad de la misma, así como por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se estipula en el artículo 68 que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida

idoneidad ética y pedagógica”. En desarrollo de este mandato, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) dispone en sus artículos 80 y 82 que la evaluación de docentes y directivos docentes hace parte de un sistema de evaluación de la calidad educativa.

En este sentido, la Ley 715 de 2001 asigna al Estado la competencia para establecer las reglas y los mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente que trabaja en el servicio público. Por lo anterior, esta norma delega al rector o director de las instituciones educativas públicas la responsabilidad de “realizar la evaluación de desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo”, en tanto que “el desempeño de los rectores y directores será evaluado por el departamento, distrito o municipio certificado, atendiendo al reglamento que para tal fin expida el gobierno nacional”.

El Estatuto de Profesionalización Docente, expedido mediante el Decreto Ley 1278 de 2002, establece diferentes evaluaciones de docentes y directivos docentes. En primer lugar, el ingreso al servicio educativo estatal solamente es posible mediante un concurso de méritos, en el que se evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de los aspirantes para desempeñarse como educadores en el sector público. Adicionalmente, de acuerdo con esta norma el ejercicio de la carrera docente debe estar ligado a la evaluación permanente, por lo que se disponen tres tipos de evaluación.

Evaluación de período de prueba: para docentes y directivos docentes que ingresaron al servicio educativo estatal, después de cuatro (4) meses de servicio, para inscripción en el escalafón.

Evaluación anual de desempeño laboral: para docentes y directivos docentes que hayan superado la evaluación de período de prueba y laborado durante más de tres (3) meses en una institución educativa oficial, para ponderar el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades.

Evaluación de competencias: para docentes y directivos docentes inscritos en el escalafón, que desean ascender de grado o cambiar de nivel salarial en el mismo grado.

Esta misma norma establece que la evaluación de docentes y directivos docentes se regirá por los principios de objetividad, pertinencia, transparencia, participación, confiabilidad, concurrencia y universalidad. El Ministerio de Educación Nacional (2007:10) indica que *“la evaluación del desempeño pretende dar a conocer a la persona evaluada, cuáles son sus aspectos fuertes o sus fortalezas y cuáles son los aspectos que requieren un plan de mejoramiento o acciones enfocadas hacia el crecimiento y desarrollo continuo, tanto personal como profesional, para impactar sus resultados de forma positiva”*.

Finalmente, el Decreto 3782 del 2 de octubre de 2007 regula los aspectos relativos a la evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes, que hayan ingresado al servicio educativo estatal de acuerdo con lo establecido en el Decreto Ley 1278 de 2002, que hayan superado el periodo de prueba y laborado en el establecimiento educativo, en forma continua o discontinua, un término igual o superior a tres (3) meses. Sobre lo anterior, un informe de la PREAL (2004: p.10) indica lo siguiente:

Colombia cuenta desde el 2002 con un Nuevo Estatuto de profesionalización docente que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos. Los cuatro atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servicio de los maestros son: la formación, la experiencia, el desempeño y las competencias. El nuevo escalafón docente está conformado por tres grados y cada grado está compuesto por cuatro niveles salariales (A- B- C- D). Quienes superen el periodo de prueba se ubican en el nivel salarial A del correspondiente grado, según el título académico que acrediten, pueden ser reubicados en el siguiente nivel o ascender de grado, después de tres años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello...

Referida así la normatividad es claro establecer vínculos con la evaluación: el primero, que la evaluación determina las posibilidades de movimiento que tiene un docente para ascender de una escala a otra, y con ello, la relevancia que tiene para el sistema y para los docentes el que se realicen evaluaciones adecuadas y pertinentes, con el propósito de garantizar la calidad de la educación; el segundo, el efecto político que pueda tener dicho proceso en las decisiones tanto académicas, pedagógicas como laborales de quien ejerce esta labor. Es claro, como lo indican diversos autores que han trabajado en relación con la evaluación, que las decisiones que se tomen en este ámbito van a incidir de manera significativa en la vida de los sujetos.

En complemento de lo anterior, Díaz Barriga (2000) plantea que este tipo de evaluación hace parte de las políticas educativas internacionales formuladas teniendo en cuenta algunas necesidades particulares del proceso de globalización, relacionadas, especialmente, con el direccionamiento del comportamiento de los docentes a partir de la uniformización de la cultura y de los valores, lo cual conducirá a la globalización de los procesos educativos y por otra, la consideración de que la evaluación está articulada al ejercicio del poder, lo cual la convierte en una forma de ejercicio de dominación racional propia del orden público.

Adicionalmente señala Díaz, los resultados de la evaluación impactan la sociedad, en particular a quienes tienen vínculos con el sistema educativo o con las instituciones que hacen parte de ésta. Hoy en nuestras sociedades este impacto se asocia “no sólo con el fin de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también para justificar la exclusión o negación de oportunidades de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación” (Díaz Barriga, 2000, p. 12).

En relación con las concepciones sobre evaluación del desempeño docente Montenegro (2003) sugiere la realización de una evaluación a partir de la motivación intrínseca del sujeto a evaluar, basada en el ánimo e interés del docente de confrontar, mejorar y transformar sus prácticas, de tomar decisiones que incidan en su progreso y mejoramiento constante, de favorecer la autoformación, la autonomía y el desarrollo de acciones en el marco del proyecto educativo institucional.

Advierte este autor que una buena práctica evaluativa del profesorado es aquella realizada con participación de docentes cuya motivación intrínseca es la búsqueda de información que contribuya a la mejora de su desempeño y a la prestación de un mejor servicio educativo. Una evaluación con esta orientación apoyaría efectivamente, “la autorrealización personal, la satisfacción de hacer bien las cosas; generaría también crecimiento social y cultural en los entornos en los cuales actuamos” (Montenegro, 2003 p. 25).

Visto así, en el escenario actual se ha puesto en la agenda pública la relevancia y pertinencia de la evaluación como un instrumento de seguimiento y de garantía de la calidad de la educación. En lo que concierne de manera específica a los docentes y a su evaluación han aparecido diversas críticas respecto al modelo y enfoque que orienta la evaluación en las distintas áreas y dimensiones que se evalúan. Por un lado, porque se indica que al intentar relacionar calidad con evaluación de la siguiente manera:

Los criterios adoptados para garantizar la calidad educativa se fundamentan en los resultados de gestión que realizan las instituciones del sector educativo, en especial en los campos del aprendizaje de los estudiantes y del 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, citado por Lozano, 2008, p. 135).

Todo el contexto anterior, tanto político como pedagógico conlleva a preguntarnos alrededor de ¿Cómo los docentes hacen parte de estas intencionalidades de política que buscan mejorar la calidad de los procesos y del sistema? ¿Es esta la manera en qué se puede evidenciar calidad en las acciones del docente? ¿A qué responden los enfoques y modelos de evaluación que se tienen definidos para la evaluación docente?

Las preguntas anteriores se derivan de la inquietud por analizar el rol del docente en el proceso evaluativo del que es parte, en las maneras en que éste asume, discute, reflexiona por el sentido de dicha evaluación, y en las particulares formas de asentir o controvertir con el sentido que el sistema educativo viene dando a la evaluación. Esta investigación hace un intento por descubrir los modos, las agencias y resistencias de los docentes frente a esa práctica evaluativa.

De ahí que la pregunta que orienta esta investigación hace referencia a: ¿Qué agencias y resistencias producen los docentes en el contexto de las políticas y prácticas de evaluación docente?

Para intentar dar respuesta desde la investigación a esta pregunta, aparecen otras, que serán asumidas desde el estudio y trabajo de campo, y que aparecen como subsidiarias (o de apoyo) a la pregunta general:

- ¿Cuál es el sentido otorgado por los docentes a las prácticas evaluativas que desarrollan sobre su labor?
- ¿Qué hacen los evaluadores con los resultados de dichas evaluaciones?
- ¿Qué cambios se producen en la práctica docente a propósito de estas evaluaciones?
- ¿Qué agencia el docente a partir de esas evaluaciones?
- ¿Qué puede considerarse como resistencia en este contexto de evaluación?

Es altamente pertinente para el equipo de investigación aportar a la comprensión de este campo de la evaluación docente, desde lo que sucede en un contexto semiurbano, y cómo los propios docentes han logrado generar nuevas dinámicas y prácticas para enfrentarse al modelo evaluativo del sistema colombiano.

3. OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar y caracterizar los procesos de agencia y resistencia de los docentes frente a la política de evaluación docente, en términos de sus intencionalidades, implicaciones y efectos en las prácticas docentes.

Objetivos Específicos

1. Identificar las intencionalidades y prácticas de evaluación docente que se desarrollan en el contexto de tres municipios de Cundinamarca: Gachetá, Gachalá y Ubalá.
2. Determinar los elementos críticos de intervención, en términos de agencias y resistencias de los docentes, desde las prácticas evaluativas y desde el uso de los resultados de estas evaluaciones.
3. Construir algunas orientaciones relacionadas con el sentido y significado que los docentes otorgan a los evaluativos de manera que contribuyan a pensar la propia práctica del docente.

4. ANTECEDENTES

Diversos han sido los estudios asociados a la evaluación de los docentes, lo interesante es que en las búsquedas y pesquisas realizadas no se encontró un estudio que se preguntara por los procesos de agencia y resistencia. La manera como se encuentran presentados estos estudios tiene que ver inicialmente con una sistematización en tablas que recogen los principales planteamientos de estas investigaciones a modo de resumen – descriptivo, en aspectos como: problema, objetivos, enfoque metodológico y resultados. Una vez culminada esta presentación se hace un análisis transversal de las tendencias de estos estudios.

Tabla No. 1: Investigaciones en el campo de la evaluación docente

Proyecto 1

TITULO	"La evaluación del desempeño: herramienta vital en la dirección organizacional" en <u>Observatorio de la Economía Latinoamericana</u> N° 73, enero 2007. Texto completo en http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/
AUTOR	Mesa Espinosa, Naranjo Pérez y Pérez Vidal
OBJETIVOS	Identificar y medir los objetivos de la labor que desempeña un individuo, la forma en que utiliza los recursos para cumplir esos objetivos y la gestión del rendimiento humano en las organizaciones.
MÉTODOS	El artículo muestra los conceptos fundamentales, que pretenden orientar el procedimiento para evaluar el personal; el que se denomina comúnmente evaluación del desempeño, y generalmente se elabora a partir de programas formales de evaluación, basados en una razonable cantidad de informaciones respecto a los empleados y a su desempeño en el cargo.
RESULTADOS	<p>En su contexto genérico. La tarea de evaluar el desempeño constituye un aspecto básico de la gestión del capital humano en las organizaciones. La evaluación del desempeño constituye una función esencial que de una u otra manera suele efectuarse en toda organización moderna. Al evaluar el desempeño la organización obtiene información para la toma de decisiones: Si el desempeño es inferior a lo estipulado, deben emprenderse acciones correctivas; si el desempeño es satisfactorio, debe ser alentado. (Parra Urdaneta M, 2000).</p> <p>Una vez definido y analizado el concepto de evaluación del desempeño podrían plantearse los siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Para qué le sirve, o qué objetivo tiene para la organización la introducción de un sistema de Evaluación del Desempeño? - ¿Y para el trabajador? <p>La respuesta a las interrogantes antes planteadas podemos resumirla en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprobar la eficacia de los sistemas de selección y promoción interna. • Detectar las necesidades de formación de los individuos. • Realizar ajustes a los planes individuales de carrera • Conocer los deseos, aspiraciones y preferencias de cada trabajador. • Facilitar la comunicación vertical. • Favorecer las relaciones entre evaluado y evaluador, basadas en la confianza mutua. • Validar métodos y estilos de liderazgo. • Establecer sistemas de retribución más justos, basados en las diferencias de rendimientos individuales y el logro de los objetivos. • Obtener información sobre el clima laboral existente. • Rediseñar los contenidos de los puestos de trabajo. • Orientar y prestar atención al desarrollo profesional del evaluado. • Realizar un inventario de las capacidades y habilidades individuales no utilizadas por la empresa.
CONCLUSIONES	La evaluación del desempeño es un concepto dinámico. Además constituye una herramienta de dirección

	<p>imprescindible en la actividad administrativa, es un medio a través del cual es posible localizar problemas tales como: de integración de los trabajadores a la organización o al cargo que ocupa, de desacuerdos, de desaprovechamiento de potencialidades y de motivación. De ahí que la evaluación del desempeño puede ayudar a determinar la falta de desarrollo de una política de recursos humanos adecuada a las necesidades de la organización. Es decisivo considerar que el eslabón entre la estrategia de una organización y el comportamiento individual es la evaluación del desempeño, por lo que es de vital importancia prever, entre los aspectos a evaluar, aquellos que en mayor medida resultan aportes individuales al logro de la estrategia organizacional.</p>
--	---

Proyecto 2

TÍTULO	Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina ¹ Estado actual de la evaluación docente en trece países ... - Webnode
AUTOR	<i>Alejandra Schultmeyer</i>
OBJETIVOS	Mostrar el estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina ¹
MÉTODOS	Este trabajo está basado en insumos del Trabajo del Grupo de Interés sobre Evaluación Docente del LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN-UNESCO/OREALC, abril de 2002, y las informaciones sintetizadas en él corresponden a los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.
CONTENIDO	<p>La evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.</p> <p>Las aproximaciones éticas y políticas a la evaluación subrayan que el problema más acuciante del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicaciones derivadas de ella.</p> <p>La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión, tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. Además de que posibilite un uso más racional y eficiente del recurso humano disponible, al mismo tiempo que oriente la política educativa en materia de establecer claramente la tipología de necesidades en cuanto a dichos recursos.</p> <p>CRITERIOS DE EVALUACION DE CADA PAIS</p> <p>Las reformas educacionales amparadas en leyes y decretos han desarrollado estrategias de transformación en los centros formadores de docentes, aunque de manera específica no en todas ellas se dispone de basamentos que faculden la realización de evaluaciones en materia de formación y desempeño docente. En tres de los trece países estudiados no existe marco legal que norme y regule la aplicación de la evaluación docente. Estos son: Brasil, Guatemala y Paraguay. Además en Perú, si bien existe un marco legal para ello, la evaluación no resulta obligatoria para todos los docentes. Por otra parte, en tres de los países en los que sí existe un marco jurídico para las evaluaciones de docentes, este no comprende la evaluación de postulantes a las carreras pedagógicas, ni la evaluación de la formación inicial. Resulta todavía más importante analizar si tales normas jurídicas se aplican en verdad a la práctica. Al respecto, no se realiza evaluación de postulantes a las carreras pedagógicas en Argentina, Colombia, Guatemala, Paraguay y Perú. En el caso de Brasil, existen diversas formas según sea la institución requerida, que varían desde exámenes comunes para los postulantes a cualquier carrera universitaria hasta exámenes específicos para algunos institutos. Por todo lo anterior se puede afirmar que si bien se tienen avances en el aseguramiento jurídico, aún hay que continuar trabajando por lograr que esta importante política educativa tenga la necesaria viabilidad jurídica en nuestra región, y lo que es aún más importante, que se logre aplicar a la práctica con sistematicidad y profundidad.</p> <p>La mayoría de los procesos de reformas educacionales en América Latina se han desarrollado en ambientes de resistencia sindical y de ciertos sectores de la sociedad civil. Sin embargo, existen experiencias en las que en los procesos de cambio han participado “movimientos de renovación</p>

	<p>pedagógica autónomos de base”8 que sin renunciar a reivindicaciones laborales han aportado documentos y han organizado eventos que han servido de espacio para la discusión y la concertación política. Además de los espacios de diálogo y concertación entre las representaciones políticas gubernamentales y gremiales del magisterio ha sido posible armonizar posiciones, sin quedar del todo resueltas y satisfechas las demandas de estos sectores.</p> <p>Para ellos las reformas han implicado transferencias de poder en el que se ven afectadas fuerzas e intereses, además como en todo cambio, surgen incertidumbres sobre el contenido, alcances y repercusiones de las medidas de reordenamiento administrativo que los Ministerios, especialmente cuando se trata de evaluar al personal docente, lo cual es causa de desorientación y temores. Muchos cambios en poco tiempo para comprenderlos y asimilarlos han ocasionado oposición reactiva y resistencia sin que surjan contrapropuestas argumentadas. Con relación a la participación del gremio docente en la evaluación docente.</p> <p>Los sindicatos de la educación solo manifiestan franca oposición a la evaluación del desempeño de los docentes en Argentina y Colombia. En este último país solo aceptan la evaluación de los postulantes a las carreras pedagógicas. En la mayoría de los países no se han realizado investigaciones sobre este tema, lo que no favorece que en aquellos que se decida perfeccionar la aplicación de esta política educativa, se disponga de un arsenal teórico que favorezca un desarrollo exitoso de la misma.</p>
RESULTADOS	Este estudio abraza los preceptos fundamentales de la Teoría Behaviorista, aplicados a una organización muy singular que es la institución escolar, donde la coordinación de las influencias educativas de todo el colectivo pedagógico se convierte en una premisa necesaria para el éxito en la formación de los educandos. El gran reto está, entonces, en lograr diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente, que esté centrado en su desarrollo profesional, y por lo tanto estimule su permanencia y compromiso con la escuela y sus resultados docentes y educativos. Para ello resulta imprescindible partir de conceptos claros y coherentes sobre “la evaluación del desempeño”.
CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> – La evaluación docente en sus tres momentos, a saber: evaluación de postulantes, de la formación inicial y del desempeño profesional, 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. – Si bien ya existen disposiciones jurídicas que sustentan la aplicación de esta política educativa, en la mayoría de los países estudiados, en general, no se aplican consecuentemente en una parte importante de ellos. – 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. – Se requiere hacer un mayor esfuerzo en la región para lograr un proceso de profesionalización creciente y sostenido de los docentes, y para ello la evaluación de su desempeño puede contribuir de manera decisiva, sobre todo si se centra en su desarrollo profesional.

Proyecto 3

TITULO	Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente Una Panorámica de América y Europa
AUTOR	<p>COORDINADOR GENERAL DEL ESTUDIO F. Javier Murillo Torrecilla</p> <p>INVESTIGADORES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO F. Javier Murillo Torrecilla Verónica González de Alba Héctor H. Rizo Moreno</p>
OBJETIVOS	<p><i>Conocer la estructura y funcionamiento de los sistemas de carrera docente y evaluación del desempeño docente en los diferentes países de América y Europa con vistas a aportar algunas ideas que puedan ayudar a formular políticas sobre estos elementos en América Latina.</i></p> <p>Concretamente, se plantearon los siguientes objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las características básicas en los sistemas de carrera y evaluación del desempeño docente de los países de América y Europa. - Detectar regularidades y diferencias entre las diferentes opciones tomadas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer tendencias y modelos generales en los sistemas de carrera y en la evaluación del desempeño docente. - Aportar algunas sugerencias para la formulación de políticas educativas sobre la carrera docente y la evaluación del desempeño.
<p>MÉTODOS</p>	<p>Se llevó a cabo un <i>estudio comparado</i> de la situación de la carrera y de la evaluación del desempeño docente en 50 países -todos los países de América Latina y la casi totalidad de países de Europa- y dos estados de los Estados Unidos de América. En la Tabla N° 1 se presenta la relación de países analizados. Siguiendo un enfoque metodológico ortodoxo, se han seguido tres pasos para la realización de este estudio:</p> <p>Descripción Para cada uno de los países analizados se ha elaborado una ficha que recoge la información esencial de los temas analizados. En la Tabla N° 1 se ofrece dicha ficha descriptiva.</p> <p>Tabla N° 1 FICHA TIPO PARA CADA PAÍS</p> <p>1. Organización de la función docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de docentes (según la organización en cada país, normalmente grado educativo que atienden). - Formación de cada tipo de docente. - Dependencia administrativa de los docentes (Estado, Federación, Región, Municipio...). <p>2. Carrera docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ingreso a la función docente (requisitos, características). - Promoción horizontal (modalidades, forma de acceso, cantidades). - Promoción vertical (modalidades, requisitos). - Retiro voluntario, anticipado, despido o jubilación (requisitos, modalidades). <p>Evaluación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalidades de evaluación. - Objetivo/s (remuneración, sanción, mejora del desempeño, ascenso...). - Evaluadores y participación de los docentes. - Instrumentos o técnicas utilizadas. <p>Legislación</p> <p>Bibliografía</p> <p>Para completarlo se ha utilizado la última información oficial disponible, bien sea directamente de los Ministerios de Educación de los países o de diferentes bases de datos sobre los sistemas educativos, tales como los de UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos o de la Red Europea de Información sobre Educación (Red Eurydice).</p> <p>Yuxtaposición</p> <p>En segundo lugar se enfrentaron las fichas informativas de los países analizados con vistas a encontrar analogías y diferencias en los diferentes aspectos analizados. Esta fase de yuxtaposición será la base para identificar tendencias o modelos en los sistemas de carrera y evaluación del desempeño docente.</p> <p>Comparación</p> <p>Por último se realizó la fase de comparación propiamente dicha. Según la misma, se identificaron los diferentes modelos y tendencias en cada uno de los elementos analizados.</p> <p>Esta información fue la base para la propuesta de una serie de ideas a modo de recomendaciones para la toma de decisiones por parte de los administradores y políticos de los diferentes países de América Latina.</p> <p>CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO</p> <p>El estudio y sus resultados tienen las siguientes características:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Analizan la carrera y la evaluación del desempeño docente de maestros y profesores de Educación Básica, es decir, tanto Educación Primaria (CINE 1), como Educación Secundaria Inferior (CINE 2) entran en este análisis. Se excluyen la Educación Superior y la Educación Secundaria Superior, tanto académica (Bachillerato) como profesional. - Se focaliza en los docentes que trabajan en Centros Educativos de Titularidad Pública. Los centros privados suelen tener reglamentaciones muy particulares en lo que respecta a la carrera docente, al igual que en los procedimientos de evaluación del desempeño, por lo que no es posible establecer pautas generales. - Utiliza, en la medida de lo posible, los últimos datos disponibles en cada país en el momento de recoger dichos datos. Esto significa que, en función de la fuente, son datos mayoritariamente de los años 2003 y 2004. Dado el carácter dinámico de los sistemas educativos, con toda probabilidad, con el pasar del tiempo se irán produciendo modificaciones en varios de los aspectos tocados en este informe. Sin embargo, el que se haya integrado en el estudio a una gran cantidad de países hace que las conclusiones obtenidas sean de una gran fiabilidad y permanencia. - Los datos utilizados son de carácter oficial, es decir, emanados de los Ministerios de Educación o de la autoridad educativa competente. Si bien es verdad que en ocasiones hay ligeras variaciones entre lo que está legislado y la puesta en práctica de dichas legislaciones. Sin embargo, dada la dificultad de recoger estos últimos datos, este trabajo se centra en la información considerada oficial por cada país. - El informe tiene un carácter básicamente descriptivo, no explicativo. Es decir, de cómo es la realidad y no de por qué es así. Este último elemento sería muy rico e interesante, pero excesivamente complejo para un trabajo de estas características. - Recoge las grandes líneas o tendencias, las situaciones mayoritarias en cada país, no las excepciones. Resultaría extremadamente complejo para este estudio entrar en la gran multiplicidad de situaciones fuera de lo mayoritariamente establecido, por lo que se ha optado por reflejar sólo las grandes tendencias nacionales. - Se centra en lo que está establecido por las administraciones educativas respecto a los sistemas de carrera y evaluación del desempeño docente, habitualmente a través de leyes, normas o cualquier tipo de documento oficial. No se entra en los incumplimientos a la norma que pudieran darse en determinadas situaciones.
<p>RESULTADOS</p>	<p>EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE</p> <p>La concepción más tradicional de evaluación del profesorado, o evaluación de los docentes, hacía referencia casi exclusivamente a los procesos valorativos ligados a la selección inicial del profesorado: evaluación del profesorado en prácticas y certificación o selección de los docentes para su contratación. Sin embargo, poco a poco se va extendiendo la importancia de la evaluación del profesorado como medio para su desarrollo profesional. Desde esa perspectiva, la inicial concepción de una evaluación destinada básicamente a verificar que el docente ha alcanzado unos estándares o criterios mínimos, lo que sería una evaluación de carácter aditivo, se ve en la actualidad complementada con una perspectiva donde el objetivo primordial es ayudar al docente a mejorar su desempeño, identificando sus logros y detectando sus problemas, perspectiva que coincidiría con la evaluación formativa para el desarrollo profesional.</p> <p>EXISTENCIA DE EVALUACIONES EXTERNAS DEL DESEMPEÑO DOCENTE</p> <p>De una forma u otra, en todos los países de Europa y América se da algún tipo de evaluación del desempeño del profesorado no universitario. Sin embargo, mientras que en algunos países se ha establecido de manera formal algún sistema de evaluación externa del profesorado de forma generalizada, en otros, sólo está presente la autoevaluación del docente que se desarrolla de una manera más informal.</p> <p>Los países en los que no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente, con carácter general, son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los países de Europa Occidental: Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda, Italia, Islandia, Liechtenstein Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Reino Unido (Escocia) y Suecia; - Tres de la Europa del este: Eslovaquia, Hungría, Letonia y

	<p>- Algunos países de América Latina: Brasil, Ecuador, Nicaragua, Panamá y Paraguay. Por el contrario, se ha regulado una evaluación del desempeño docente de carácter externo en bastantes países europeos y en la mayoría de los americanos:</p> <p>- De entre los países europeos: Alemania, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Lituania, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), República Checa y Rumania.</p> <p>- De entre los países americanos: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; así como los dos estados de los Estados Unidos de América analizados: California y Carolina del Norte.</p> <p>PROPÓSITOS Y REPERCUSIONES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE</p> <p>Se puede afirmar, que básicamente, todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen dos propósitos elementales: por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y, por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, etc.). La primera conllevaría a una evaluación de tipo formativo y la segunda a uno sumativo.</p> <p>En todos los países analizados, la evaluación del desempeño docente tiene como uno de sus propósitos básicos, formulados de manera más o menos explícita, la mejora de la calidad de la enseñanza; es decir, busca colaborar con el desarrollo profesional del docente mediante el mantenimiento o la optimización del desempeño y los resultados de la enseñanza. Además, puede afirmarse que esta evaluación formativa es el propósito fundamental en los sistemas de evaluación internos, así como en la evaluación de los profesores desarrollada por los propios centros docentes.</p> <p>En la mayoría de países donde se ha establecido un sistema de evaluación externo del desempeño docente, la evaluación combina el carácter formativo, con el sumativo. Efectivamente, junto con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, también busca obtener información con vistas a seleccionar y/o clasificar a los docentes para tomar alguna decisión administrativa. De esta forma, para la mayoría de los países en los que existe evaluación externa del desempeño docente, esta evaluación tiene repercusiones que pueden considerarse como “duras” para la vida profesional del profesorado; es decir, repercusiones sobre su salario o su promoción, llegando incluso a incidir en su futuro como docente.</p> <p>FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE</p> <p>Cualquier propuesta de evaluación docente parte de una concepción de lo que es ser un buen docente. De esta forma, será diferente el modelo de evaluación si se considera que un buen docente es aquel que: se desarrolla bien en el aula, sus alumnos aprenden, sabe la materia y sabe enseñarla, o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas. Así, es clásica la propuesta de Scriven,⁸ quien en un análisis detallado de los conocimientos y competencias básicas que tiene un buen profesor, destaca los siguientes elementos para la evaluación de los docentes: conocimiento de la materia, competencias de instrucción, competencias de evaluación, profesionalidad y otros deberes con la escuela y la comunidad. Pero también es posible partir de un modelo teórico, como es el de la eficacia docente. Así, tendríamos que los contenidos o ámbitos de la evaluación serían: el conocimiento, las habilidades, la competencia, la eficacia, la productividad y la profesionalidad docentes</p>
CONCLUSIONES	Este trabajo ofrece una amplia y buena información para dotar al debate de poderosas armas. Se trata, por tanto, de ayudar a la reflexión y a la toma de decisiones, aportando una mirada comparada de lo que se hace en 50 países y 55 sistemas educativos que tienen mucho que mostrar.

Proyecto 4:

TÍTULO	“TESIS” LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA I.E.D CARLOS PIZARRO LEONGÓMEZ
AUTOR	MAGAL Y ELENA SARMIENTO LOBOS
OBJETIVOS	Analizar las características del proceso y las concepciones que tienen los docentes y directivos docentes, pertenecientes al Decreto ley 1278 del Decreto 3782 del 2007, sobre la Evaluación del desempeño Docente y sugerir estrategias de mejoramiento
MÉTODOS	Según la finalidad: Se trata de una investigación aplicada ya que tiene por finalidad primordial la

	<p>resolución de problemas prácticos para transformar y mejorar la calidad educativa. En este caso ahondar en la evaluación docente para conocer aspectos relevantes que conlleven a una mejora educativa.</p> <p>Según el alcance temporal: se denomina transversal o sincrónica ya que estudia y compara un aspecto del sujeto en un momento determinado.</p> <p>Según la profundidad u objeto: Es una investigación descriptiva, dado que tiene como objetivo central la descripción de los fenómenos que ocurren con los docentes. Utiliza métodos como la observación, estudios correlacionales, de desarrollo y otros. Se sitúa en el primer nivel del conocimiento científico.</p> <p>Según el carácter de la medida: Se orienta más hacia lo cualitativo, al estudio de las acciones humanas y de la vida social. Utiliza la metodología interpretativa. Su interés es el descubrimiento de conocimiento y el tratamiento de los datos es primordialmente cualitativo.</p> <p>Según el marco en que tiene lugar: El hecho de situarse en una situación natural la designa como De campo o sobre el terreno.</p> <p>Según la concepción del fenómeno educativo: Se enmarca dentro de una investigación ideográfica ya que este estudio se basa en la singularidad de los fenómenos y su objetivo fundamental no es llegar a leyes generales, ni ampliar el conocimiento teórico.</p> <p>Según la dimensión temporal: Se trata de una investigación descriptiva. Estudia los fenómenos tal como se dan en el presente. Su finalidad es describir los hechos en el momento de realizarse el estudio, Ej. Estudio de caso.</p> <p>Según la orientación que asume: Es una investigación orientada a generar o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva. Emplea principalmente métodos interpretativos y utiliza técnicas y procedimientos de tipo cualitativo. Pone énfasis en el contexto de descubrimiento.</p> <p>Dentro de las perspectivas de orientación humanística- interpretativa existen una serie de métodos unidos por su tendencia a describir e interpretar la realidad social. Uno de ellos es el Estudio de casos cuya modalidad nos va a permitir estudiar a cabalidad el tema de la evaluación anual del desempeño docente.</p>
RESULTADOS	<p>Una vez consolidada y analizada la información sobre los resultados de la evaluación docente podrán ser utilizados a nivel individual a través del plan de desarrollo personal y profesional como elemento de reflexión. A nivel institucional, esta evaluación representa un insumo necesario para la realización del Plan 34 Operativo Anual y el Plan de Mejoramiento Institucional; a nivel regional las Secretarías de Educación dispondrán de información fundamental para formular los Planes De Apoyo al Mejoramiento; y, a nivel nacional podrá diseñar políticas de promoción y fortalecimiento de la formación docente.</p>
CONCLUSIONES	<p>A través del trabajo que he realizado con los docentes del colegio Carlos Pizarra León Gómez y con el apoyo de la bibliografía consultada, he podido constatar y evidenciar una serie de aspectos de la evaluación de desempeño Docente que por cierto generan muchas inquietudes. Las conclusiones se presentaran de acuerdo a las categorías de análisis previstas para el presente estudio:</p> <p>5. 1.-En cuanto al Perfil Docente y a las concepciones de los mismos frentes el Proceso de evaluación del desempeño docente podemos constatar que:</p> <p>Tal y como se presentó en líneas anteriores donde se analizó el perfil de los docentes, este grupo de docentes consultados para el estudio es un grupo que mayoritariamente se concentra en un rango de edad entre los 31 y 35 años, un gran porcentaje de ellos pertenece al escalafón 2 A. En cuanto a su formación académica encontramos que la mayoría son Bachilleres Académicos, todos con título de licenciados en Educación, solo tres de ellos posee especialización y ninguno ha realizado un posgrado. Esto nos indica que es un grupo bastante homogéneo en cuanto a su formación y experiencia.</p> <p>A partir de sus respuestas en los grupos focales, podemos concluir que es un grupo más bien cohesionado, con ideas y actitudes similares en torno al tema de la evaluación docente, siendo además su postura bastante crítica al respecto. Plantean un gran compromiso con su labor, reconocen la falta de autenticidad en torno a su autoevaluación (los motivos se han mencionado con anterioridad) y demandan de las autoridades distritales e institucionales mayor exigencia y sistematización del proceso evaluativo hacia su desempeño, acompañado de un reconocimiento o estímulo tanto físico como intangible, especialmente</p>

referido a perfeccionamiento de tal forma de alcanzar la excelencia académica y que este reconocimiento sea el producto de ello. Finalmente ellos esperan que se les evalúe su práctica de aula y que el proceso de evaluación docente sea el resultado de una construcción colectiva en donde los propios educadores participen en su elaboración para que sea un proceso consensuado.

5.2.-En relación con el proceso llevado por la institución para realizar la evaluación docente encontramos:

De los tres actores consultados (docentes, rector y coordinadores), ninguno explica ni detalla las fases que comprende el proceso de evaluación docente (tal como se plantea en la guía No. 31 expedidas por el MEN), prácticamente se remiten a hacer referencia a unos formatos o protocolos de evaluación que llegan desde la Secretaría de Educación.

El rector y la mayoría de los docentes (81 %) no se siente conforme con los logros alcanzados en el proceso de evaluación. El rector menciona que uno de los mayores problemas que debe enfrentar es en torno a la fase de autoevaluación, en donde el docente, se asigna una calificación muy alta, no dando lugar a una instancia de mejoramiento. Esta situación es comprensible, dado que la evaluación docente representa en muchas ocasiones, inseguridad e inestabilidad laboral, pues el docente siente que su trabajo depende de sus resultados; esto los induce a sobrevalorarse para evitar dichas consecuencias y no sentir amenazada su fuente de empleo. Justamente esta incertidumbre los hace reticentes a someterse de buen grado a las sugerencias de los directivos docentes y al sistema general de evaluación. Este sería el segundo motivo de dificultad planteado por el rector en una de sus respuestas.

En consecuencia según planteamientos del Rector la autoevaluación no está cumpliendo con la finalidad para la cual fue diseñada y por otro lado falta mayor disposición por parte de los docentes para aceptar las críticas y sugerencias de los directivos docentes.

A su vez los profesores reclaman más tiempo para el proceso de evaluación docente. Este factor es una de las constantes en sus respuestas; una de las razones expuestas por ellos son las exigencias propias que demanda la evaluación, lo cual les produce cierta tensión dado que los formatos no llegan con suficiente tiempo, además su trabajo requiere de bastante dedicación y necesitan cumplir de manera eficiente con dichas expectativas, por tanto la perciben como una carga adicional. El otro motivo que señalan es la necesidad de contar con un espacio que favorezca la reflexión pedagógica permanente, que conlleve a enriquecer su labor en el aula de clases, siendo éste uno de los elementos indispensables para tomar real conciencia de su desempeño.

Por otra parte manifiestan los docentes consultados, la objetividad, uno de los principios esenciales del proceso, no está cumpliendo su cometido, esto lo atribuyen entre otros motivos al hecho de que el proceso evaluativo se concentra solamente en una persona, lo cual propende necesariamente hacia el sesgo en la evaluación, provocando cierta desconfianza, temor a las represalias y una verticalización jerárquica que impide asumir consensuadamente la evaluación por parte de todos los actores involucrados.

Se agrega a lo anterior el escaso seguimiento, y retroalimentación al proceso de evaluación del desempeño docente, otro de los temas recurrentes en las inquietudes de los docentes y rector. Aducen que no existe continuidad, que el desarrollo del proceso se ve truncado, ya que se parcela en solo dos periodos durante el transcurso del año, en el cual se recoge la información en forma mecánica y burocrática, sin evidenciar sistemáticamente que se esté cumpliendo con los parámetros evaluativos esperados, mencionando además la carencia de apoyo o aporte sustantivo a la formación docente para el enriquecimiento y consolidación de las prácticas pedagógicas.

Otro aspecto señalado por los docentes es el tema de la "descontextualización proceso", señalando este tópico como fundamental dentro del quehacer evaluativo, el cual no se toma en cuenta por las entidades correspondientes a la hora de evaluar, argumentando que las realidades socioculturales y económicas del establecimiento difieren de otras instituciones y que por lo tanto la evaluación debe ser diferenciada y contextualizada.

5.3-En torno a los instrumentos de evaluación del desempeño Docente

En las respuestas emitidas por los docentes no existe unanimidad en cuanto a los tipos de instrumentos de evaluación que utiliza el colegio, lo que evidencia, a nuestro juicio, una falta de información al respecto. Sin embargo, en sus respuestas se deduce que sí utilizan los instrumentos emanados por el MEN y otros propios de la institución.

	<p>Los docentes critican los instrumentos de evaluación y la evaluación en general, considerando que ésta carece de seriedad, de objetividad, que debería ser más formativa y que se utiliza para fines sancionatorios. Agregan, además, que los instrumentos no reflejan el desempeño docente, especialmente su quehacer en el aula de clase, argumentando que no existen evidencias que demuestren el desempeño pedagógico, por lo tanto, no reflejan la realidad. Por otro lado, manifiestan que los instrumentos son insuficientes para dar cuenta de su verdadero desempeño.</p> <p>En relación a la Carpeta de Evidencias, comentan que la labor docente no siempre está representada en ella, pues hay aspectos de relación profesor alumno que son excluidos o no se pueden medir solo con este instrumento. Por otro lado, la implementación de la carpeta requiere de tiempo para su aplicación lo cual hace que se dificulte el desarrollo de la evaluación docente.</p> <p>Con respecto a los instrumentos de apoyo no hay concordancia en las respuestas de los actores y se percibe un cierto desconocimiento por parte de ellos frente a este tema. Esta desinformación posiblemente se deba al hecho confundir, por un lado, los instrumentos que pertenecen al MEN y, por otro lado, los instrumentos propiamente institucionales.</p> <p>5.4-Impacto de la evaluación del desempeño docente</p> <p>Para los profesores y el Rector consultados en el marco de este estudio, no ha tenido consecuencias favorables la evaluación, la encuentran burocrática, reducida a un mero trámite o formalismo, le asignan un carácter represivo y sancionatorio. Los mismos efectos consideran para la institución dado que la perciben como una evaluación poco seria, que inhibe la capacidad reflexiva, que produce estrés, por lo ajustado del tiempo en que deben cumplir con el proceso.</p> <p>Señalan que no hay claridad de cómo se manejan los resultados de la evaluación y no existe retroalimentación por lo cual deja de ser formativa. En el plano personal plantean los docentes les sirvió para valorar su propio trabajo. En cuanto a la relación <i>resultados de los estudiantes y desempeño docente</i>, los docentes piensan que hay otros factores como el contexto social y político que inciden en esta relación y que deben tenerse en cuenta a la hora de realizar el proceso de evaluación del desempeño.</p> <p>Todos concuerdan en la carencia de estímulos tanto estatales, distritales e institucionales hacia la labor docente, esencialmente con respecto a las oportunidades de estudios, es decir becas, capacitaciones, estímulos económicos, hasta las posibilidades de financiación de Maestrías. Consideran que la evaluación del desempeño debería conducir necesariamente a enriquecer el quehacer del maestro y que cobra sentido cuando se otorgan incentivos a los maestros y directivos para la superación personal y profesional.</p> <p>Para finalizar, llama la atención una de las paradojas que se presenta en las respuestas de los docentes, a pesar de manifestar un compromiso profesional con la docencia; por un lado temen a la evaluación del desempeño y por otro, no la asuman con la seriedad que corresponde, restandole la importancia que merece.</p>
--	---

Proyecto 5

TITULO	La contribución de la evaluación del desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores. Estudio de las experiencias del Colegio Departamental Emilio Cifuentes y del Externado Nacional Camilo Torres-IED
AUTOR	<p><i>Angélica María Linares Molina</i> Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Docente de preescolar de la Institución Educativa Municipal Emilio Cifuentes de Facatativá. <i>magreil@hotmail.com</i></p> <p><i>Alejandra Zúñiga Monroy</i> Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Institución Educativa Distrital Simón Rodríguez, Secretaría de Educación de Bogotá. <i>alejandrazunigam@gmail.com</i></p> <p><i>Daniel Lozano Flórez</i> Magíster en Educación Actualmente cursa estudios de doctorado en estudios políticos. Profesor asistente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.dlflorez@unisalle.edu.co</p>

OBJETIVOS	Establecer la contribución de la evaluación del desempeño anual de los docentes al logro del desarrollo profesional de los profesores regidos por el Decreto Ley 1278 del 2002 de dos instituciones educativas oficiales de Cundinamarca y de Bogotá D. C.
MÉTODOS	El diseño metodológico de la investigación se basó en la aplicación del paradigma cualitativo. Este diseño se orientó hacia la descripción, interpretación y comprensión de diferentes hechos presentes en el proceso evaluador; para ello, se tuvieron en cuenta las percepciones de los profesores evaluados y de los directivos docentes evaluadores, así como los significados otorgados a la experiencia vivida por cada uno de ellos. Asimismo, este diseño metodológico lo complementó la aplicación del método hermenéutico y del enfoque fenomenológico, el cual, en términos de Taylor y Bodgan (1990, pp. 16-17), busca “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” y mediante la búsqueda de la esencia del hecho realidad social objeto de estudio. Precisamente, esta perspectiva condujo a reconocer la importancia de la opinión de los protagonistas del proceso de evaluación docente, de sus sentimientos y motivaciones.
RESULTADOS	<p>Este artículo da cuenta del proceso desarrollado y de los resultados alcanzados en la investigación titulada <i>La evaluación del desempeño docente y su contribución al desarrollo profesional de los maestros de educación básica y media</i>. El propósito principal de esta investigación consistió en establecer la contribución de la evaluación del desempeño anual de los docentes al logro del desarrollo profesional de los profesores regidos por el Decreto Ley 1278 del 2002 de dos instituciones educativas oficiales de Cundinamarca y de Bogotá D. C.</p> <p>Con el fin de ofrecer respuestas a este planteamiento se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la contribución de la evaluación de desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores de educación básica y media del Colegio Departamental Emilio Cifuentes y del Colegio Externado Nacional Camilo Torres IED?</p> <p>La investigación indagó primero por las características de los procesos y los procedimientos aplicados, con el fin de evaluar a los docentes de las instituciones educativas mencionadas regidos por el Estatuto de Profesionalización Docente vigente y, segundo, por los usos que dan los docentes y directivos docentes a la información arrojada por la evaluación, en relación con el desarrollo profesional de los profesores y los cambios en las acciones formativas institucionalizadas que integran el proceso educativo desarrollado en cada institución</p> <p>Un primer resultado está relacionado con la percepción de los docentes acerca de la evaluación de su desempeño. Al respecto, los profesores señalan que la evaluación realizada en las instituciones educativas en las que desarrollan la función docente constituye una amenaza para los educadores, debido a que pone en riesgo la estabilidad laboral de los docentes y, además, produce tensiones y conflictos entre profesores y entre estos y directivos docentes. El origen de estas amenazas es explicado parcialmente en función del origen de la evaluación, el cual consideran, por un lado, externo y ajeno tanto a la institución educativa como a los docentes y, por otro, orientado por normas jurídicas expedidas por el Gobierno Nacional, de acuerdo con lineamientos formulados por organismos internacionales interesados en incidir en la calidad de la educación ofrecida.</p> <p>Por otra parte, con respecto al origen de las tensiones y los conflictos mencionados, los profesores las explican en función de la falta de transparencia en la aplicación de los procedimientos establecidos y en el uso de la información obtenida, de la escasa participación de la comunidad educativa, de la ausencia de una evaluación orientada por principios y criterios que le confieran suficiente credibilidad y validez, pero, sobre todo, generadora de confianza. Un segundo resultado se encuentra asociado con los fines asignados a la evaluación del desempeño docente.</p> <p>En este sentido, los profesores dieron especial importancia al papel de las instituciones educativas en el desarrollo del proceso evaluador y al sentido de la evaluación aplicada, destacándose, primero, las reflexiones acerca del papel de las instituciones en el desarrollo del proceso evaluador, las cuales se han convertido en ejecutoras de políticas externas a la comunidad académica y, segundo, el sentido otorgado a la evaluación, sobre lo cual los profesores plantean que la evaluación es homogénea, estandarizada, que no tiene en cuenta el contexto de la institución ni las realidades y necesidades de los docentes.</p> <p>Asimismo, indican que, mediante esta evaluación, se configura un escenario en el que se desarrollan relaciones de poder, debido a que la evaluación de docentes está soportada en el desarrollo de procesos y procedimientos ejecutados por funcionarios con autoridad administrativa sobre el evaluado.</p> <p>En el desarrollo de esta relación de poder, el evaluado está obligado a rendir cuentas sobre su desempeño</p>

	<p>en el ejercicio de la función docente y a someterse a los mecanismos de control y de sanción establecidos en las normas encargadas de regular el proceso evaluador.</p> <p>El tercer resultado está vinculado a las características del proceso evaluador. En relación con este tema, destacamos que los profesores con quienes se realizó la investigación consideran que la evaluación de docentes se circunscribe al desarrollo de un proceso administrativo basado en la aplicación de normas e instrumentos, mediante el cual cada profesor rinde cuentas sobre el cumplimiento de funciones. Esta condición de la evaluación genera dependencia entre evaluado y evaluador, lo cual condiciona la práctica docente, afecta la autonomía del profesor y, en consecuencia, limita la posibilidad de que la evaluación del desempeño contribuya de manera efectiva al desarrollo profesional del docente. Adicionalmente, los profesores señalan que la evaluación del profesorado aplicada no tiene funciones de tipo pedagógico ni fines formativos.</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de docentes aplicada en Colombia basada en el Decreto 1278 del 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente no contribuye al logro del desarrollo profesional del profesorado, principal objetivo asignado a la evaluación de los profesores por parte de la política educativa. Sin duda, la falta de resultados en este campo se debe a lo siguiente: primero, la formulación de la política de evaluación de docentes y la definición de instrumentos, procesos y procedimientos de ejecución de esta no tuvo en cuenta las concepciones, los criterios y la opinión de los profesores; segundo, la evaluación del desempeño docente se ha asumido como requisito de permanencia en el cargo y de ascenso en el escalafón, para lo cual el profesor solo debe cumplir con la acreditación de una competencia mínima; tercero, la evaluación del profesorado no es formativa y, por el contrario, constituye una amenaza a la estabilidad laboral de los profesores. • La realización de una evaluación de docentes basada en normas jurídicas que la reglamentan y mediante la puesta en marcha de un proceso administrativo, burocrático, instrumental, no permite la adopción en cada institución de alternativas de evaluación democrática, como la conformación de círculos de calidad, la evaluación de pares y las prácticas evaluativas basadas en el colegaje, alternativas que contribuyen de manera efectiva al desarrollo profesional de los profesores y al mejoramiento de la enseñanza desarrollada por estos. De esta forma, la evaluación institucionalizada no favorece la realización de procesos de reflexión individual y colegiada por parte de los profesores ni el desarrollo de prácticas investigativas que permitan comprender, aprender y tomar decisiones que contribuyan al cambio de la práctica docente en cada institución, por el contrario, alejan al docente de la construcción individual y grupal de iniciativas, compromisos y conocimientos; afecta la valoración del colectivo docente y su proceso de perfeccionamiento; fomenta la competencia individual y disipa la posibilidad de cooperación y de solidaridad profesional. En consecuencia, no fortalece el compromiso del docente con su mejoramiento profesional y personal. • El desarrollo de una evaluación del desempeño docente concebida como proceso administrativo no permite la concertación y negociación entre evaluadores y evaluados sobre aspectos como la participación de los profesores, las condiciones bajo las cuales se realizará la evaluación y el uso de la información. • En las instituciones estudiadas, la evaluación de docentes no hace parte de las acciones que integran los procesos educativos desarrollados cotidianamente. Asimismo, no se identificaron experiencias de evaluación del profesorado promovidas por la institución educativa o por los docentes, por el contrario, se constató que la iniciativa de realización de prácticas evaluativas proviene de instituciones gubernamentales externas a la institución educativa y a su comunidad académica, con el fin principal de generar información útil a la toma de decisiones relacionada con la permanencia del profesor en el ejercicio de la profesión docente. • La homogeneidad de los instrumentos dispuestos con el fin de recolectar la información requerida por el proceso evaluador, así como el protocolo de pruebas en el cual se consignan los resultados de las valoraciones favorece la acreditación de una competencia mínima en el ejercicio del desempeño docente, con lo cual se obtiene la calificación satisfactoria o de aprobación de la evaluación, que autoriza la permanencia del profesor en la planta de docentes de la respectiva entidad territorial. • Igualmente, se requiere una evaluación que le aporte al evaluado una información suficiente y detallada, de forma que este, basado en dicha información, pueda poner en marcha acciones que le permitan obtener resultados en el perfeccionamiento de su práctica docente. Sin duda, un ejercicio de estas características requiere, por un lado, la definición de indicadores que posibiliten el conocimiento del proceso educativo desarrollado en cada institución y, por otro, la construcción de estándares de desarrollo para cada docente.

	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación docente debe surgir de la necesidad de reflexión y comprensión de la práctica docente por parte de los profesores, con el fin de generar condiciones pedagógicas favorables al aprendizaje y al mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida, así como la mejora de la enseñanza. En este contexto, el escenario de mayor favorabilidad es aquel en el cual cada institución asuma la evaluación desde perspectivas diferentes a las del control y rendición de cuentas planteada en la política educativa colombiana. Para la realización de este ejercicio, sugerimos la conformación de círculos de calidad integrados por los docentes de cada área y la realización de una práctica evaluativa democrática, basada en la autoevaluación y coevaluación de los docentes y la evaluación de pares.
--	--

Proyecto 6

TÍTULO	Propuesta de instrumento evaluativo basado en competencias de los docentes de Primera Etapa de Educación Básica del área de español de la U.E. Colegio Academia Merici.
AUTOR	Estíbaliz Tamara Acosta Matos
OBJETIVOS	<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proponer un instrumento de Evaluación del Desempeño Docente basado en competencias dirigido al área de español de la Primera Etapa de Educación Básica de U.E. Colegio Academia Merici. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar las competencias que debe poseer un docente del área de español de la Primera Etapa de Educación Básica de U.E. Colegio Academia Merici. - Diseñar un instrumento de Evaluación del Desempeño del Docente del área de español de la Primera Etapa de Educación Básica de la U.E. Colegio Academia Merici basado en competencias. - Determinar la factibilidad del instrumento de Evaluación del Desempeño Docente del área de español de la Primera Etapa de Educación Básica de U.E. Colegio Academia Merici.
MÉTODOS	La investigación se consideró proyecto factible, ya que buscó diseñar un instrumento de evaluación de desempeño docente basado en competencias con el objetivo de abordar una necesidad real de la Unidad Educativa Colegio Academia Merici.
RESULTADOS	<p>Para evaluar el desempeño de los docentes en una organización educativa, fue esencial tener identificado y establecido su perfil y así lograr de esta manera gran relevancia en la mejora de las organizaciones educativas a través de la gestión del desempeño. De allí, la importancia de haber diseñado el instrumento de evaluación del desempeño del docente en el área de español de la I etapa del área de español de Educación Básica de la U.E. Colegio Academia Merici basado en competencias.</p> <p><i>Diseño de una propuesta de instrumento de evaluación del desempeño docente basado en Competencias</i></p> <p>Luego de haber puntualizado las necesidades actuales de la organización con respecto a la evaluación del desempeño docente y competencias, se consideró apropiado seguir con la propuesta de Vargas (1999, c.p. Tobón, 2005) ya que se ajusta a los objetivos presentados en el presente estudio.</p> <p>Para poder alcanzar el máximo potencial dentro de las evaluaciones docentes, es importante tener claras e identificadas las metas de la organización para que las mismas sean observadas dentro del instrumento a utilizar.</p> <p>Se espera que este instrumento sea aplicado en tres momentos claves del año, al inicio, en el medio y al final de éste, también sería conveniente que el docente pueda autoevaluarse y luego conversar con la coordinación para poder discutir los resultados obtenidos y así tener claro que dicho instrumento no busca penalizar sino más bien tiene como fin el crecimiento de los docentes y el de la institución.</p> <p>Instrumento de evaluación del desempeño docente basado en competencias:</p> <p>Competencias (Competencias del ser) Posee habilidades y competencias propias del ser, para poder brindar a sus estudiantes un ejemplo de modelo a seguir.</p>

- Se compromete con el ejercicio docente, teniendo en cuenta las implicaciones educativas.
- Respeto al estudiante como persona y ser humano.
- Es creativo con el fin de motivar a los estudiantes con experiencias innovadoras que potencien el aprendizaje.
- Mantiene una estabilidad teniendo en cuenta el buen modelo que debe ser para sus estudiantes.
- Es emprendedor para poder brindar distintos escenarios y experiencias de aprendizaje.

Competencias (Experiencia docente) Categorías de evaluación

- Cuenta con experiencia pertinente que le permita ejercer de manera efectiva su rol como docente.
- Orienta las acciones y situaciones que se presenten con las alumnas, a modo de potenciar sus habilidades y destrezas.
- Mantiene una capacidad investigativa que le permita informarse de forma constante del acontecer diario.
- Domina los distintos contenidos a fin de brindar el mayor apoyo al proceso educativo del estudiante.
- Administra el tiempo de manera que pueda abarcar de forma organizada y estructuralmente, los contenidos que conlleva la asignatura.
- Posee los objetivos claros de la asignatura para optimizar el desarrollo eficaz de la misma.
- Cuenta con conocimientos sobre las áreas del desarrollo de las alumnas.
- Cuenta con conocimiento sobre la metodología de enseñanza propia de la asignatura a modo de alcanzar un aprendizaje efectivo propio de los estudiantes.
- Demuestra el conocimiento y la aplicación de estrategias de aprendizaje, con el fin de proporcionar herramientas útiles a los estudiantes.
- Posee las estrategias necesarias para incentivar los hábitos de trabajo en el grupo de estudiantes.
- Concibe las situaciones del hecho educativo de forma sistémica e integral, manteniendo una estrecha vinculación entre los distintos elementos que conllevan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Competencias (Habilidades y valores sociales). Categorías de evaluación

- Mantiene una comunicación horizontal y asertiva, al fin de obtener el mayor provecho de la comunidad educativa.
- Practica una relación de complicidad en reuniones con padres y representantes, buscando el bien de las alumnas.
- Trabaja en función de las normas de disciplina, con el propósito de establecer un clima justo y respetuoso en el aula.
- Orienta las acciones y situaciones que se presenten con los estudiantes de manera empática y responsable, a modo de potenciar sus habilidades y destrezas.
- Toma en cuenta a los estudiantes de manera única y personal, teniendo en cuenta los rasgos y características individuales de cada uno.
- Muestra sensibilidad al grupo de estudiantes a la hora de existir experiencias de aprendizajes.

Competencias (Entrega de recaudos administrativos).

Categorías de evaluación.

4. Entrega a tiempo y bien presentados los recaudos para mantener el seguimiento de los mismos.

- Entrega de manera puntual la planificación semanal para llevar a cabo una gestión de trabajo ordenada.
- Entregar de manera puntual el proyecto pedagógico de aula para llevar a cabo una gestión de trabajo ordenada.
- Presenta a tiempo las carteleras para mantener un salón limpio y ordenado.
- Presenta con puntualidad los borradores y boletines a coordinación para tener control de los mismos.

Categorías de Evaluación

4 El docente sobre pasa la competencia.

3 El docente cumple eficientemente la competencia exigida.

	<p>2 El docente cumple con el mínimo exigido la competencia exigida. 1 El docente no llega a alcanzar el mínimo exigido en la competencia.</p>
CONCLUSIONES	<p>La evaluación del desempeño valora sistemáticamente el desempeño que posee cada persona en función de las actividades que cumple y de las metas y resultados a alcanzar ya que la misma debe realizarse siempre con proporción al perfil del puesto que ocupa para luego poder dar la retroalimentación y comentar los progresos del evaluado.</p> <p>Por su parte, las competencias buscan ver los comportamientos, características y habilidades medibles que definen a los individuos y le permiten tener un desempeño superior al esperado en su puesto de trabajo logrando que la organización en la que labora alcance sus metas y objetivos planteados.</p> <p>El maestro es aquel individuo que tiene en sus manos la potestad y la oportunidad de formar hombres y mujeres de bien en nuestra sociedad, desde edades muy tempranas, de allí la importancia que se le debe dar a la evaluación del desempeño docente dentro de cada organización educativa para así poder reforzar aquellas debilidades que presenten los docentes y aplaudir sus fortalezas.</p>

Proyecto 7

TITULO	<p>Propuesta de un Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional del Docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador. Ciudad de la Habana 2004 http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/tesis/index/assoc/HASHff61.dir/doc.pdf</p>
AUTOR	<p>Autor: MsC. Héctor Valdés Veloz</p>
OBJETIVOS	<p>Diseñar un sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador.</p>
MÉTODOS	<p>Para la construcción del fundamento teórico del problema de investigación, se utilizaron esencialmente métodos teóricos. Entre estos tuvieron un uso más frecuente, los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis y síntesis. • Histórico – lógico. • Inductivo – deductivo. • Método dialéctico materialista y como una propiedad de este el enfoque de sistema. • De lo abstracto a lo concreto. • Técnicas de fichado bibliográfico y crítica de las fuentes. <p>Para el diseño del sistema de evaluación del desempeño profesional del docente que se propone, se utilizó fundamentalmente la modelación teórica, además de 13 los métodos teóricos antes referidos y del método empírico “Criterio de expertos (Delphy)”, el cual jugó un papel determinante para la construcción de los parámetros e indicadores que integran el referido sistema.</p> <p>En el proceso de validación práctica del sistema diseñado, resultó muy útil el uso de los métodos empíricos “observación”, “encuesta” y “entrevista”.</p> <p>Para construir el sistema de métodos e instrumentos que se sugieren para desarrollar la evaluación del desempeño de los docentes fue necesario profundizar en la concepción teórica y práctica de casi todos los métodos de nivel empírico.</p>
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación del desempeño profesional de los docentes no es una política de larga data y tradición en América Latina, y sobre ella no se ha acumulado suficiente experiencia teórica y práctica, como para que cualquier país de la región que decida implementar o perfeccionar una política de este tipo, pueda partir solamente de estudiar y aplicar los conocimientos acumulados en estos países. • Si bien existen disposiciones jurídicas que sustentan la aplicación de esta política educativa en 10 de los 13 países estudiados, en general no se aplican consecuentemente en una parte importante de ellos. • Todavía existen sindicatos de educadores en países latinoamericanos que mantienen una actitud de rechazo a la implementación de la evaluación del desempeño docente, lo que revela que queda mucho por hacer para lograr que este tipo de acción educativa tenga la viabilidad política que requiere.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aún en una parte importante de los países estudiados no es la observación directa de clases el método principal que se utiliza para evaluar el desempeño de los docentes. • Los países del estudio no responden de la misma manera a las preguntas: para qué, qué y cómo evaluar el desempeño de los docentes, lo que indica claramente que no existen estándares regionales de desempeño en esta región geográfica. • No existen apenas investigaciones sobre este tema en la región por lo resulta limitado el conocimiento científico que se ha acumulado al respecto en la región.
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>Entre otros</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesar de que en Cuba la política educativa de evaluación del desempeño profesional de los docentes tiene una larga data (desde 1917), su diseño teórico y aplicación práctica no están exentos de deficiencias, que la convierten en una política que necesita de un perfeccionamiento. • El análisis diacrónico de la evaluación del desempeño docente en Cuba permitió comprender que en ninguna de las tres etapas en que se dividió el mismo las normativas del Ministerio de Educación explicitaron los métodos, procedimientos e instrumentos que los directivos debían utilizar para lograr un proceso evaluativo objetivo, preciso y desarrollador. • La evaluación del desempeño profesional de los docentes no es una política educativa de larga data y tradición en América Latina, y sobre ella no existe suficiente experiencia teórica y práctica en la región, como para encontrar referentes que posibiliten su mejoramiento en Cuba. • Los estándares para la evaluación del profesorado elaborados por el Comité Conjunto de los Estados Unidos en 1984, constituyen un buen referente para la metaevaluación de los sistemas de evaluación del desempeño profesional de los docentes en América Latina en general y en Cuba en particular. La aplicación práctica del cuestionario elaborado por el autor de esta tesis para evaluar el cumplimiento de dichos estándares, permitió comprobar que en la etapa de diagnóstico en la escuela primaria donde se realizó el ejercicio de constatación, efectivamente la evaluación del desempeño docente no estaba resultando un proceso suficientemente objetivo, preciso y desarrollador. • El sistema de evaluación del desempeño del docente en las condiciones actuales del desarrollo educacional en Cuba, debe cumplir las funciones de diagnóstico, instructiva, educativa y desarrolladora, y debe ponderarse esta última si se quiere que la misma impacte decisivamente en la mejora escolar y en la calidad de la educación. • De los modelos de evaluación del desempeño profesional de los docentes que actualmente se utilizan en el mundo, “el modelo de la práctica reflexiva o de la reflexión en la acción”, constituye el más adecuado si se quiere poner el énfasis en el cumplimiento de la función desarrolladora de la evaluación. • La definición teórica del concepto “evaluación del desempeño profesional de los docentes” presentada en esta tesis, posibilita la elaboración de una definición operacional del mismo que favorece un proceso de evaluación más objetivo, preciso y desarrollador que el logrado hasta el momento en Cuba. • El concepto “evaluación del desempeño profesional del docente tiene una gran complejidad, y por esa razón resulta pertinente definirlo operacionalmente en dos niveles: parámetros e indicadores.

Análisis transversal de los estudios

De los estudios se analizarán varios aspectos: los problemas; los enfoques de indagación y los aportes. Los estudios encontrados se han centrado en el análisis de políticas y procesos de evaluación tanto en América Latina, como en Colombia, así como en casos específicos ubicados en instituciones educativas. El estudio que se propuso construir el estado del arte de la evaluación del desempeño de los docentes en los 45 años de la Universidad del Quindío con el propósito de obtener una propuesta integral de su evaluación; utilizó para el diseño del sistema de evaluación del desempeño profesional del docente que se propone; se utilizó fundamentalmente la modelación teórica.

En este estudio se encuentran aportes relacionados con: no se encuentra suficiente experiencia teórica y práctica, que sirva como referente único para que a partir de estos se pueda implementar la evaluación de desempeño docente en otros países; plantea una serie de preguntas tales como ¿Para qué evaluar? , ¿Qué evaluar? y ¿Cómo evaluar el desempeño de los docentes? Los países estudiados no responden de la misma manera. El trabajo concluye que a pesar de que en Cuba la política educativa de evaluación del desempeño profesional de los docentes viene (desde 1917), presenta deficiencias en su diseño teórico y aplicación práctica convirtiéndola en una política que necesita de perfeccionamiento.

El estudio centrado en la construcción de un instrumento de evaluación del desempeño docente basado en competencias dirigido al área de español de la Primera Etapa de Educación Básica de U.E. Colegio Academia Merici. Como aporte el instrumento construido sugiere que trabaja en relación con “Alcanzar el máximo potencial dentro de las evaluaciones docentes; tener claras e identificadas las metas de la organización para que las mismas sean observadas dentro del instrumento a utilizar; permitir que el docente pueda autoevaluarse y luego conversar con la coordinación para poder discutir los resultados obtenidos”, entre otros.

El tercer estudio realiza un balance sobre los procesos de formación y evaluación docente en América Latina, para la formulación de políticas educativas en el campo. Para ello hace un estudio comparado en cincuenta países de América Latina y de Europa. Incluye Estados Unidos.

El análisis se centra en tres grandes campos: organización docente, carrera docente y evaluación docente.

El cuarto estudio busca caracterizar el uso de los resultados de la evaluación docente de los profesores de tiempo completo del nivel superior del área de Ciencias Sociales y Administrativas de la delegación 3 de la universidad de Colima por parte de los actores que manejan esta información a nivel plantel. Se apoya para su desarrollo en un enfoque de investigación cualitativa, de modo que pueda “identificar la percepción sobre la evaluación docente de los profesores de tiempo completo y de los administrativos responsables de llevarla a cabo. Como aportes en la investigación evidencia aspectos como:

- “Consideran la evaluación como un indicador a través del cual los alumnos expresan su opinión de manera subjetiva
- Existe desconocimiento de los instrumentos y las acciones que se realiza con los resultados
- No se realiza una interpretación de los resultados al interior de la institución, los profesores consideran los resultados de evaluación como otro indicador más.
- Los profesores manifiestan hacer cambios en su práctica docente en función de los comentarios que el reporte emite, sin embargo estos cambios se concretan a aspectos formales de la clase, como la puntualidad, o el volumen de voz.
- Hay desconocimiento, principalmente por parte de los profesores del sistema de evaluación en aspectos como el instrumento y las acciones que se realizan con los resultados, lo cual deja a la evaluación docente como un mecanismo desconocido por los propios sujetos evaluados
- No se utilizan los resultados de la evaluación para desarrollar acciones concretas de mejoramiento...”

En el quinto estudio denominado construcción de criterios e indicadores para evaluar el desempeño docente, los autores se propusieron visibilizar la importancia que tiene la evaluación del desempeño en las organizaciones y asumir la evaluación como un proceso que proporciona información para la toma de decisiones. Como aportes se considera que la evaluación es un proceso que permite fortalecer los procesos y las acciones de los sujetos dentro de una

organización; además que el proceso de evaluación contribuye, desde la perspectiva de los autores, a generar políticas al interior de las instituciones relacionadas con la gestión humana.

Un nuevo estudio pretende mostrar la situación actual de la manera cómo se evalúa al docente en contexto latinoamericano, caso particular trece países, mirada crítica y analítica del estado actual de este problema. Como método emplea el análisis documental de bases de datos. Algunos de los aportes del estudio tienen que ver con considerar al docente factor de calidad y la evaluación una estrategia para mejorar los procesos de docencia; mostrar una tensión entre la existencia de políticas de evaluación docente frente a procesos reales de aplicación. Puede que se muestra que a través de la evaluación docente es posible generar acciones que redunden en el mejoramiento de las prácticas docentes, así como una tensión entre los gobiernos y los sindicatos en tanto los primeros generan políticas de evaluación docente, y los segundos se resisten a ellas.

El proyecto que se centra en la indagación de percepciones que tienen los docentes acerca del proceso de evaluación de su desempeño, de acuerdo con el nuevo estatuto docente para el caso de Colombia. Se basó en un estudio cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo; como método el estudio de casos. Sintetizó sus resultados en que a pesar de que existen orientaciones metodológicas sobre cómo hacer la evaluación docente, las instituciones generan a su interior propuestas específicas para hacer el proceso. No siempre se rigen por lo dispuesto por el MEN. Asimismo, anotó que existen “discrepancias entre los resultados de la evaluación docente que hace de sí mismo, respecto a la evaluación de los directivos, generando limitaciones para acciones de mejora. Esto produce dificultades en el ejercicio de la autoevaluación, pierde su sentido y posibilidades de mejora.

El estudio sobre el análisis de percepciones de los docentes sobre la evaluación docente, basó su trabajo en analizar si existe contribución de la evaluación del desempeño de los docentes al logro del desarrollo profesional de éstos, focalizado en dos instituciones educativas del Distrito Capital. Metodológicamente trabajó con el estudio cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo. En cuanto a aportes el estudio analiza por un lado los modos en que se produce la evaluación docente; por el otro, el uso que se hace de los resultados derivados de este proceso.

Como lo muestran los antecedentes, es interesante la manera en que ha sido investigada la evaluación docente, ya sea desde sus intenciones o sus prácticas en escenarios concretos. Lo importante del aporte en relación con la investigación sobre agencias y resistencias con respecto a la evaluación docente, es que ninguno de ellos centra la mirada en estas dos categorías, lo que hace aún más pertinente este trabajo.

Por lo anterior, esta investigación espera aportar con la comprensión de lo que pasa en la práctica evaluativa de los docentes y qué es lo que estos actores hacen con ella.

5. JUSTIFICACIÓN

En aras de argumentar y fundamentar las razones de esta investigación, en relación a ¿Por qué una investigación sobre el la evaluación docente? ¿Por qué en el ámbito de las prácticas de agencia y resistencia? ¿Por qué en el contexto colombiano?

Dando alcance al primer cuestionamiento, varios son los elementos que justifican este estudio; por un lado, el hecho de que el país haya instaurado procesos de evaluación docente ha conducido a la generación de una serie de prácticas y procesos al interior de las instituciones educativas como del sistema mismo, donde el docente ha estado en el centro de las mayores discusiones, debates, contradicciones y disputas, especialmente cuando se le responsabiliza de los problemas de la calidad de la educación.

Puede decirse que la evaluación se instauró como una herramienta “eficaz” para medir el nivel de formación, conocimientos, desempeños y habilidades de quienes han ejercido la docencia a lo largo del tiempo. Entonces la evaluación docente, para el grupo de investigación se convierte en una oportunidad de análisis, desde una perspectiva crítica para promover un diálogo con los docentes que han participado de este proceso, en la perspectiva de darles voz y al mismo tiempo, mostrar lo que el proceso ha significado para su quehacer.

El segundo elemento de análisis, asociado a las procesos de agencia y resistencia se justifican en tanto, asumimos como investigadoras que más allá de un ejercicio instrumental de aplicación de pruebas, de encuentros entre directivos y docentes para conversar alrededor de desempeños y responsabilidades; más allá de esto, el docente asume una posición activa, crítica, a veces de tensión, o de resistencia (como acto creador). No sólo se asiste a la evaluación para dar cuenta de las tareas desarrolladas; no sólo se participa de ella porque la norma lo exige, porque existen sujetos que aplican la norma; suponemos también que se asiste a la evaluación porque allí también se generan sentidos y contrasentidos en torno a la relación práctica docente y procesos de evaluación.

Pensar en las agencias y las resistencias, para el equipo de investigación y para los debates y discusiones generados al interior de la línea de investigación en educación y pedagogía es también una apuesta pedagógica y política, entendiendo que más allá de los planteamientos y exigencias de la norma, las instituciones educativas, sus actores y sus procesos, van configurando también otras formas de asumir la política, de resistirse a ella, de producir alrededor de ella, ya sea dando respuesta a sus presupuestos, o creando otras alternativas.

El tercer interrogante, por qué el contexto colombiano, precisamente porque en el país la evaluación se ha convertido en uno de los indicadores de mayor impacto cuando se quieren dar datos e información sobre cómo estamos en materia de calidad. No es gratuito que acuñemos a los resultados de evaluación de estudiantes, de profesiones, de docentes en este caso, relaciones directas con lo que le pasa al país, a propósito de las pruebas nacionales e internacionales. Entonces, asumiendo el peso de la evaluación en el contexto de la política pública en educación, es claro, que saber si efectivamente verla desde la condición docente significa establecer esos nexos con la calidad de la educación.

En este orden de ideas, hay también el interés por repensar en los vacíos que se evidencian en la producción investigativa a nivel local en torno a las agencias y las resistencias de los docentes a propósito de la evaluación, para poder dar cuenta de la manera cómo la evaluación sigue generando distintos efectos en los sujetos, en las instituciones y en el país mismo.

Queremos con la investigación darle voz a diferentes docentes que año tras año aparecen en la larga lista de personas evaluadas, que tienen algo que decir sobre su participación, sobre el sentido de este proceso, sobre su utilidad, sobre el uso que se hace por parte de los evaluadores, sobre la relación docente desde sus prácticas con los resultados de la evaluación. Quienes han sido evaluados se convierten en los sujetos centrales de esta investigación. Quienes han sido evaluados encuentran en este espacio un escenario posible para discutir, para debatir, para ver los puntos a favor y en contra de la evaluación. Obviamente, el proceso no se queda allí, no es interés de este estudio abrir un espacio sólo para que se hagan planteamientos en contra de la evaluación, independientemente del contexto donde se producen dichas posiciones. Contrariamente, lo que

buscamos es develar las prácticas, las experiencias y las realidades ligadas al marco de una evaluación docente que sigue siendo, según el marco de política educativa, pertinente para el país y para la región de América Latina.

Por ello, esperamos que el estudio contribuya a:

- Develar prácticas, concepciones y experiencias significativas en torno a la evaluación docente.
- Proponer elementos de discusión en torno a este proceso desde las agencias y las resistencias, para que quienes trabajan en educación identifiquen el sentido real de esta práctica, desde el marco de las transformaciones y las decisiones que se toman a partir de los resultados de la evaluación.
- Como docentes también sujetos que han sido evaluados, nos interpela la idea de que es posible pensar en la evaluación como herramienta de mejora, pero que se requiere un cambio de perspectiva, de dinámica, y sobre todo de mayor formación en procedimientos y en criterios, para quienes tienen la responsabilidad de evaluar.

Estos son los argumentos de sustento de este proyecto de investigación, que busca, a propósito de los docentes de Gachetá, Gachalá y Ubalá, comprender lo que para ellos ha significado ser sujetos de la evaluación.

6. MARCO TEÓRICO

Para dar alcance a los objetivos propuestos en la presente investigación, se han considerado como referentes conceptuales la relación existente entre los siguientes conceptos:

Esquema No.1 Conceptos claves en la investigación (construcción propia)



Evaluación y evaluación docente: Referentes de contexto y normativos

El docente cumple un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello la evaluación docente es una estrategia de calidad para la política educativa. Dicha evaluación pretende generar cambios positivos en cada uno de los procesos educativos fortaleciendo de esta manera su gestión con planes de mejoramiento de acuerdo a las necesidades del contexto.

Lo primero a señalar tiene que ver con los referentes de contexto político, en donde se enuncia la importancia de garantizar la calidad de la educación, como la promoción de procesos permanentes de evaluación docente. Al respecto, La Ley 115 de 1994- Ley General Educación – concibe que “La educación es un proceso de formación permanente personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (...) Señala las normas generales para regular el servicio público de la

educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.” (Art. 1º) Regula la prestación del servicio educativo en Colombia, estableciendo mecanismos que garanticen la calidad de la educación (Art. 4º). MEN: (documento guía evaluación de competencias, MEN, Universidad Nacional De Colombia: p. 6). A su vez, la Ley 715 de 2001 – Recursos y competencias Educación y Salud – “Se conceden facultades extraordinarias al presidente de la república (...) para expedir un nuevo régimen de carrera docente y administrativa para los docentes, directivos docentes, y administrativos que ingresen a partir de la promulgación de la presente ley, que sea acorde con la nueva distribución de recursos y competencias y con los recursos.” (...), (Art. 111.2)

El Decreto Ley 1278 de 2002 – Estatuto de Profesionalización Docente – define las relaciones de Estado con los docentes.

“(...) 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.” (Art. 1º). Esta norma reglamenta diferentes procesos, entre ellos el ingreso (Capítulo II) y el de carrera escalafón (Capítulo III). Contempla la evaluación docente como un proceso continuo que permite desarrollar una educación de calidad, así como lograr un alto desempeño profesional por parte de los educadores. Las evaluaciones deberán ser realizadas desde un enfoque por competencias y será el Ministerio de Educación Nacional el responsable de diseñar las pruebas de evaluación y definir los procedimientos para su aplicación (Art. 35).

Con base en lo anterior, el primer concepto a desarrollar es el de evaluación, un concepto que ha encontrado en la amplitud de su aplicabilidad y evolución modos de significar en distintos ámbitos llevando a que su comprensión se siga generando aún hoy en día bajo la mirada de múltiples corrientes y autores con distintas orientaciones. Lo claro es, que al contextualizarse al

ámbito educativo, la evaluación ha sido asumida desde posturas técnicas e instrumentales, a posiciones ligadas a ser un proceso que aporta a lo pedagógico.

El recorrido histórico sobre la evaluación conduce a verla de maneras diversas como las siguientes:

La evaluación como medio para controlar, medir y castigar.

En el contexto educativo, la evaluación surge como concepto trayendo en sus atributos la explicitación de algunos de los problemas que ha suscitado desde siempre al sector educativo y en ese orden, el examen aparece en la universidad medieval con el propósito de determinar el rendimiento de los estudiantes lo cual permitía medir y premiar las capacidades de estos, sujetos a la idea de competencia (Díaz Barriga, 1986). En este mismo sentido, Foucault (1993) señalaba que “el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una visión normalizadora o una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar”. (Foucault, 2002, p. 113).

En el contexto latinoamericano, según indica Mora (2004) la evaluación tuvo inicialmente un carácter de medición que pasó luego por una perspectiva de descripción y otra de juicio en el acto de juzgar para luego ser aceptada en una de orden constructivista. Conforme a las versiones de evaluación que por espacios de tiempo fueron esbozadas por Mora (2004), éstas han sido catalogadas como “*Los periodos de la evaluación*” a la vez enmarcadas en los sentidos de medición, descripción, Juicio y constructivista.

De entrada, la generación de la medición contuvo el período pre-tyleriano en cuyo fundamento implicó el período más antiguo de la evaluación. Se cree que este prototipo de evaluación data aproximadamente del año 2000 A.C. aunque autores como Guba y Lincoln (1989), señalan que este fue un período se inició apenas a finales del siglo pasado y que aún permanece. Dicho periodo, por su fundamento se ha centrado en la estandarización de procesos y en la medición de rendimientos a través de test para garantizar los resultados lo cual conllevó a la instrumentalización de la evaluación (Rama, 1989 en Mora, 2004). Este periodo cuenta con la

característica de concebir como eje central el rendimiento de los estudiantes (Dobles, 1996, p. 80 en Mora, 2004).

El segundo periodo, o periodo tyleriano data de los primeros años de la década de los treinta, en éste, Ralph Tyler sugirió especial énfasis en una educación instruccional y tecnológica en términos de la organización de los contenidos propios del proceso educativo. La medición del cumplimiento de los objetivos en el proceso educativo (Tyler, 1974 y Rama, 1989 en Mora, 2004) fue el sentido fundamental de dicho periodo, y respecto a la metodología; esta se efectuó a partir de la comparación cuidadosa de los resultados y de los objetivos planteados para su proyección. Cabe señalar que la postura Tyleriana surge después de la Primera Guerra Mundial; período para el cual se consideró insuficiente la evaluación centrada en el rendimiento del estudiante optándose por “una evaluación caracterizada por una descripción de patrones que evidenciara fortalezas y debilidades en relación con objetivos establecidos.” (Dobles, 1996, p. 81 en Mora, 2004).

El tercer periodo, conocido como “*Período de la inocencia*”, tuvo lugar entre las décadas del 40 y del 50 en los Estados Unidos donde con la expansión de las ofertas educacionales, introdujo la evaluación del personal docente y de la evaluación educacional (Rama, 1989 en Mora, 2004). La evaluación centrada en el rendimiento y por tanto, en la medición de resultados fueron aspectos que se retomaron en este periodo como en el tyleriano especial importancia. Posteriormente, el *período del realismo* surgido en los años 60 en los Estados Unidos, guardó en sus principales sentidos recoger y formalizar información para la organización de los currículos conservando siempre un tono descriptivo alrededor del proceso evaluativo.

En este periodo de realismo, se inició una etapa de profesionalización de la evaluación cuyo proceso se vio afianzado en la década del 70, en la medida en que la evaluación también, empezó a ser vista como una profesión que relacionaba la evaluación con la investigación y el control (Rama, 1989, González y Ayarza, 1997 en Mora, 2004).

La evaluación ligada a los resultados de calidad y al aprendizaje

Por otro lado, el periodo englobado en las últimas décadas concierne al período de autoevaluación y es un periodo que se caracteriza por llevar en sus orientaciones el concepto de “calidad”, y dado en este caso por la suscitada proliferación de instituciones de educación superior en Latinoamérica (Hernández, 1998 en Mora, 2004). Así, la evaluación en los últimos tiempos ha girado en torno a la ampliación del crecimiento cognitivo de los sujetos, el fortalecimiento de desarrollo personal de éstos, y la necesidad de evaluar individualmente los procesos propios para usar el diagnóstico en la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje a emplear (Hernández, 1998 en Mora, 2004).

Acorde a lo dicho, los periodos citados tuvieron y/o tienen como unidad estructurante el progreso curricular, por consiguiente acompañados de sus reformas respondientes en todos los casos a las necesidades del contexto sociocultural y laboral en que han ocurrido. Al estar implícito el currículo en la estructura de las sociedades, reformas en su cuerpo incluyen aspectos de cumplimiento conjunto como son los compromisos con ésta, los procesos educativos y la respuesta en cada caso a las insuficiencias emergidas para llevar a feliz término los procesos educativos demandados por estamentos superiores (Mora, 2004). En concordancia, las urgencias que emergen evaluativamente para seguir los procesos educativos están estrechos, no sólo al fortalecimiento de la formación de estudiantes, sino también al proceso de formación de los profesores y a las actitudes movidas frente al ejercicio docente (Imbernón, 1991; Villarini, 1996, Posner, 1996; Yus, 1998, y Hernández, 1998 en Mora, 2004).

Como se había indicado en párrafos anteriores, la evaluación durante muchos años fue vista sólo como un mecanismo para medir y garantizar el cumplimiento de los requerimientos establecidos por instituciones, personas y/o estructuras que proveían de algún bien o efecto al curso de la sociedad. Pero en el ámbito educativo, ésta ha conseguido definiciones acordes a los momentos en que han emergido; por lo general, dichas definiciones han tomado forma en modelos que paralelamente han evolucionado sujetos a los períodos y reformas educativas emergentes conservando constantes propósitos del tono de; generar juicios, perfeccionar desempeños y/o dar valor o merito a algo (Stufflebeam y Shinkfield, 1995 en Mora, 2004).

La evaluación como concepto particular y de amplia aplicación ha alcanzado significaciones diversas logrando ser vista como; instrumento para el mejoramiento de los procesos de gestión, como eje para evidenciar los niveles de calidad de “algo” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995 en Mora, 2004), como un ejercicio de emitir juicios de valor sobre una realidad (Chiroque, 2006 en Jiménez, 2000) o como el acto de valorar situaciones particulares de un ámbito (Cerdeña, 1995 en Jiménez, 2000).

Sin embargo llevado al ámbito particular educativo la evaluación gana sentidos más complejos. Se encuentran posturas como la del mismo Chiroque (2006 en Jiménez, 2000) donde esa emisión de juicios que se hace tiene por objeto la toma de decisiones referentes a aquello que fue evaluado. Lafourcade (1972; 21 en Jiménez, 2000), la señala desde la posibilidad de controlar el alcance de los resultados del proceso formativo a partir de su medición, versión que coincide con aquella que la concibe como una herramienta para definir acciones de cambio en los estudiantes (Bloom y otros, 1971 en Jiménez, 2000).

Pérez (1983) sugiere que la evaluación es el proceso de recogida y previsión de evidencias en cuanto al funcionamiento y evolución de la vida en el aula que permiten tomar decisiones en cuanto a la posibilidad, efectividad y valor educativo de un currículo que se ajuste a lo demandado por estamentos superiores. Ya que la evaluación se expresa en la jerarquización y otorgación de valores a una actividad humana, cuenta también con la característica de evidenciar conflicto entre posiciones acerca de una misma situación incidiendo necesariamente en el contexto social donde ocurre (Vain, en Mora, 2004). De un modo similar, en el contexto educativo las finalidades de la evaluación están estrechamente ligadas a los propósitos y objetivos de las instituciones en donde se lleva control y medición de los procesos en un sentido positivo que permite analizar las causas o razones de los resultados. Cabe añadir en este punto que la evaluación es un proceso que se introduce en la escuela reglamentado por el Estado y en lo general se acepta de manera cultural en el contexto donde se aplica (Mora, 2004).

Esto permite señalar que “la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del mérito y el valor de una meta, la

planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía en la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la reflexión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam y Shinkfield, Pag. 183, 1987), es decir la educación.

Por su parte, también se delimita la idea de evaluación a elementos categoriales o unidades de análisis como el objeto, el modelo, la finalidad, el evaluador, los momentos y los instrumentos con que se aplica sugiriendo a la vez, manejar siempre las siguientes unidades de referencia para su aplicación:

1. Mantener una coherencia con las finalidades establecidas por la política de formación.
2. Adecuar el proceso de evaluación a las necesidades formativas propias del contexto en que se aplique
3. Ajustar la evaluación a los principios pedagógicos que requiera el espacio de aplicación.
4. La consideración de las necesidades, expectativas e intereses en la evaluación.

Cabe decir, que de entrada los criterios de cuantificación y cualificación de realidades hacen parte de una problemática de investigación científica en torno a la cual han girado numerosos paradigmas y métodos que no han sido ajenos ni a la propia evaluación, ni a las subjetividades de quienes han llevado a cabo sus distintos procesos disminuyendo por diversidad en las versiones, el grado de objetividad de la misma (Cerde, 1995).

Se ha dicho que todos los juicios de valor son falibles y son equívocos ya que la condición de falible es típicamente humana. Pero independiente de las consideraciones filosóficas que se puedan argüir sobre el tema, es necesario recordar que sólo ante la eventualidad de una equivocación o de un error, el ser humano se plantea muchas dudas e interrogantes que lo impulsan a buscar fórmulas y mecanismos que lo alejen de esta posibilidad (Cerde, Pg. 5 1995).

De modo que, entre más significativos y responsables sean los juicios o decisiones que se tomen en la educación; tanto más influyentes serán los logros generados por esta desde lo evaluativo.

La apertura que desde los primeros intentos por definirla han expuesto los distintos autores de la evaluación, han dado pie a algunos como Pérez Gómez (1983) para discriminar en su aplicación cuatro elementos particulares independientes del modelo o línea de trabajo que se emplee para su desarrollo: la dimensión conceptual; dependiente del objeto a evaluar, el enfoque; que determina la recolección de datos acerca de los productos y los procesos ocurridos, la metodología, y el factor ético- político concerniente a la relación que resulta tras su aplicación entre las opiniones de los implicados.

En cuanto a los modos más distinguidos para expresar la evaluación; el cuantitativo y el cualitativo permanecen como líneas metodológicas de base epistemológica lo suficientemente diferenciadas como para permitirse tener metodologías y modos de análisis de los resultados distintos (Tejada y otros, 2000). Por su parte, la evaluación cuantitativa posee características que con fuerza la determinan como son; su naturaleza fija y numérica, y el papel pasivo del sujeto dentro del proceso. Y por otra, la evaluación cualitativa presentando de antemano una naturaleza cambiante y dinámica que además de rechazar las unidades como base para su funcionamiento, realza al individuo como agente constructor de su propia realidad.

De acuerdo con Mora Vargas (2004), la finalidad de la evaluación está ligada a los propósitos y objetivos de las instituciones educativas. De esta manera la evaluación permite identificar lo positivo y lo negativo en los diferentes procesos permitiendo reconocer el mérito del objeto evaluado (Stufflebeam y Shinkfield, 1995 en Jiménez, 2000) a fin de establecer mejoras. Dentro de dicho proceso se evidencian aspectos como: los intereses de los usuarios, la calidad del servicio, y en este sentido la evaluación no debe ser vista sólo como una herramienta para rendir cuentas, mostrar logros y desaciertos, sino también como una forma para la retroalimentación, para el mejoramiento académico personal y de la comunidad educativa. Stufflebeam y Shinkfield (1987) proponen también la evaluación como un proceso para identificar y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor de metas para la toma de decisiones, solucionar problemas y promover la reflexión sobre los objetos que se evalúan. Más explícito, Mora (2004) indica la eventualidad de evidenciar en la evaluación aspectos de valoración particulares como

son; las expectativas de los usuarios frente a algún servicio, el mérito del servicio mismo, su viabilidad y la equidad con que se lleva a cabo.

En la actualidad, con todos los cambios que ha sufrido en su aplicabilidad la evaluación, su sentido parece más abarcar aspectos en los sugerente a rendición de cuentas; mostrar logros, desaciertos, hacer retroalimentación para el mejoramiento, y a la idea de verla como una herramienta para rendir cuentas de aciertos y desaciertos en el ámbito educativo (Mora, 2004). Como es evidente la evaluación además de haber ganado lugar y determinado el curso de la educación desde su aparición también ha conquistado responsabilidades determinantes frente al curso de la educación misma en la mayor parte del mundo. El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society (El Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación de la Educación y la Sociedad de Investigación de Evaluación) son dos organizaciones internacionales que le acuñan a la evaluación un sentido para comprenderla como: actividad humana, actividad que permite comprender procesos (Mora, 2000), y por consiguiente falible como describe Cerda (1995).

El sentido de la evaluación desde la perspectiva de Tyler tiene que ver con: identificar la congruencia entre resultados y objetivos, el establecimiento de metas en el proceso educativo y la jerarquización de objetivos para así también instaurar prioridades y técnicas de aplicación en el proceso de evaluación. Cabe agregar que a partir de los aportes de Tyler la evaluación no sólo se centró exclusivamente en el estudiante, sino que entró a considerar otros aspectos, los cuales fueron utilizados posteriormente por Scriven en la evaluación formativa y por Stufflebeam en la evaluación de procesos (Mora, 2004).

Acorde a lo ya dicho, *la evaluación verdadera* es una corriente que a través de distintos estudios se esfuerza por dar valores y méritos aterrizados a un objeto. En su contenido contempla inicialmente los estudios para la toma de decisiones indicando “utilizar la evaluación continua y sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades del cliente” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 73 en Mora, 2004). Están los estudios centrados en el cliente que pretenden valorar y perfeccionar las contribuciones de quienes prestan un servicio.

De otro lado, los principios de la valoración son puntos de partida que dan solidez a los procesos de evaluación. Entre los principios más relevantes se tienen; el principio de confiabilidad radicado en la necesidad de construir instrumentos estandarizados que exalten su validez y reflejen el desempeño; allí la confiabilidad es sinónimo de medición, el principio de universalidad consiste en otorgar cualidad al lenguaje en los instrumentos para no generar interpretaciones muy dispares por parte de quienes los usan, el principio de pertinencia acarreará la coherencia entre los instrumentos creados para la recolección de información y los objetos evaluados, allí se han de definir tiempos específicos para la evaluación que en consecuencia llevarán a la construcción de planes de mejora sobre las falencias identificadas, y finalmente, el principio de concurrencia encierra la pertinencia generar relación entre el proceso evaluativo, sus resultados y las acciones de mejora que se espera, conlleven al fortalecimiento del desempeño docente, para fortalecer la institución y sus procesos (Jiménez, 2000).

La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, todo parece indicar para ello es necesario generar un ambiente estructurado que facilite y propicie la práctica evaluativa (Jiménez, 2000) generando también espacios para una evaluación consensuada que motive el cambio y esté centrada en el conocimiento de los resultados de los procesos que se desarrollan al interior de las instituciones.

Para cualquier ámbito educativo, (Posner, 1998; Hernández, 1998 y Díaz Barriga, 1999 en Mora 2004) señalan de la evaluación las funciones de: *diagnosticar* para la caracterizar el proyecto educativo y orientar las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad, *instruir* para la producción de indicadores que permitan medir la calidad de “algo” participando en el proceso de evaluación para que se permita la formación y aprendizaje de nuevas estrategias de evaluación, *autoformar* para el caso del docente desde el brote de lineamientos para la reorientación de su quehacer (tanto académico como personal) en pro de mejorar resultados a la vez que permite corregir errores y tener mayor conciencia acerca del desarrollo y ajuste del currículo. Por último se le asigna la función *Educativa*, quizás crecidamente visible en la perspectiva de la evaluación docente donde a través de ella se pretende evidenciar cómo desde el programa académico de estudios que éste posee posibilita el fortalecimiento de la educación.

La instrumentalización de la evaluación

Dado el campo de aplicación que tiene la evaluación que es la actividad humana, es natural la recepción de críticas a sus procesos. Y es que ¿Por qué no desdecir de ese adjetivar las cosas que hacemos o dejamos de hacer ante algo o alguien que en lo general no es de nuestros afectos? pues bien, Díaz Barriga (1999) advierte la evaluación como un mecanismo de control social; habla de su correspondencia a una sociedad industrializada y la define como un quehacer “técnico” al término que la sugiere como un “hacer social, donde éste último se diluye ante una racional burocrático- administrativa; situación que explica el predominio de los enfoques administrativos y la excesiva confianza que se tienen en ellos cuando se realizan evaluaciones” (Díaz Barriga, 1984, p. 201-202). Concordante Mora (2000) destaca que la evaluación limita la participación de los actores educativos y los sujetos cerrando posibilidades de indagación más cualitativa y menos cerrada ya que por lo general los problemas no son planteados por los participantes del proceso, sino por investigadores de dirigentes que desconocen los contextos en la medida en que su principal fin es mostrar vínculos causales entre variables.

Concepciones, prácticas y tensiones en relación con la evaluación docente

La evaluación docente cuenta con la clara finalidad de promover aspectos en lo relativo a las personas (con su rendimiento; inicial, procesal y final), en lo que tiene que ver con el sistema (sobre la gestión desarrollada), y en cuanto al conocimiento (acerca del carácter investigativo de éste).

Asimismo, la evaluación del docente constituye un proceso que demanda la precisa definición de los modelos de partida, y una adecuada sistematización a través de la investigación que permita entenderla como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional mediante el cual se puede orientar y fortalecer la actividad docente para mejorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (Álvarez, 1997).

Tejada (1991) habla del docente como objeto de evaluación, en ese caso, llevado al caso de la Ley Colombiana, se indica una evaluación supeditada a; “considerar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados que se realizará al terminar cada año escolar a los docentes o directivos que hayan desempeñado sus cargos durante un periodo superior a tres meses y en donde finalmente, una calificación superior al 60% se considerará satisfactoria” (Artículo 36 en Arregui A, Melo B, Ramos F, pg. 25, 2006).

En concordancia con lo anterior, parece válido citar las repercusiones y la fuerza de la implementación del proceso evaluativo docente con nuevas disposiciones en *el decreto 1278 de la Ley General de Educación*, ya que en un nivel lo político por acumulación de causas, dicha ley tuvo que ver con reconfigurarla educación en la sociedad a la medida de las modificaciones mismas que implantó. Al darse tales modificaciones, era de esperar que en lo social se hiciera necesario reconocer y apropiar las nuevas estructuras que trajeron consigo dinámicas sociales generada en las transformaciones inminentes de las prácticas educativas; llevando así, a maneras distintas de comunicarse y de transmitir los saberes culturales sin pensar a profundidad las favorabilidad o des-favorabilidad que esto podría traer. De igual manera, en lo económico, con las múltiples exigencias del decreto, la educación también pareció requerir que sea vista desde una perspectiva distinta. Aterrizado en Álvarez (2003) cualquier reforma que se proponga establecer en un sistema educativo de cualquier nación, mínimamente afectará los aspectos ya citados.

Cabe añadir que la planteada necesidad por los estados de ajustar las políticas educativas de los países Latinoamericanos ha respondido desde siempre a lógicas alineadas con el sistema productivo y los lineamientos de los organismos multilaterales. Por tanto, desajustes en el sistema educativo tradicional como la inconformidad por muchos docentes hacia el 1278 y la sociedad moderna deberán estar directamente relacionados con los vertiginosos cambios en la producción de conocimiento, técnica, tecnología e innovación, los cuales implicaran también irreparablemente una transformación en la calidad de la educación debido a que ésta, depende terminantemente de los regimientos del mercado laboral, lo que supondrá la necesidad de contar

con nuevas estructuras en el sector educativo que brinden a las unidades educativas de los países además de autonomía, responsabilidades de índole administrativa.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, bajo la aplicación del proyecto de evaluación docente 1278, indica como gran reto

(...) El fortalecer su sistema educativo como pilar fundamental para el desarrollo, la competitividad y el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, optando por “una educación de calidad se fundamenta en la convicción de que una educación también, de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz (Decreto 1278).

Y recíprocamente, dicho dogma ha sido recogido por los directos implicados; los docentes de múltiples formas confinadas en lo que dentro de éste trabajo llamaremos mecanismos de agencia y resistencia a él.

“**La evaluación del docente** es un proceso que requiere una precisa definición en sus modelos de partida, así como una adecuada sistematización a través de la investigación (Álvarez, 1997) para que pueda ser entendida como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que permita orientar y fortalecer la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. En este sentido, el evaluador indagará por la formación de base y la experiencia del docente, así como por los vínculos que establece con sus alumnos y el saber, o por las estrategias de enseñanza que emplea” (Bailante D, 2008, p. 9).

En este sentido, se recoge el planteamiento de Zabalza (2003) que pensar en una buena práctica evaluativa de los docentes requiere de su inclusión dentro de la propuesta curricular de una institución educativa o del sistema, como sucede en el caso colombiano. Dicha inclusión recalca la participación activa de los profesores para que valoren su experiencia y reconozcan de manera crítica los resultados que arroja la evaluación.

De esta manera, como señala García-Huidobro (1994) pensar la evaluación de los docentes es analizar lo que hace, evaluar sus resultados en función de sus objetivos, y buscar formas de hacerlo mejor. Esto trae efectos importantes en los maestros, cuando logran articularlos a su práctica profesional, la logran redimensionar y/o transformar, y por tanto, logran desarrollar procesos innovadores y creativos, como parte de su responsabilidad profesional y su propio desarrollo personal. Con lo anterior, la evaluación de los docentes incide en:

El replanteamiento de la práctica docente. La reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje

Lieberman y Miller (2003), indican que la evaluación de los docentes, contribuyen de manera significativa en sus prácticas y facilitan por tanto el proceso de enseñanza. Al respecto indican

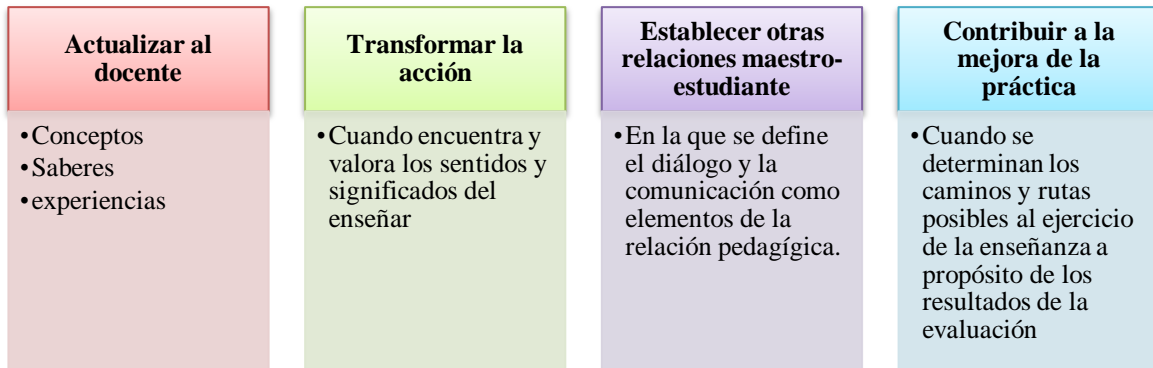
Cuando las evaluaciones se hallan integradas en experiencias significativas con sentido y similares a las que se producen en la vida real, los profesores se liberan de tener que <<enseñar para el examen>> y pueden apoyar una visión de aprendizaje más amplia. Pueden ensanchar el espectro de sus estrategias instructivas y transformar sus aulas para ofrecer a los estudiantes oportunidades en el tipo de comportamientos que se asemejan a la forma en que aprenden los niños (Lieberman y Miller, 2003, p. 153).

De esta manera, la evaluación centrada en la pregunta por el enseñar como oficio de los docentes, quienes han asumido la responsabilidad histórica y social para contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones.

En esta idea de analizar la práctica, de hacer reflexión sobre la misma, De Tezanos (2006, p. 51) aporta cuando indica “el enseñar, como todos los oficios, responde a la demanda de construcción de saber, y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de

la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura...” Por lo que centrar la evaluación en este saber y en esas prácticas conduce a que se logre:

Esquema 2: Evaluación docente y prácticas (Construcción propia)



Al permitir la evaluación una **reflexión sobre la propia práctica** del docente, éste gana en cuanto la reflexión favorece.

- “Un ajuste de los esquemas de acción, que permite una intervención más rápida, más concreta o más segura;
- Un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en un proceso de evolución;
- Un saber integrado, que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales...” (Perrenoud, 2007, p. 49).

De ahí que resulta una ganancia importante para el docente el que pueda reconocer lo que hace, qué y cómo se produce eso que hace; qué resultados genera en sí mismo como profesional y en sus estudiantes; qué requiere para transformarlo.

Al entender que la evaluación conduce a la reflexión sobre la propia práctica, nos indica Perrenoud (2007), el maestro puede llevar a analizar por lo menos en los siguientes aspectos:

- Fortalecer su formación, en tanto éste evidencie necesidades y campos de actualización disciplinar y pedagógica.
- Reconocer su experiencia como algo válido, importante y con significado para sí y para los demás.

- Acreditarse como profesional de la educación, en un contexto donde la profesión ha tenido algunos bajos niveles de valoración social. En este sentido, “un enseñante que se aleja enormemente de la ortodoxia puede conservar toda la confianza de sus alumnos y alumnas, de sus padres, de sus compañeros y de sus superiores, si todos consideran que <<sabe lo que hace>> y cuenta con los recursos necesarios para su **autonomía**” (Perrenoud, 2007, p.52)

- Asumirse como sujeto ético, político y pedagógico, cuando reconoce que su práctica tiene implicaciones en los otros y en sí mismo; cuando evidencia que sus decisiones pedagógicas, curriculares y didácticas contribuyen de manera directa al aprendizaje de los estudiantes; cuando valora la capacidad que tiene para incidir en la formación de los otros. Esto es necesariamente un valor que agrega la evaluación.

- Reconocer la complejidad de su labor y la responsabilidad social que ella encarna. Por tanto el docente se *empodera* de su propia práctica, asumiendo una actitud proactiva, dinámica, que se opone, a la pasividad con que a veces se desarrollan ciertas experiencias docentes.

- Producir su propio saber, el saber pedagógico del que se demanda tanto al docente, un saber que “emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes”. (De Tezanos, 2006, p. 52)

De este modo, la evaluación se convierte en un ejercicio pedagógico, donde la labor de quien se denomina docente se vuelve objeto de análisis, se vuelve saber, un saber producto de su práctica, de su tradición en el oficio de enseñar, de su cotidianidad, de sus decisiones, sus planeaciones, sus logros, sus dificultades, sus propios conocimientos. Es en esta construcción donde se “funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente, y desde ésta se abre el diálogo tanto con otras profesiones como con los aparatos disciplinarios de la ciencia” (De Tezanos, 2006, p. 52).

Complementado con lo anterior Lieberman y Miller (2003, p. 169) señalan “a través de la vinculación entre la evaluación y la práctica, los profesores y los estudiantes desarrollaran la capacidad de supervisar y responsabilizarse de sus propios progresos... el requisito primordial será el esfuerzo. Esto es lo que debería asegurar el auténtico rendimiento de cuentas –una experiencia de aprendizaje para todos aquellos que se impliquen”.

La toma de decisiones y el fortalecimiento de la profesión docente.

Por otro lado, se indica que la evaluación docente tiene efectos positivos de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto el docente podría *analizar su propuesta de enseñanza para promover aprendizajes*. Apoyados en Perrenoud (2008), podría verse que a través de la evaluación, los maestros pueden preguntarse por los modos en que se produce el aprendizaje. Dicha pregunta conduce a que el maestro valore:

- La manera cómo se relaciona con los contenidos de la enseñanza y su traducción en objetivos de aprendizaje (Perrenoud, 2008, p. 19). A través de los resultados de una práctica reflexiva el docente puede identificar el nivel de articulación y coherencia entre lo que se propone enseñar y lo que sus estudiantes alcanzan.
- Reconocer las maneras como sus estudiantes aprenden y trabajar desde los propios conocimientos de éstos. Lo que conlleva a pensar en los procesos de planificación de su docencia.

- Trabajar a partir de los errores y obstáculos al aprendizaje”. Partir de ellos contribuye a redimensionar su propuesta didáctica.
- Comprometer a sus estudiantes para que hagan parte del proceso de aprendizaje a partir de la investigación, la indagación y el desarrollo conjunto de proyectos.

En esta línea de acción, destaca Filp (1994), que la evaluación contribuye "apoyar al profesor en la toma de decisiones curriculares con base a sus propios criterios; proponerles transformaciones de sus prácticas más que tratar de imponérselas a modo de receta". Finalmente, puede indicarse que cuatro son los componentes esenciales en los que incide la evaluación en el quehacer docente: 1) el pensamiento del profesor 2) la planificación de la enseñanza (la definición de sus intencionalidades frente a la enseñanza, la organización de las actividades didácticas, la selección de los contenidos de enseñanza, la calidad de los materiales, la pertinencia de los mismos, procedimientos, estrategias, entre otros; 3) la práctica educativa dentro del aula (posturas epistemológicas, propuestas pedagógicas, la evaluación de las actividades de aula, la didáctica expresada en sus propuestas; 4) la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos. (Rueda y Díaz Barriga, p. 2004, 32). Como un elemento de contraposición a lo anterior, Díaz Barriga indica que:

Diversos autores han mostrado que la articulación entre evaluación y poder no es sino una nueva forma de dominación nacional, cuyos resultados impactan la sociedad en su conjunto, en particular a quienes tienen algún contacto con el sistema y la institución educativos. La evaluación es empleada, en este fin de siglo, no sólo con el fin de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también para justificar la exclusión – o negación de oportunidades- de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo y recibir determinado tipo de educación (Díaz Barriga, 2000, p. 12).

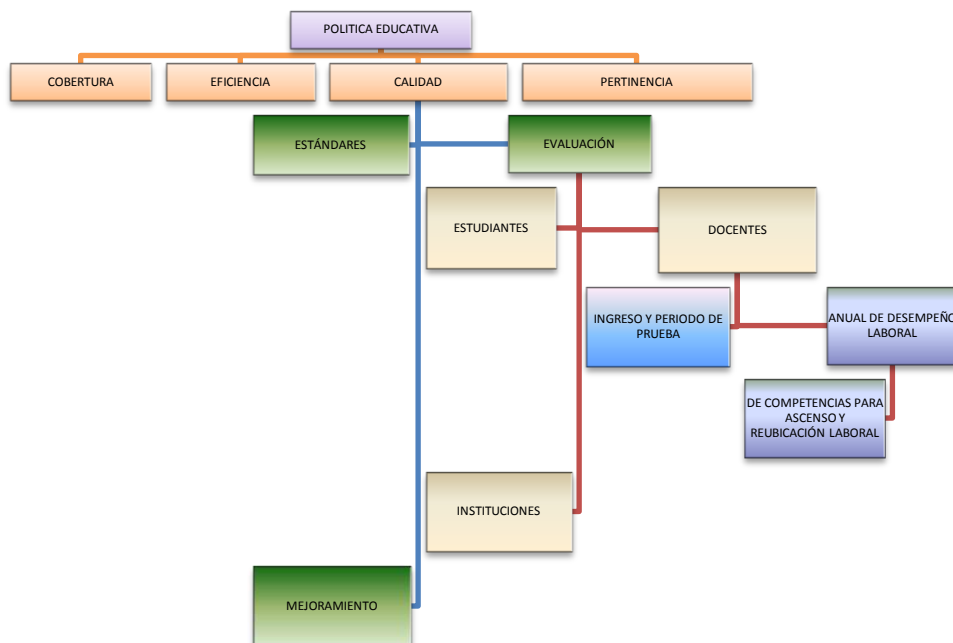
En consonancia con el planteamiento anterior, la investigación podrá develar las relaciones de poder, los intereses y las intencionalidades ocultas que pueden estar atravesando la práctica y el ejercicio de la evaluación docente. Como práctica política, es claro que la evaluación

incide en los contextos, los sujetos, en las decisiones que se tomen (de orden político, económico, social, etc.). Y que como señala Lozano (2008, p. 144) citando a Gimeno (1993)

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, 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 adopten...

En este contexto, la investigación deberá estar responsable con los análisis y las implicaciones políticas que ha tenido la evaluación docente, desde quienes la han ejercido como docentes y desde quienes la aplican. Todo este contexto de reflexión en relación con la investigación se puede ver de la siguiente manera:

Esquema No. 3: Niveles de incidencia de la evaluación (Construcción propia)



Política

El término va a tomar la acepción *policy* (en inglés) que señala Roth (2004:26) “como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas”. Pero la connotación de una política pública va más allá, y en ese sentido, Muller y Surel citados por Roth (2004:28), señalan que “la política pública no existe naturalmente en la realidad, sino que se trata a la vez de una construcción social, y de una construcción de un objeto de investigación”. La política, supone la presencia de uno o varios objetivos que una sociedad considera como necesarios o deseables.

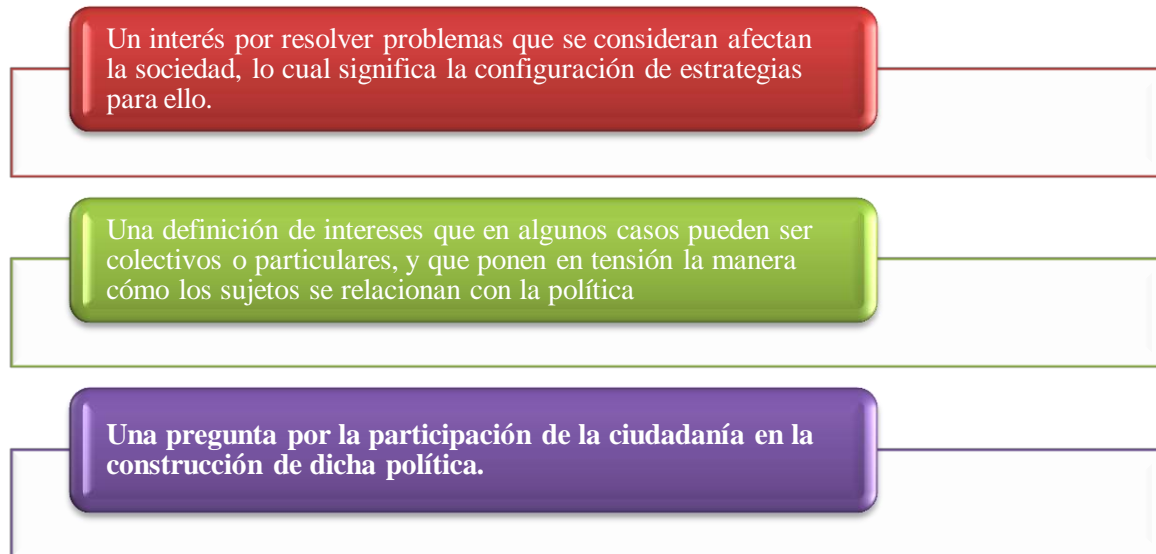
Al respecto Roth complementa indicando que las políticas constituyen un “conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental, con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática” (Roth Deubel, 2002, p. 27).

Ahora bien, de lo expuesto se deriva que los sistemas educativos son organizados, orientados y gestionados de acuerdo con las políticas públicas que se definan, con la participación mancomunada del Estado, la sociedad, el gobierno y las instituciones educativas. Éstas últimas son actores proactivos del proceso de gestión, tanto de las políticas públicas como de aquellas que ellas mismas generan. En esencia la educación es un bien público y factor primordial para la construcción de cultura y del desarrollo económico, social y humano de la nación. Esto explica el compromiso que la sociedad y el Estado tienen para con ella (Gutiérrez, 2004, p. 6).

Lo anterior, sirve de base para la comprensión de este estudio, puesto que nos lleva a analizar el sentido y los orígenes de la política de evaluación de docentes. Así, lo que se traduce en términos de esta investigación es que precisamente por ser la política pública en educación, un campo en el que poco participan los docentes, muchas veces la respuesta a sus pretensiones resulta limitada.

Con respecto a la política pública, el siguiente esquema es resultado del trabajo de la línea en educación y pedagogía, desde éste asociamos los diferentes proyectos de investigación a saber:

Esquema No. 4: Elementos de una política pública (construido para la línea UPN 30)



Con la precisión del esquema nos preguntarnos en el marco de este proyecto de investigación: ¿Hasta dónde la política existente en relación con la evaluación docente, da cuenta de lo que se espera de éste en términos de calidad educativa? ¿Qué procesos y prácticas se requieren desarrollar para articular la política con las intencionalidades y desarrollos de la profesión docente? Y ¿Cuáles son las intenciones ocultas en la definición de políticas públicas en evaluación de docentes?

Comprendido el maestro como sujeto político y pedagógico nos interesa reconocer qué tanto éste realmente comprende, dimensiona e intenciona su práctica en función de validar o resistirse a los planteamientos de la política. El hecho mismo, de que el docente no pueda participar del proceso de construcción de la política qué tanto incide en esas prácticas de agencia y resistencia.

Ruíz y Cadenas, (2005) señala que la política da cuenta o busca dar respuesta a tres objetivos: “que las políticas públicas deben perseguir tres objetivos: la eficiencia, la equidad y la estabilidad económica”; el planteamiento anterior, suponen unos objetivos macro, centrados no sólo en las necesidades, problemas e intereses de la sociedad colombiana, para este caso, sino para todos los contextos sociales, locales y mundiales.

La apuesta por la eficiencia, está en el interés de los gobiernos por alcanzar metas con bajos costos; la equidad por generar condiciones igualitarias para todos los ciudadanos, lo que se contrapone un poco con el propósito anterior; finalmente, la generación de condiciones de estabilidad, en la que el Estado, y en particular sus gobiernos, garanticen el adecuado desarrollo del sistema, de la nación y de sus instituciones.

De algún modo, la política intenta establecer niveles de regulación de las personas, que de otro modo no pudieran darse. Al ser promulgadas por entidades del Estado, se vuelven dispositivos de control a los comportamientos y las conductas humanas, así como al manejo de recursos, procesos y sujetos.

Sumado a lo anterior, las pretensiones de la política pública estarían en la base de promover transformaciones en la sociedad, a la vez que regular; promover alternativas de solución de problemas, al igual de orientar las conductas hacia problemas y acciones que han sido considerados como generales. Finalmente, es claro que la pregunta que surge en el contexto de esta investigación, es si al establecer análisis en torno a la manera como la institución educativa Aquileo Parra entiende, se apropia y desarrolla prácticas educativas inclusivas, da respuesta a estos procesos de regulación social, o está generando alternativas propias para asumir dicha demanda.

Esto último como respuesta a la intencionalidad de la política pública para atender las necesidades de toda la población y no a intereses particulares. En consonancia con lo anterior, está el planteamiento de Ruíz y Cadenas (2012) cuando indican “hubiese un equilibrio para impulsar políticas públicas que beneficien a todos los actores participantes y sobre todo que se vean reflejados en la sociedad” (p. 11). Lo anterior nos lleva a la pregunta por lo que es una

“política educativa: trata de las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social”. (Inem, 2006 parr. 1). Tagliabue (s.f.) complementa indicando que “se entiende como el conjunto de leyes, decretos disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan así mismo los objetivos de ésta y los procedimientos necesarios para alcanzarlos”. (www.slideshare.net/rober555/definiciones, parr 5).

Agencia y resistencia

Las dos categorías que atravesaron a los proyectos de la línea de investigación tienen que ver con agencia y resistencia; las discusiones, debates y discusiones de los diferentes autores que fueron siendo objeto de análisis en la línea y que ayudaron a configurar los proyectos de investigación.

Cuando la línea se propuso trabajar en ellas tenía planteado dos presupuestos iniciales: el primero, al acercarnos a la categoría de política, no se harían miradas a sus enunciados solamente, sino que se buscaría hacer énfasis en los procesos de relación e implementación por parte de los actores educativos; el segundo, que las relaciones que establecen los sujetos con la política no se da pasivamente, sino que en ella se producen intercambios, agencias, resistencias, como modos de expresión y acción de los sujetos.

Por ello, algunos de los planteamiento teóricos de este trabajo, surgen de los debates, las discusiones y las elaboraciones de la línea de investigación en educación y pedagogía UPN 30, CINDE – Universidad Pedagógica Nacional, presentado a la maestría el 2 de mayo de 2014,

Un primero punto de referencia tiene que ver con la comprensión de que los sujetos de la educación, en este caso los docentes, son sujetos activos, con capacidad para intervenir e interpelar la educación. Los sujetos se mueven en la perspectiva de crear, de producir y de consolidar acciones orientadas a transformar lo establecido, moverse dentro del orden que ha sido determinado (en este caso desde la política de evaluación docente). Hemos considerado al interior de la línea, que las categorías agencia y resistencia atraviesan las cotidianidades de los sujetos y producen en estos algunos tipos de respuesta.

El segundo punto de análisis desde la línea, está en cuanto a la relación entre agencia y resistencia con la línea, donde se fueron prefigurando en distintas preguntas y procesos asociados a la educación, a la pedagogía y a la política pública. De modo específico, para el caso de este proyecto, se ubica en la perspectiva de la manera cómo los docentes, entendidos como agentes de la educación, comprenden el marco que les establece la política de evaluación, y desde allí producen nuevas formas de relación que para nuestro caso las llamaremos de agencia y resistencia.

En relación con el concepto de agencia, hay una posición inicial en comprenderla como capacidad, y en ese sentido, articulada a los docentes y en general a los seres humanos, capacidad para actuar, para intervenir, para tomar postura, para incidir en cambios en contextos diversos y transformarlos.

Los recorridos en la línea en relación con estas dos categorías estuvieron centrados en diversos autores a saber: (Freire, P. (1993). *La Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI. Giddens, A. (1995). *La Constitución de la Sociedad*. Paraguay: Amorrortu Editores. Deleuze Gullies y Guatarri Félix. *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia. España. Editorial Prolibros. 2002. Rivera. Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. (1ª ed.). Barcelona: Editorial Anagrama S.A. Bourdieu, Pierre. (1999). *El conocimiento por cuerpos: En Meditaciones pascalianas*. Anagrama. (p.169-214).Barcelona. RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración* (2004) México siglo XXI editores. Giroux. Henry. *Teoría de la resistencia en educación*. Siglo del Hombre editores. 1993. Freire, Paulo. *Pedagogía de la Liberación*. Editorial Grao 1993. Arendt, Hannah. *La condición Humana*. Editorial Paidós, 2005. Arendt, Hannah. *Qué es la política*. Paidós, 2005. Scott, James Scott. *Los dominados, el arte y la resistencia*.

Frente a ellos se establecieron discusiones como se dijo anteriormente, pero en algunos proyectos se optó por algunos de ellos. Para el contexto de esta investigación, los autores que más se acercan a la propuesta son Giddens, Freire y Giroux. Lo que se plantea entonces desde la línea con estas categorías son:

En primer lugar Giddens (2011) con su teoría de la estructuración propone una relación del sujeto con contextos estructurados y estructurantes, en los que no se promueve una visión cerrada de la estructura, aquí el planteamiento central está en el establecimiento de diálogos, relaciones y procesos comunicativos en la que el sujeto interpela al contexto (estructura) y éste al mismo tiempo es interpelado por la el sujeto.

La relación sujeto – contexto establece más bien una sincrónica de comunicaciones en la que “la teoría de la estructuración no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo” (Giddens, 2011, p. 40). Para ello, el sujeto que se relaciona con la estructura puede estar sometido a su regulación, al moldeamiento de su comportamiento y sus acciones; pero ello supone al mismo tiempo que este sujeto es capaz también de transformar dicha estructura, modificarla, todo ello a través de sus acciones e intervenciones individuales.

Actuar dentro de la estructura implica que el sujeto posee capacidades, conocimientos, que los pone en un juego de relación para actuar de manera distinta, no necesariamente desde lo que le propone la estructura. Asociando esto con el proyecto de investigación, sugiere que el docente se relaciona con los presupuestos e intencionalidades de la política, de sus normas y formas de regulación, más aún en el contexto de la evaluación docente, pero al mismo tiempo, asume una actitud, un modo de actuar en el que es capaz de significar otras formas de relación. Giddens denomina esto como “ser capaz de obrar de <<otro modo>> significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicos” (Giddens, 2011, p. 52).

Analizando esta propuesta con los planteamientos alrededor de las políticas y del sentido mismo de la evaluación, específicamente porque ésta se impone como un medio de regulación del quehacer del docente y de los resultados de su acción. Por ello, al establecer las conexiones entre los presupuestos de la política y las acciones del docente en relación con las prácticas evaluativas, se da entonces la capacidad de transformación y de incidencia por parte de estos sujetos. Las normas, específicamente no regulan las conductas, si el sujeto actúa de manera activa en ellas; no obstante, sí orientan las acciones de quienes asumirán en algún momento el lugar de

implementarlas. Así, el ejercicio interpretativo de esta investigación será ver cómo es la relación que establecen los docentes con los elementos regulatorios de la norma. Esto supone entonces entender la propuesta de Giddens en relación con la estructura:

El concepto de estructura ha de ser comprendido en su doble acepción: por una parte, como reglas (elementos normativos y códigos de significación) y por otra parte, como recursos de autoridad (“nacidos de la coordinación de la actividad de agentes humanos”) y recursos de asignación (“que provienen del control sobre productos materiales o sobre aspectos del mundo material”) (Giddens, 2011, p. 32).

Actuar en esa estructura implica desarrollar lo que Giddens llama “la conciencia práctica y discursiva” donde se establece una doble relación: por un lado, la respuesta de los sujetos a los requerimientos de la estructura (acción) que pueden estar cargadas de rutinización y por tanto de respuestas siempre seguras, confiables, esperadas; y por otro lado, el lenguaje (formas discursivas) que también van configurando otra forma de relación con el contexto. Por ello, siguiendo a Giddens *“un ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones”* (Giddens, 2011, p. 41). Cuando se da este proceso de reflexividad Es a partir de ese control reflexivo que tienen de su contexto de donde surgen conocimientos mutuos que le permiten convivir y movilizarse cotidianamente.

“Es la conciencia práctica, todas aquellas cosas que los actores saben de manera tácita acerca de cómo desenvolverse socialmente lo que constituye el eje central de sus preocupaciones en el texto, pues en ello estriba de manera significativa el modo de darse la vida social. De aquí, se desprende el concepto de rutinización como todo aquello que el sujeto hace de manera habitual y que le garantiza su participación activa en las relaciones interhumanas. La rutinización favorece en el sujeto, seguridad y confianza ontológica para desenvolverse como ser social. (Documento UPN 30, mayo de 2014, p. 3).

Todo lo anterior se ajusta a las elaboraciones de la línea en cuanto a comprender que Giddens propone en relación a que “los agentes cumplen funciones, que le son asignadas por las estructuras sociales, hay un margen en las prácticas sociales en donde no sólo cumplen funciones, sino que actúan siguiendo razones o intenciones, que no se supeditan a lo que la estructura está esperando necesariamente que hagan, a esto Giddens lo llama Agencia, *como capacidad de actuación*.”

Al respecto, Giddens señala “los agentes humanos o actores –empleo éstos términos indistintamente- tienen, como un aspecto intrínseco de lo que hacen, la actitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen”. (Giddens, 1995, p. 24). Para el autor un ser humano es un agente intencional puesto que sus actividades son realizadas por razones y es capaz de dar cuenta de ellas”. (*Documento UPN 30, mayo de 2014: página 8*). El agente tiene poder de obrar, transformar, se relaciona directamente con el poder, en tanto “un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de producir una diferencia, o sea, de ejercer alguna clase de poder” (Giddens, 1995, p. 50).

Asumida así la discusión podemos encontrar varios elementos asociados a la agencia: como una capacidad que tiene todos los sujetos para incidir en los contextos (estructuras) desde su obrar (acción) y desde su lenguaje (discurso). La agencia supone capacidad de creación, de producción y de transformación. Este actuar puede asociarse a la idea de praxis transformadora de Freire. La relación acción y discurso entran en el juego de las posibilidades de transformación, donde ambas se complementan.

Finalmente, el documento de UPN 30, de la línea de educación y pedagogía identificó que...

El lenguaje y la narración son los elementos que potencian el agenciamiento en los sujetos, que generan reconfiguraciones o transformaciones. Los condicionamientos históricos producen un discurso distinto, dado que estos prefiguran la construcción de la realidad. El lenguaje permite la posibilidad de configurarse en otro. En ese sentido, destaca la importancia de interpretar el lenguaje de los

diferentes actores educativo ¿Cuáles son las producciones discursivas de los sujetos que están enunciando en un proceso de investigación?” (Documento UPN 30: línea de educación y pedagogía, mayo de 2014, p. 18)

En el contexto educativo, seguramente se lograrán evidenciar estas relaciones para definir cómo los sujetos de la educación (y en este caso el docente) se vuelve agente en sus relaciones con las políticas públicas. Podemos decir que en los distintos rastreos teóricos se logra evidenciar coincidencia en la pertinencia del lenguaje como herramienta central para producir agenciamientos. En lo que Ricouer indicaría como se propone el uso de verbos reflexivos “sí mismo” “se”, es estar en relación con otro, la relación con el otro nunca es solitaria. Es necesario dar a conocer las capacidades para que haya verdadera agencia. En este orden de ideas, el sujeto actúa en el entorno social y brinda sus capacidades; por tanto, se hace agencia cuando se usa el lenguaje para narrar. En este sentido, es clave el círculo hermenéutico por cuanto el deseo del ser y el conocimiento de sí están en constante tensión, este círculo se cierra a través de la narración. (Documento UPN 30: línea de educación y pedagógica: p. 17).

Para introducir la categoría de resistencia recogemos la propuesta de la línea por una educación liberadora, una educación, desde la perspectiva de Freire libertaria, emancipadora. En este contexto, se expresó “La educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*. La posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación, era para Freire el resultado de su amplia experiencia en el ámbito educativo latinoamericano. Con lo visto, el considera que el hombre debe dejar de ser espectador y pasar a ser partícipe de los procesos, tomando conciencia de sí mismo, dejando de ser el hombre ingenuo que se ajusta y se acomoda a los distintos procesos hasta terminar adaptándose. De ahí la lucha por una educación que tenga a disposición los medios para que el hombre sea crítico de su realidad y reflexivo de sus necesidades” (Documento UPN 30: línea de educación y pedagógica: p. 22).

Para Giroux, la categoría de resistencia, de entrada supone una actitud de creación y no de oposición, aunque se antepone la crítica, ésta aparece como transformadora. Ligada a relaciones

de fuerza y poder (Foucault) hacia la búsqueda de la libertad. La resistencia implica construcción, renovación, emancipación. Requiere del sujeto capacidad de agencia, capacidad de creación. Se trata de una relación entre dominados y dominantes que entran en relación. Por un lado, está la búsqueda por la resistencia a las estructuras de poder, pero no en una relación de destrucción y oposición, sino de creación de nuevas maneras de relacionarse con las estructuras. Así, la relación de los sujetos con ella, en este caso del docente frente a la evaluación, supone de entrada una postura de crítica pero también de acción. De Certau admite que “las resistencias son actividades que obligan a una transformación de la forma de dominio; es un poder descriptivo, inesperado, fundante y afirmativo. Es la transformación de lo dado.” (Anibal, 2007. P. 1)

El documento de la línea propone que *la teoría de la resistencia*, según Gantiva (2001:43) implica

Comprender los mapas de significado, los rituales, el lenguaje, la invisibilidad de los contextos y los entendimientos sobre política cultural. Confrontando las limitaciones de las teorías de la reproducción social y cultural, estos estudios rescataron la noción de “autonomía relativa” como lugar y momento no reproductivo, sino constitutivo de la intervención humana. Es decir, el espacio fue considerado como un lugar en disputa, y la dominación una relación contradictoria entre gobernantes y gobernados, que se extiende en el interior de cada uno de ellos.

Significando con ello, que habría que pensar el papel de la escuela como lugares de lucha, crítica y oposición a estructuras social y culturalmente dominantes. En un plano más concreto se provee la necesidad de mirar cómo los actores educativos (estudiantes, docentes) ofrecen una riqueza cultural, formativa y social muy amplia que requiere ser reconocida a fin de evitar los estereotipos e idealizar el papel de cada uno de los protagonistas de las escuelas”. (Documento UPN 30: línea de educación y pedagógica, p. 24).

Con lo anterior, se pregunta entonces por la escuela como escenario de formación y de resistencia; un espacio que forma para la participación, para la crítica. Un espacio donde los

procesos de resistencia, de acuerdo con Giroux cumplan con “...la función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca oportunidades teóricas para la auto reflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (2004, p. 145).

La pregunta por el pensamiento crítico desde la función de la escuela y desde el papel del docente revelan la necesidad de que se produzca en los sujetos dos procesos: análisis y acción, reflexión y producción discursiva. Esto, en el contexto del proyecto, estaría relacionado con las alternativas y posibilidades de los docentes para aproximarse a las políticas educativas con relación a la evaluación docente, para comprenderla, interpellarla, criticarla si es el caso, pero también proponer elementos que coadyuven a su transformación.

El agente produce nuevas creaciones, la resistencia desde el marco de este proyecto va a significar la comprensión de cómo los docentes lograr establecer nuevas relaciones con la evaluación, con las prácticas que se desarrollan desde la institución y como consecuencia de ello, llevar a procesos de análisis y de acción para plantear nuevas explicaciones, nuevos discursos, soluciones y alternativas en aquellos campos donde es posible la transformación. Siguiendo a los autores “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la auto reflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social”. (Giroux, 2004, p. 145, citado documento de línea cohorte 28. P 28).

Al constituirse la educación como proceso social y educativo, se pide a la escuela y a sus actores, la idea de resistencia implica una práctica de vida atravesada por el poder, pero también cómo éste se ejerce y qué se produce de ese ejercicio de poder. Recogemos al respecto uno de los planteamientos del documento de la línea a saber:

... la crítica la y resistencia que propone el autor no se queda sólo en el análisis de la situación o el de hacer una oposición, es una perspectiva que va más allá y que implica la transformación de esos procesos, es decir, como establecía Giroux, de unos pensamientos críticos con una acción reflexiva “...sino de manera más importante, por el grado en el

que contiene las posibilidades de estimular una lucha política, colectiva alrededor de los problemas de poder y de determinación social” (Giroux, 2004, p. 148, tomado documento de línea cohorte 30. 2014. P. 28).

Al respecto, complementa McLaren (s.f.) cuando indica que resistencia aparece como “razonamiento teórico para estructurar un nuevo marco de referencia, que examine las escuelas como lugares sociales de lucha y contestación particularmente de los grupos excluidos y subalternos”. Ligado esto a lo que señala Freire la resistencia requiere de unas estructuras que lleven al sujeto a superar la situación de opresión de las sociedades. La resistencia significa crear formas alternas contra dicha opresión que lleven a la lucha, a emancipación de los sujetos... La resistencia aparece como “(...) praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo transformarlo, la transformación es el mundo por el pueblo mismo, liberado a través de la educación anunciando así las posibilidades de una nueva y autentica sociedad, la educación debe convulsionar el orden anacrónico en que todavía nos movemos. La realidad nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderosos despliegues de la imaginación” (Freire, 2009, p. 26, citado documento de línea cohorte 28, p. 28).

La propuesta educativa de Freire está cimentada en el rescate de los humano, en este sentido es un acto de libertad, porque parte de las necesidades de cambio del contexto. Lo que Freire llama una educación contextualizada y que respuesta a sus necesidades, en contraposición con la homogeneización del sistema educativo. Ante todo, la educación es concebida como acto político de transformación de las realidades, de ahí que la misión educativa debe incidir en la formación de un sujeto capaz, crítico y transformador de sus contextos; en otras palabras un ser crítico emancipado y transformador de su realidad. La propuesta de Freire se centra en la posibilidad de construir una educación para la libertad, esa es la manifestación más clara de resistencia.

Desde el contexto del hacer docente, es claro que la manera cómo se entiende la resistencia implica mirarlo entonces como un sujeto que debe y puede tener una actitud de análisis, crítica y proposición frente a la propuesta de evaluación que se le plantea.

7. METODOLOGÍA

El estudio se ubica dentro del enfoque de investigación cualitativa comprendiendo que éste intenta “*hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas de manera inductiva*”, es decir a partir del contexto social inmediato, para llegar a conceptualizar las características, comportamientos y conocimientos propios de los seres humanos, de los sujetos de la investigación, para el caso específico de este estudio, se centra en el papel que asumen los maestros como actores centrales de la investigación desde el contexto de la política de evaluación docente. Algunos de los presupuestos de este tipo de estudios tienen que ver con:

La realidad que se estudia es cambiante, se mueve desde las complejidades humanas y sociales, está llena de representaciones y simbolizaciones que hacen los actores sobre la misma, y los niveles de significación que otorgan a sus relaciones, acciones y formas de relación. Por ello, la relación de los docentes con la evaluación nos ha de mostrar diversas perspectivas y dinámicas.

La realidad puede ser vista desde procesos inductivos, donde es ella misma la que proporciona información para ser comprendida, interpretada y por tanto para ser escriturada a través de procesos de investigación. Para el caso de nuestra investigación, va a mostrar cómo ha sido comprendido un proceso como el de la evaluación, que en principio se propone como homogenizante para la población docente.

El objeto de investigación, adquiere una perspectiva nueva, en el sentido de convertirse en actor fundamental del proceso, en sujeto de investigación, por cuanto la voz de los actores es significativa tanto en el desarrollo de la investigación como en el análisis de la información que se recoge en la misma. Y este estudio privilegia en todo sentido la voz de los docentes como sujetos evaluados y a la vez como sujetos de acción cambio.

La investigación es un proceso cíclico en el que se conjugan de manera permanente referentes teóricos, indagación de información, análisis de la misma, construcción de nuevos interrogantes

que alimentan la pregunta de investigación para iniciar con posteriores trabajos de campo. En este sentido, el proceso interpretativo se va articulando en una triple perspectiva:

Esquema No. 5: niveles de relación en el proceso interpretativo (construcción propia)



Estas premisas de lo cualitativo, se convierten en un referente importante para el análisis de la manera como los maestros construyen saber pedagógico su capacidad de verse como sujetos políticos y sujetos de saber.

La investigación se enmarca dentro de un estudio descriptivo – interpretativo que busca “*especificar la propiedades importantes de las personas grupos y comunidades*” (Hernández, 1994, p. 1994). Considerando los distintos teniendo en cuenta diversos componentes propios del contexto investigado: la práctica de evaluación que se realiza sobre el docente. Por lo anterior tanto, el estudio se basará en un análisis hermenéutico, que busca comprender los significados de los actores sociales y educativos en y desde la perspectiva del texto y contexto donde se originan.

Desde esta perspectiva, su primer nivel de análisis es descriptivo – interpretativo, en tanto se dará cuenta de las maneras cómo se concibe y se desarrolla esta relación, teniendo como base las experiencias de los docentes que han sido objeto de evaluación; así como las concepciones que éstos han logrado construir en el marco de las agencias y resistencias. El proceso desarrollado fue el siguiente:

1. **Revisión teórica inicial.** Se construyeron matrices de análisis de cada uno de los conceptos que atraviesan la investigación, con el fin de construir el marco que orientará la búsqueda de información y el posterior análisis de la misma. Esto conduce a tres aspectos:
 - a. Explicitar los puntos de referencia conceptual para el diseño metodológico.
 - b. Definir categorías de análisis, las cuales surgieron inicialmente de la pregunta de investigación.
 - c. Aportar con la construcción de un primer documento conceptual que presenta la discusión de la relación sobre las categorías analíticas del estudio: agencia, resistencia, evaluación y evaluación docente.

2. **Construcción de los instrumentos para recolectar la información primaria y secundaria.** Se diseñó una guía de entrevista resultado del abordaje y análisis de los diferentes ámbitos de análisis surgidos de las categorías conceptuales del estudio. La Tabla siguiente da cuenta de unas grandes unidades de análisis y sus respectivas preguntas de indagación.

Ámbitos de análisis

1. SENTIDO DE LA EVALUACION / DOCENTE

CONCEPCIONES	¿Cuál es la intencionalidad que se tiene frente a la evaluación de los docentes?
ELABORACION DE JUICIOS	¿Qué se espera con los resultados de esa evaluación? ¿Qué aspectos son los que se tienen en cuenta en la evaluación docente? ¿Podría indicarnos de qué manera se ha visto esa relación entre lo que se espera y lo que se ha alcanzado?
CRITERIOS PARA LA EVALUACION DOCENTE	¿Quién o quienes elaboran el concepto de la evaluación del docente?

Ámbitos de análisis

1. SENTIDO DE LA EVALUACION / DOCENTE

PROPOSITOS	¿Qué referentes le proporciona la evaluación del docente frente a los propósitos que tenía sobre ella? Nos interesa que hablen sobre la utilidad, las posibilidades y las limitaciones de la evaluación docente
INTENCIONALIDAD DE LA EVALUACIÓN DOCENTE	Se ha dicho desde el marco de la política educativa que una de las intencionalidades de la evaluación docente es producir cambios en sus prácticas. Si partimos de este presupuesto podría indicarnos ¿Cómo incide la evaluación permanente de los docentes en la transformación de sus prácticas?
SENTIDO PEDAGÓGICO QUE SE OTORGA A LA EVALUACIÓN DOCENTE	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué sentido pedagógico le atribuye a la evaluación de los docentes?• ¿La evaluación cualifica la práctica docente?• ¿Cuál es el papel que le da la evaluación docente desde su propia experiencia?

2. POLITICAS DE EVALUACION

EVALUACION DOCENTE Y RELACION CON LA POLITICA	<p>¿Qué piensan de la política de evaluación docente?</p> <p>¿Cuál es su valoración respecto a cómo los procesos de evaluación del docente dan cuenta de la pretensión de la política?</p> <p>¿Cuál ha sido la relevancia y el efecto que ha producido la política de evaluación docente?</p> <p>¿Qué intereses orientan la política pública en evaluación docente?</p> <p>¿Desde dónde se han producido esos intereses?</p> <p>¿Cómo interpretan los docentes el proceso de construcción de la política pública sobre evaluación docente?</p> <p>¿Hasta dónde puede llegar la política de evaluación docente? Sus alcances y sus posibilidades para los sujetos...</p> <p>¿Cuál es la relación entre la política de evaluación y las necesidades de la sociedad?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la política de evaluación y las necesidades de los sujetos?</p> <p>¿Cuál es la intención de la política de evaluación docente?</p> <p>¿Cómo se evidencia en los contextos institucionales éstas intencionalidades?</p>
---	--

3. ROLES DE LOS ACTORES FRENTE A LA EVALUACION DOCENTE

PAPEL	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál ha sido el rol del docente y del directivo en el proceso de evaluación?
NIVEL DE COMUNICACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS ACTORES DE LA EVALUACION	<p>¿Cómo se da la comunicación de la evaluación? ¿Cómo se ha dado la relación entre el evaluador (directivo) y el evaluado (docente).</p> <ul style="list-style-type: none">- Como ha sido el proceso comunicativo- Ha habido una relación dialógica entre uno y otro- Cuáles han sido las tensiones que se han presentado en este proceso de evaluación?
PLANEACION DE LA EVALUACION	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es el rol del directivo en la planeación y desarrollo de la evaluación docente?• ¿Cuál es el rol del docente en la planeación y desarrollo de la evaluación docente?• ¿Qué requiere el directivo para hacer la evaluación docente? Lo que necesita en términos de formación• ¿Qué requiere el docente para comprender las maneras cómo es evaluado? Lo que necesita en términos de entender la información que se le da y las implicaciones de ello.• ¿Qué han hecho los profesores y los directivos con todo el proceso de evaluación docente?

4. EFECTOS DE LA EVALUACION DOCENTE/ INCIDENCIA

PARTICIPACION EN LAS DECISIONES	<ul style="list-style-type: none">• Qué decisiones se han derivado de las evaluaciones docentes?• ¿Qué se ha hecho con los resultados de la evaluación?<ul style="list-style-type: none">- Toma de decisiones- Cambios en la practica <p>Reflexión sobre los resultados</p> <p>Cuando se han tomado decisiones respecto a la evaluación del docente ¿cómo se ha hecho este proceso?</p> <p>Qué acciones/decisiones ha desarrollado en docente frente a los resultados de su evaluación</p> <p>¿Cómo participa el docente en las decisiones que se derivan de la evaluación que se realiza sobre ellos?</p>
---------------------------------	--

4. EFECTOS DE LA EVALUACION DOCENTE/ INCIDENCIA

PRACTICAS DOCENTES
(Cambios, nuevas
prácticas...)

¿Qué efectos produce la evaluación que se realiza en los docentes?

¿Qué prácticas generan los docentes frente al concepto que se a partir de la evaluación que se hace sobre él? Aquí el énfasis esta en determinar si los resultados de la evaluación docente incide en la toma de decisiones y en el cambio de las ´prácticas que se desarrollan

¿Qué “cambios” se producen en el docente a partir de las evaluaciones que se realizan sobre él?

Nos interesa saber

- Qué pasa de una evaluación a otra.

¿Qué hace el docente entre una y otra evaluación (prácticas)

¿Qué efectos produce la evaluación en las prácticas del docente?

¿Qué logra transformarse, mantenerse o construirse

¿Qué prácticas docentes se han derivado de esa evaluación?

La valoración que ha tenido en este proceso de evaluación qué le ha representado en relación con su práctica como docente

- Ha mejorado
- Ha sido de mejor calidad

No le ha dicho nada

RETROALIMENTACION
DE LA EVALUACION

¿Qué hace con los resultados de la evaluación?

¿Qué sucede entre un proceso de evaluación y los resultados de la misma?

¿Qué se ha hecho con los resultados de la evaluación?

- Toma de decisiones
- Cambios en la practica

Reflexión sobre los resultados

¿Cómo se devuelven los resultados de la evaluación?

¿Qué se ha hecho con esos resultados?

¿Podría indicarnos si ha habido aprendizajes en el evaluador y en el evaluado a partir de este proceso?

INCIDENCIA

¿En qué ha incidido la evaluación que se realiza sobre los docentes?

¿Cómo se constata esa incidencia?

¿Podría usted establecer alguna relación entre el proceso evaluativo y sus implicaciones en la práctica docente?

¿Qué uso se hace de los resultados de esa evaluación?

4. EFECTOS DE LA EVALUACION DOCENTE/ INCIDENCIA

¿Qué se transforma o no a partir de este proceso?

INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA: REFLEXIÓN SOBRE LA MISMA

¿De qué manera la evaluación permite al docente cuestionar transformar y/o fortalecer su práctica?

¿Cuál es el posicionamiento que le da la evaluación al docente?

¿Qué efectos produce los resultados de la evaluación frente al quehacer docente?

INCIDENCIA EN EL QUEHACER DEL DOCENTE

¿De qué manera la evaluación permite al docente cuestionar transformar y/o fortalecer su práctica?

¿Cuál es el posicionamiento que le da la evaluación al docente?

¿Que efectos produce los resultados de la evaluación frente al quehacer docente?

5. EVALUACION DOCENTE Y CONTEXTO

QUE TANTO LA EVALUACIÓN DOCENTE INCIDE EN LAS DECISIONES QUE SE TOMAN SOBRE EL CONTEXTO.

¿Cómo entra el contexto de la práctica docente en la evaluación que se hace sobre éste?

¿Podría indicar de qué manera la evaluación que se ha realizado sobre los docentes ha incidido en el contexto? Institucional, local, personal

¿Cuál es el lugar del contexto (educativo, social, personal) en la evaluación docente?

¿De qué manera se ha afectado el contexto a partir de las prácticas evaluativas que se desarrollan en el contexto?

¿A qué necesidades del contexto responde la política de evaluación docente?

¿Cómo se articula dicha evaluación docente con los cambios y/o transformaciones que se generan en el contexto?

6. EVALUACION DOCENTE Y CALIDAD DE LA EDUCACION

INCIDENCIA DE LOS RESULTADOS Y PRACTICA DOCENTE

¿Cuál es la relación que se puede establecer entre la evaluación del docente y la calidad de la educación?

¿En qué se evidencia esa relación?

Para que la evaluación docente incida en los procesos educativos, se ha indicado que ella proporciona elementos para identificar las necesidades de formación de los docentes. En este contexto ¿Cómo incide la actualización permanente en la transformación de las prácticas?

7. PRACTICAS DE EVALUACION DOCENTE

¿CÓMO SE HA REALIZADO EL PROCESO?

Podría contarnos cómo han sido los procesos de evaluación de los docentes.

- Cómo fue la primera vez
- En las otras experiencias hubo cambios
- La manera como se retroalimentó al docente cambió

3. Desarrollo del trabajo de campo

Las entrevistas en profundidad fueron las que orientaron el trabajo de campo. En este caso se trató de analizar la “situación de entrevista” como una en la que intervienen varios sujetos, es una relación de diálogo, de construcción social, y construcción simbólica alrededor de los diferentes aspectos que se desarrollan en la misma.

Las entrevistas grupales e individuales se desarrollaron en cada uno de los tres municipios a saber:

Municipio	Docentes entrevistados
Gachetá	Cinco
Gachalá	Dos
Ubalá	Siete
Total de docentes entrevistados	Catorce

Los criterios que se tuvieron en cuenta para esta selección fueron:

- Docentes pertenecientes al Estatuto Docente 1278.
- Participación voluntaria.
- Docentes que hayan sido evaluados por lo menos una vez dentro del proceso.

Para el desarrollo de cada una de estas entrevistas el equipo de investigación se trasladó a cada uno de los municipios, previa concertación de cita con los docentes. Las entrevistas individuales estuvieron fuertemente centradas en las experiencias, en la narración de los casos y situaciones por las que ha pasado el sujeto, entre otros. Las grupales, dada la naturaleza de las mismas, enfatizaron el tema de la política y la relación de los sujetos con ella.

4. Análisis y categorización de la información.

Como se indicó en páginas anteriores, la primera organización categorial surgió de la lectura del marco teórico que orientó la investigación. Las primeras categorías surgieron de la estructura conceptual del proyecto; las segundas de la información recogida en campo.

En primer lugar se trabajaron las entrevistas y se tematizaron. A continuación se presenta un ejemplo de ese ejercicio:

Tabla No. 2: Tematización de las entrevistas

Texto de la Entrevista	Temas y subtemas
<p>Estamos haciendo una investigación sobre las prácticas de evaluación docente del decreto 1278 y queremos que desde su experiencia nos cuenten como ha sido este proceso.</p>	<p>CONTEXTO DE ANÁLISIS: ESCUELA UNITARIA</p>
<p>Mi nombre es LIDA MARITZA ACOSTA MARTINEZ, docente de básica primaria, tengo a cargo todos los grados de 0° a 5°, escuela unitaria, llevo ejerciendo la carrera docente hace 12 años trabajo en el municipio de Gachetá.</p>	<p>PRÁCTICAS INSTITUCIONALES FRENTE A LA EVALUACIÓN DOCENTE: PIED</p>
<p>De acuerdo a la experiencia que ha tenido ¿qué nos puede contar del proceso de evaluación docente?</p>	<p>Papel del sujeto evaluador PIED 01</p>
<p>Pues a mí me evalúan, yo he tenido la oportunidad de ser evaluada en dos instituciones diferentes y con tres rectores diferentes, entonces las experiencias con los tres han sido diferentes primero era estricto con el cumplimiento de todas las exigencias que tiene el decreto respecto a esa evaluación, entonces nos pedía evidencias fotocopia de las actas, fotocopia del parcelador, fotocopia de absolutamente todo, fotos, mejor dicho.. De repente llegaba un día a la escuela y revisaba absolutamente todo y toda esa información que él recopilaba, después del momento de la evaluación le sacaba todas las cosas buenas y malas, después vino otro rector y el la hizo como a manera de autoevaluación y entonces se diligenciaba el formato y de acuerdo a eso pues él, simplemente le dejaba esa nota eso es en cuanto a la evaluación de desempeño la que hace el rector...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El carácter subjetivo del evaluador: criterios diferenciados. <ul style="list-style-type: none"> ○ De la relevancia de las evidencias a la confianza al docente (autoevaluación).
<p>Profe usted comenta que él, les hacía exigencia de una cantidad de evidencias ¿el rector que hacía con esas evidencias?</p>	<p>Una práctica evaluativa basada en evidencias: PIED 02</p>
<p>No simplemente las observaba, las revisaba y ya ¿Les hacía algún comentario a algunas de sus actividades? Ah sí él decía que muy bien, que había que mejorar esto o que había que continuar con esto pero así como que uno viera que trascendiera su importancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peso de la información como garante cuantitativo de la labor docente. • Instrumentalización de la evaluación
<p>Profe usted comenta que él, les hacía exigencia de una cantidad de evidencias ¿el rector que hacía con esas evidencias?</p>	<p>PRÁCTICAS INSTITUCIONALES FRENTE A LA EVALUACIÓN DOCENTE: PIED</p>
<p>No simplemente las observaba, las revisaba y ya ¿Les hacía algún comentario a algunas de sus actividades? Ah sí él decía que muy bien, que había que mejorar esto o que había que continuar con esto pero así como que uno viera que trascendiera su importancia</p>	<p>Sentido de la evaluación desde la práctica: PIED 03</p> <p><u>Tensiones</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación para diligenciar formatos o

Texto de la Entrevista

Temas y subtemas

<p>más allá . Bueno... la profe nos comenta que en las evaluaciones que ha tenido estas han sido distintas debido a que han sido hechas por distintos rectores - nos gustaría que nos comentara cómo fue la evaluación que le hizo el segundo rector, que sólo llenaba el formato de evaluación. Sí cada uno se autoevaluaba y luego púes él simplemente revisaba y ahí firmaba y listo; pero no se detenía mucho en las exigencias, no, simplemente se autoevaluaba uno, en este momento la rectora, porque ahora tengo es una rectora, ella también es un poco estricta y de igual manera la realiza de manera de autoevaluación solamente que con ella, si dedica para cada docente, le asigna a uno un horario y se sienta con uno y revisa punto por punto y le dice bueno aquí se merece más o se merece menos y le va dando a uno la justificación del porqué, igualmente ella va haciendo seguimiento de lo que uno hace, con ella también tiene que presentar evidencias? Sí pero, no igual que con el primero, con ella más bien las evidencias son el plan de aula, el observador del estudiante, así cosas pero que sea tan exigente como el primero no.</p>	<p>para...</p> <ul style="list-style-type: none"> • La información de los docentes no se analiza como referentes para la evaluación, sino se basa en el diligenciamiento de formatos. • La evaluación como una actividad puntual o como un espacio planeado para la reflexión. • La evaluación para dar un concepto o para generar cambios en la práctica docente.
---	---

Una vez se realizó este primer nivel de organización y tematización, se creó una matriz de análisis en Excel, para organizar y determinar las categorías de trabajo. Un ejemplo de ello, aparece en la tabla siguiente:

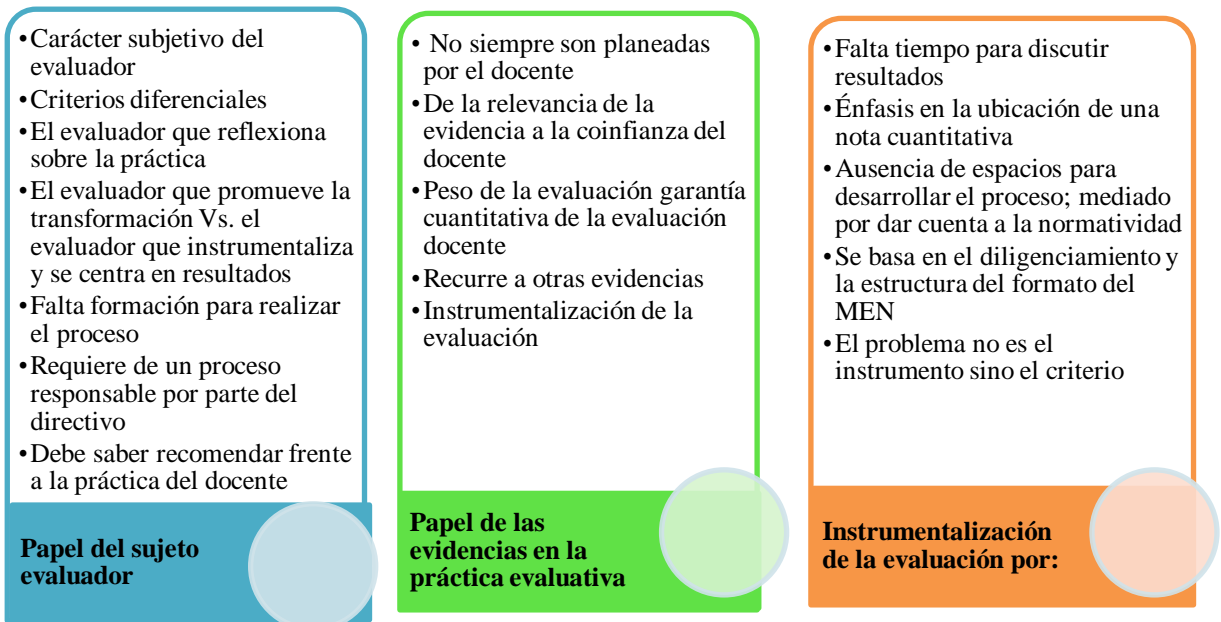
Tabla No. 3: Tematización de las entrevistas

Unidad de análisis	Temas / Subtema	Código	Subcódigo	Nº Entrevista	Nº Pagina
RELACIÓN ENTRE EVALUACION DOCENTE Y CALIDAD DE LA EDUCACION - REDCE	El docente y su relación con la evaluación- REDCE-01	REDCE	1	1	2
	Depende del uso que se realice con los resultados de la evaluación.				
	Calidad asociada a cumplimiento y exigencia				
	La exigencia también produce transformaciones en las prácticas docentes.	REDCE	2	2	11
	No sólo la evaluación es garantía de la calidad REDCE 02.				
	Evidencia errores para plantear alternativas de mejoramiento.	REDCE	3		17
	La evaluación debe estar ligada al reconocimiento de la Profesionalización de la carrera docente – REDCE 03				
	Incida en una remuneración justa...				
	Incentive la capacitación del docente.				
Que dé respuesta al sentido mismo de la docencia; sus implicaciones y modos de desarrollo. En esto está implícita la necesidad de formar de manera permanente al docente.					

Unidad de análisis	Temas / Subtema	Código	Subcodig o	Nº Entrevista	Nº Pagina
	La evaluación no es el único garante de la calidad REDCE-04	REDCE	4	3	20
	Para garantizar la calidad de la educación se debe tener en cuenta que:				
	o Deben existir otras condiciones como espacios físicos adecuados				
	o Qué calidad puede existir cuando un docente maneja 6 cursos. Un énfasis en las condiciones en que se produce la docencia. Caracterizar en el análisis.				
	o No se tiene en cuenta en las evaluaciones el contexto sociocultural y las condiciones de violencia que han afectado a varias instituciones educativas. La pregunta en términos de la evaluación docente es cómo entran variables de contexto (violencia) en la comprensión sobre la práctica docente y sus relaciones con la calidad de la educación.				
	o Exigen educación en Tic cuando no hay los elementos necesarios como computadores y conexión a la red				
	o Los problemas educativos son también de la estructura del sistema: Es problema del gobierno, las políticas, los medios y recursos no han logrado un alto impacto.				
	Se propone cambios en la evaluación para que ésta trascienda REDCE- 05	REDCE	5	3	25
	Para que la evaluación cumpla su objetivo se necesita				
	o Cambiar su diseño				
	o Revisar su reglamentación				
	COMENTARIO				
	Sí lo que queremos es una mejor calidad y mejor desempeño de los maestros, debe ser una evaluación más concertada y más formativa y su estructura como tal para que cumpla con estos requisitos debe cambiar				
	Las pruebas para los estudiantes mide a todos por igual REDCE-06	REDCE	6	3	26
	o Las pruebas pretenden que todos deben saber lo mismo				
	o Tener en cuenta las inteligencias múltiples y potenciarlas				
	Tensión: Más que la evaluación hay otros factores que inciden en la calidad de la educación				

Finalmente, con base en estos datos y tablas se diseñaron esquemas para el análisis e interpretación final.

Esquema No. 6: Ejemplo de organización de la información (construcción propia)



8. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de esta investigación muestran elementos interesantes en relación con los procesos de agencia y resistencia de los docentes y la evaluación. Como parte de la organización de los datos, de la agrupación de temas y subtemas, que luego fueron convirtiéndose en categorías analíticas. Por ello, este análisis tiene cuatro grandes unidades de análisis a saber:

- 1) Sentido otorgado a la evaluación docente: SOED
- 2) Prácticas institucionales frente a la evaluación docente: PIED
- 3) Relación entre evaluación docente y calidad de la educación - REDCE
- 4) Tensiones frente a la práctica evaluativa docente: TPED

Con base en lo anteriormente indicado se desarrollaron cada una de estas unidades de análisis, primero con un esquema que engloba los aspectos más sobresalientes; el segundo con la interpretación de los mismos.

1) La evaluación docente: concierto de sentidos y contrasentidos

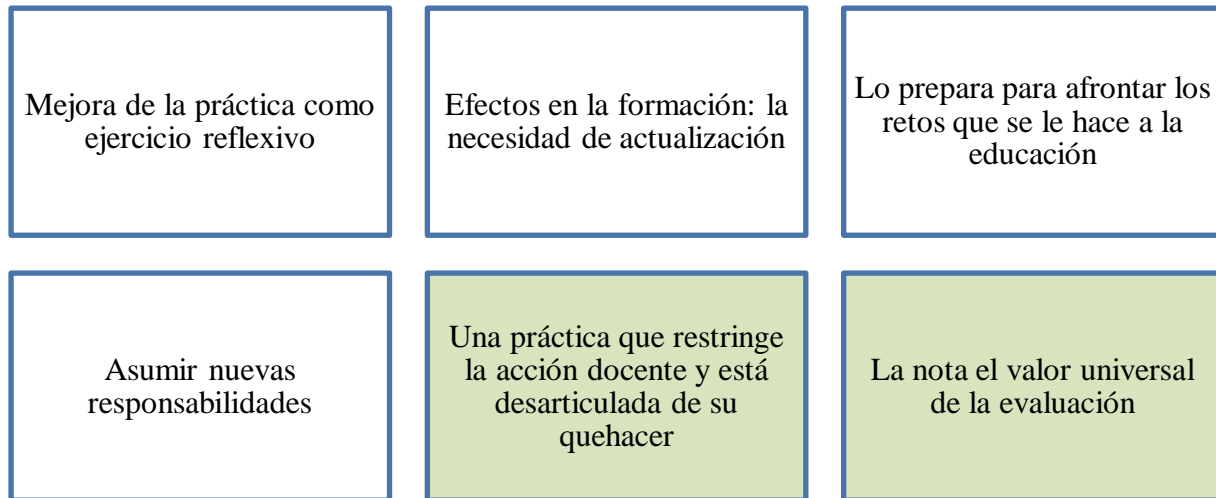
Al pensar en la evaluación docente como ámbito de análisis nos encontramos con una gran cantidad de elementos que atraviesan no sólo las percepciones de los sujetos, sino también sus propias prácticas educativas; esta primera unidad de análisis responde al objetivo de indagar por las percepciones y concepciones que tienen los docentes acerca de la evaluación docente. La presentación de estos resultados, en algunos casos se propone en relación de complementariedad, oposición, relación o negación.

La evaluación docente: un intento por mejorar las prácticas docentes, pero desde una perspectiva instrumental

Los docentes reconocen varios sentidos y valores a la evaluación, éstos le otorgan un papel clave en la transformación y revisión de sus prácticas, asocian este ejercicio a la posibilidad de

verse como agentes de la calidad, y por tanto a analizar qué tanto su quehacer incide no sólo en lo que son como maestros, sino también en los efectos que su trabajo produce en los estudiantes.

Esquema 7: Sentidos otorgados a la evaluación docente (construcción propia)



En el escenario de las percepciones y valoraciones a la evaluación, hay una primera tendencia en la que se considera que la evaluación, más que un proceso que afecta la práctica y la identidad del docente, lo que hace es contribuir a la mejora de la misma, manifestada en tres elementos esenciales: uno, en la producción de reflexiones permanentes alrededor de las dinámicas cotidianas de trabajo; dos, en sugerir al docente la necesidad de actualizarse y fortalecer sus conocimientos; y tres, según indican los docentes en asumir los retos que el contexto le impone. Algunos de los testimonios de los docentes tienen que ver con:

Entonces pues mi experiencia ha sido eso, pues yo digo que gracias a eso, como uno tiene la oportunidad de estar refrescando la información actualizándose, independientemente de la calificación que uno saque, ya con respecto a cuando llegan los resultados de eso, pues si pienso, que, pues si se debería, no, sé cómo, que uno supiera en que falló, porque uno sale del examen, y uno no sabe, o sea le entregan a uno la nota, pero uno no sabe, en qué fallo o que aciertos tuvo, no, uno, no sabe qué, que le calificaron. (Entrevista a docente)

Quienes asumen esta posición, identifican tres elementos propios de su ser como docentes que conducen a darle sentido a la evaluación: uno, el sentido mismo que le dan a la docencia; dos, la apertura que requiere someterse este tipo de procesos; tres, la capacidad de aceptar que hay errores en su propia experiencia.

Yo considero que sí, es necesaria la evaluación, porque por medio de la evaluación se puede medir muchas cosas y además de medir es como mirar las falencias que uno tiene, muchas veces o sea nadie acepta sus errores, hasta que otros se los dice, uno piensa que está haciendo todo bien, pero alguien ve con otros ojos desde otro punto de vista y de pronto pueden haber cosas que uno piensa que lo está haciendo bien, pero, pienso que si es importante, es importante para mejorar. (Entrevista docente)

Bueno, en cierta forma la evaluación como tal es buena, sea busca mirar en cada docente cómo se desempeña ante su comunidad, ante su escuela, sí, pero al igual que ella he tenido dos rectores en los 4 años que llevo trabajando bajo este decreto, el primero un poco exigente, sí, también se limita a mirar de pronto algunas evidencias, a revisar algunos cuadernos al trabajo que uno hace con la comunidad, en mi caso el trabajo con la comunidad siempre, como me he desempeñado, la comunidad me acepta mucho porque yo trato de organizar las cosas a los niños, a la gente, sí, la gente es contenta con esto, lógicamente que uno no es perfecto...(Entrevista docente)

A partir del enunciado anterior se rescatan dos elementos para tener en cuenta:

- La mejora supone que hay alguien que aporta al docente con criterios a propósito de los resultados de la evaluación, y hay otro con apertura para recibirlo.
- La necesidad del docente de tener visiones distintas a la propia.
- La posibilidad de que quien evalúa actúa con criterio y ética para orientar al docente hacia el diseño de estrategias que contribuyan al mejoramiento de su práctica.

De otro lado, un grupo de docentes se oponen a esta perspectiva, en tanto sugieren una experiencia evaluativa desarticulada de las dinámicas cotidianas tanto de la escuela como de su práctica, aluden a un proceso eminentemente instrumental (diligenciamiento de formatos, que destaca y prioriza la información, el dato, la evidencia en relación con las demandas, problemas y acciones que el docente construye para aportar al proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Hay quienes reconocen que se asume el discurso del deber ser, pero hay otros, que se empeñan en cuestionar la evaluación cuando ella se acerca más a la calificación y a la sanción, que a la mejora del proceso.

La evaluación docente exige de éste preparación y actualización

Un proceso que agencian los docentes como parte del ejercicio de reflexividad propuesto por Giddens está relacionado con la disposición que se logra tener en cuanto a la necesidad de formarse a lo largo de su desarrollo profesional. La docencia exige actualizaciones, reconocimiento de los cambios de saberes, esto, desde la perspectiva del docente, lo motiva a buscar alternativas de formación y actualización en su disciplina. Se evidencian entonces debilidades, hace que se preocupe por su superación personal, por adquirir el nivel que debe tener a propósito del carácter de la labor docente.

“Personalmente yo si digo que la evaluación de alguna manera cuando uno percibe las debilidades entonces eso hace que uno se prepare más por ejemplo: la evaluación de ascenso hablemos de ella uno más o menos trata de recordar algunas preguntas y uno dice pero tal cosa por ejemplo hablemos de no se competencias ciudadanas por ejemplo: uno dice que lanzaron una pregunta de competencias ciudadanas si yo no le supe responder esto genera que yo para el próximo año tenga que estudiar competencias ciudadanas con cualquier otro de los temas...” Entrevista a docente

La preparación no está solamente referida a los conocimientos que se evalúan, sino al tipo de pruebas e instrumentos a los que es sometido, sino también al tipo de preguntas y formatos a los que se enfrenta para alcanzar mejores resultado.

Lo importante aquí es la conciencia práctica “desde Giddens” para el docente de que no importa el resultado siempre y cuando a través de éste se pueda incidir en la propia práctica. Por ello, su sentido, radica en acercarse a los nuevos conocimientos y a las capacidades que hoy se le pide al docente.

Bueno, yo, esta evaluación lo lleva a uno a estar en una constante formación, porque es más como sucede con los estudiantes, un aprendizaje condicionado, pues yo lo comprobé que sí, yo me preparo, si yo busco simulacros, si yo busco información, esto me va a llevar a tener un mejor desempeño en la evaluación de competencias y va a hacer que mis resultados sean satisfactorios, siendo consecuentes de que uno lo debería ser más para llevarlo a la praxis y no para dejarlo únicamente ahí, pero uno siendo consciente y siendo sincero, uno muchas veces lo hace también con el propósito de lograr alcanzar esa evaluación que tienen un tope demasiado alto, debería ser un poco más bajo, pero como de aquí a que cambien las cosas hay mucho camino por recorrer...” Entrevista a docente

Al mismo tiempo que se produce lo anterior, otros indican que existe fuerte desconocimiento respecto a lo que se encuentra un docente cuando es evaluado, al respecto se evidencia inconformidad por la falta de capacitación y retroalimentación

La evaluación como requisito: la estructura de la norma o la necesidad de cambio

Resulta poco extraño pensar que la evaluación no es asumida como requisito, por ello, la respuesta de los docentes a las diferentes experiencias evaluativas que han tenido es tratar de dar respuesta a los contenidos de la evaluación, previo reconocimiento de que en sí misma la evaluación pareciera no ser suficientemente pertinente en relación con lo que le aporta al docente y a su práctica. Por ello, la resistencia está en saber actuar dentro del marco que establece la política, generando formas de salida o de fuga a esa estructura: aprender a llenar formatos.

Indudablemente la resistencia como creación no está en responder a lo que el sistema pide, sino a entender que más allá de dar respuesta a esta exigencia, el docente puede a través de la evaluación hacer ver las debilidades del sistema, de la propuesta misma, y en algunos casos de su escasa relevancia social y cognitiva. Esto mismo se refleja en la disonancia entre evaluarse como parte necesaria de la experiencia docente o como respuesta a un requerimiento de norma: las movilizaciones del sujeto dentro de la estructura, le han mostrado que puede dar respuesta a estos dos requerimientos. Por un lado dar cuenta del cumplimiento de la norma; pero por el otro

lado, hacer de la evaluación también un acto creativo y transformador. En ese sentido, la experiencia de algún docente es llegar a ser consciente de su papel dentro de la comunidad.

“(…) uno se esfuerza por hacer las cosas bien, se esfuerza por hacer actividades, se esfuerza por el trabajo con la comunidad, porque el trabajo de nosotros no es solamente con los alumnos, sino también con la comunidad, porque la evaluación lo exige, cual es el desempeño con la comunidad...”. Entrevista a docente

Dentro de esta estructura normativa, docente reconoce que la evaluación debe salir de su esquema interesado en medir para pasar a otro más centrado en la formación; la cual contiene tres elementos de acuerdo con lo que los docentes perciben:

- Una comprensión de su saber y la fortaleza del docente frente a ellos.
- Una relación con el contexto, visto no sólo desde la relación que tiene con el entorno, sino con el contexto propio del aula. La evaluación estaría entonces ligada a indagar, interpelar, valorar, criticar y transformar las prácticas docentes. Allí debería estar ubicado el sentido mismo de la evaluación docente.

Precisamente por esa poca claridad de articulación entre la evaluación y el contexto es la que lleva a que el docente asuma una postura más crítica y propositiva, en cuanto a motivarse a sí mismo a prepararse para presentar la prueba para contribuir con ello a la generación de nuevos conocimientos y experiencias en el aula; la propio mejoramiento de la calidad de vida; y al lado de ello a mejorar ingresos como retribución al trabajo que se hace. Es decir, estos tres elementos deberían confluír en el ejercicio de la evaluación docente.

Con lo anterior surgen tres reflexiones: cómo generar la cultura de la evaluación, que sugiera un ejercicio orientado a la búsqueda de sentidos sobre el quehacer docente, a la vez que mejoren sus propias condiciones de vida; cómo producir experiencias evaluativas que centren la atención en las posibilidades y no en las limitaciones; y cómo favorecer, sin que se vuelva el fin último, mejores condiciones salariales y laborales como parte de un estímulo al docente.

Bueno, lo primero para mejorar mi calidad en la enseñanza y lo otro pues uno siempre está preparándose para que a la hora de que lo evalúen, sinceramente hablando a carta blanca, para que a la hora de que lo evalúen no se presente tan, como de improviso a la prueba, porque uno como docente siempre busca pues mejorar su calidad de vida y mejorar sus ingresos, cierto, en retribución a todo lo que uno hace y que se ha preparado, entonces, ese proceso de formación contribuye a que uno vaya a la prueba sin estar desprevenido, por decirlo así. (Entrevista a docente)

El mérito de la nota como posibilidad de ascenso en el escalafón docente vs la mejora continua

Por fuera del marco de la práctica y la acción docente, existe una alta tendencia en algunos docentes en usar la evaluación como vía para la mejora salarial. En este sentido, ella adquiere valor, cuando sus resultados permiten a los evaluados obtener mejoras laborales.

“Pues en cuanto a la prueba de ingreso tuve la desdicha de perder 2 veces; gracias a Dios la tercera, ya la logré pasar pero, pues, entonces la satisfacción que me dejó la de ingreso, pues fue, lograr vincularme, lograr como una estabilidad laboral, eso es con la de ingreso....” (Entrevista a docente).

El docente ha aprendido a moverse entre los diferentes espacios y momentos de la evaluación. Pareciera existir desde un nivel interpretativo que sus agencias en torno a someterse a este proceso está dado por los niveles de *compensación* que ha de recibir. Por ello, el valor mismo al sentido de la evaluación y a los aspectos que se priorizan en ella, se ven suplantados por otros intereses más en el orden del bienestar social y laboral.

Tensión entre los resultados de la evaluación docente y los aprendizajes de los estudiantes

Aunque pareciera que la evaluación docente no tuviera que pensarse en relación con los aprendizajes de los estudiantes, hay quienes se muestran de acuerdo con el hecho de que al evaluarse al docente se está también haciendo una relación con lo que el estudiante puede estar aprendiendo; o viceversa, al evaluarse al estudiante, es posible prever que pasará con el docente;

aunque esto resulte un poco extraño, lo claro es que el docente significa como relevante de esta práctica la coherencia que debe existir entre los resultados de la evaluación acordes con la práctica docente en el contexto. (Puntajes altos- desempeños bajos o viceversa), este es sin duda el reto mayor del docente. Por ello, la evaluación se mueve entre el saber disciplinar como énfasis (saber enseñarla y producir aprendizajes en el estudiante); o las prácticas docentes que miran otros aspectos del estudiante. Tensión presente ¿en qué y por qué se evalúa de esa manera?

Otro elemento de análisis en esta tensión es contraria al planteamiento que se hace, en tanto no siempre la evaluación mide lo que el sujeto sabe más no lo que hace; tampoco identifica las dificultades que el estudiante tiene y cómo las enfrenta el maestro en el aula y en el contexto. Éste último parece estar desprovisto de sentido a la hora de pensar en la evaluación docente. Por ello, es interesante el planteamiento de un docente, que indica lo siguiente:

No, porque es que a mí me están midiendo, qué sabe usted a cerca de esto o usted que haría frente a esto, pero ahí no me dan de pronto una prioridad para yo mejorar, como es el aprendizaje de mis estudiantes, eso va en mí, porque si yo por ejemplo veo que un estudiante tiene una falencia o está fallando en algo, pues yo me tengo que enfrentar a esa realidad y mirar que es lo que yo voy a hacer, sí, nosotros nos damos cuenta día a día los enfrentamos a diferentes situaciones, a diferentes contextos..;" (entrevista a docente)

Problemáticas asociadas a la práctica de la evaluación

Son varios los problemas identificados, algunos de ellos ligados al proceso mismo, otros a los efectos que ella genera, y algunos otros, relacionados con el uso de la información:

La evaluación un proceso que genera inequidades

Hemos dicho que al ligar la evaluación a mejores condiciones laborales, ésta logra tener un alto sentido de pertinencia y relevancia para el docente, pero a la vez, para otros es factor de inequidad. ¿Dónde se produce esto? En los resultados de la evaluación, quienes por estar sometidos a la evaluación encuentran que la remuneración que se les otorga no tiene que ver con todo lo que ellos realizan en su práctica cotidiana. Este es un juego entre el que gana y el que

pierde; entre quien recibe más y el que debe continuar con su salario. Paradójicamente también es inequitativo no ser evaluado. Algunos docentes que ven la oportunidad de una mejor condición laboral y que no deben evaluarse, hallan poco justo que existiendo la oportunidad de mejora a través de la evaluación, ella sólo puede llegar a “los docentes ubicados en el decreto 1278”.

Pero la inequidad no se produce sólo allí, también se da en las exigencias a las que deben estar sometidos los docentes evaluados respecto a los que no (1278 vs 2277). Allí en general coinciden los sujetos que participaron de la investigación que en los segundos hay una especie de intranquilidad “de no hacer nada más de lo que debe hacer” porque no tienen “encima” el problema de ser evaluados.

El desconocimiento del proceso evaluativo un factor de resistencia frente a la evaluación

Finalmente, el proceso de indagación da cuenta de una práctica de la que muchos docentes parecen no tener conocimiento, lo que los lleva asumir una postura más de aceptación frente a la misma que una convicción de que su contenido y sentido es relevante para el docente. Es clave señalar esto, dado que algunos de los docentes consideran que este factor de desconocimiento conduce a que se generen falacias sobre ella como:

- Es un proceso para sacar al docente del sistema.
- Es un proceso que mide solamente conocimientos.
- Es una herramienta que tiene el sistema para culpar siempre al docente de la mala calidad.
- Es una evaluación vista desde arriba (unidades de política) que desconocen las realidades educativas y los espacios donde se ejerce la labor docente.

Pues yo realmente sobre evaluación conozco muy poco, si, pues uno la presenta por que le toca, si y porque uno busca mejorar su salario y eso, ellos el decir es que para mejorar la calidad de la educación pero como dice mi compañera verdad ellos no tienen en cuenta muchos aspectos ellos allá, desde su oficina listo, ellos se sentaran en la realidad que uno trabaja, sería diferente pero en

realmente uno no conoce bien a fondo sobre la evaluación. (Entrevista docente)

La consolidación de evidencias un ejercicio innecesario para la evaluación algunas veces inútil para el docente.

El otro problema que enfrenta la evaluación docente es el papel que juegan las evidencias: la tensión se da entre acumular información para que sea vista como cantidad y no calidad de los procesos; y las evidencias como materiales posibles de sistematizar en función del mejoramiento de la práctica docente. La práctica de quienes hacen las evaluaciones es que la inexistencia de un uso adecuado del material que presentan los docentes, llevando a que al final del proceso ni siquiera hayan sido objeto de análisis y comunicación. De otro lado, es decir desde el docente, las evidencias constituyen el fin no el medio, y por tanto acumular la mayor cantidad de información es donde se concentran los mayores esfuerzos.

El evaluador no sabe cómo usar la información, no se hace retroalimentación sobre la misma, y al final del proceso, queda la sensación de que dicha información es totalmente inútil,

Bueno uno dice yo tengo que hacer tantas evidencias y me mato y vean ni siquiera puedo ascender, es complicado uno no se siente motivado, digamos que vieran si ya que perdieron tantos pues vamos a darles un curso para mejorar y eso pero, una capacitación si... es una vida de stress completo. (Entrevista a docente)

El uso de estas evidencias no afecta al docente, tampoco al directivo que evalúa, menos a la institución y a sus estudiantes. La escuela vuelca la atención del docente a un ejercicio permanente de instrumentalización de las prácticas docentes, que responden más a criterios externos a la propia institución, dejando de lado entonces las posibilidades que ofrece la información para pensar, reconstruir, transformar las prácticas docentes. Consideran que la presentación de evidencias es un trabajo más que no garantiza que el docente ascienda, el docente no es motivado porque a pesar de los resultados no se hace la capacitación necesaria, de acuerdo con alguno de ellos todo el tiempo lo que produce la evaluación es estrés

Un último elemento interesante en relación con las evidencias, es que éstas no dan cuenta del total de las prácticas docentes, no reflejan las dinámicas, las relaciones, los procesos pedagógicos en su conjunto, suelen ser una estrategia que el docente ya ha sabido manejar donde se consigna lo básico (información) pero no se reflexiona en torno a la vida cotidiana, real y compleja que vive el sujeto. En este sentido, la evidencia se asume como una información desprovista de sentido para el docente y su práctica. Por ello, sugieren otra forma de ver la práctica docente porque la evaluación se está quedando en los formatos.

Lo que pasa es que nosotros como docentes, que tenemos que manejar niños desde de preescolar hasta quinto grado, yo a veces no tengo tiempo de recoger evidencias, ni de recoger cosas, sea yo hago mi material lo que más puedo pero no, no... le queda a uno tiempo con tanto trabajo que hay que hacer, sea son muchos los aspectos que se tienen en cuenta, que se llena uno más de trabajo y por menos sueldo, por menos posibilidades de ascenso como que no; la cuestión está en que no la apliquen, porque puede quedarse en el formato. A veces ni siquiera revisan las evidencias, el año antepasado llegue con dos maletas llenas así para el colegio el bum de mis cosas y ni siquiera lo que me pidieron no lo tenía. (Entrevista a docente)

La ardua tarea de acumular información (evidencia), conduce a que el docente asuma una posición crítica en relación a la evaluación, especialmente porque el sinsentido se da cuando hay la sensación de que se ha recogido mucha información, se ha destinado demasiado tiempo para ello, se ha organizado en función de que el evaluador se sienta satisfecho... pero a la propia práctica del docente estas evidencias no han logrado impactar.

¿Evaluar al final... qué sentido tiene?

Otro gran problema que encuentran los docentes y lo expresan con fuerza es el momento en que se produce la evaluación, al ubicarse al final del año escolar se le quita peso a lo que podría ser el uso de sus resultados:

- Uno, no alcanza a ver los resultados porque el periodo de tiempo en que se produce está cargado de otras tareas importantes para los docentes.
- Dos, sus resultados no llegan a tiempo a la comunidad de docentes para generar transformaciones y plantear nuevas propuestas pedagógicas que fortalezcan su labor.
- Tres, los rectores no dedican tiempo suficiente para atender los procesos y acciones que se debería derivar de este ejercicio.
- Cuatro, las actividades de cierre del año escolar, más responsabilidades del directivo, hacen que el sentido mismo de la evaluación docente y su efecto en las prácticas de éstos se desvirtúe o simplemente no se tenga en cuenta.
- Cinco, los evaluadores deben ganar niveles de significación y sentido al mismo proceso de la evaluación, a veces son ellos los que le quitan relevancia al proceso.

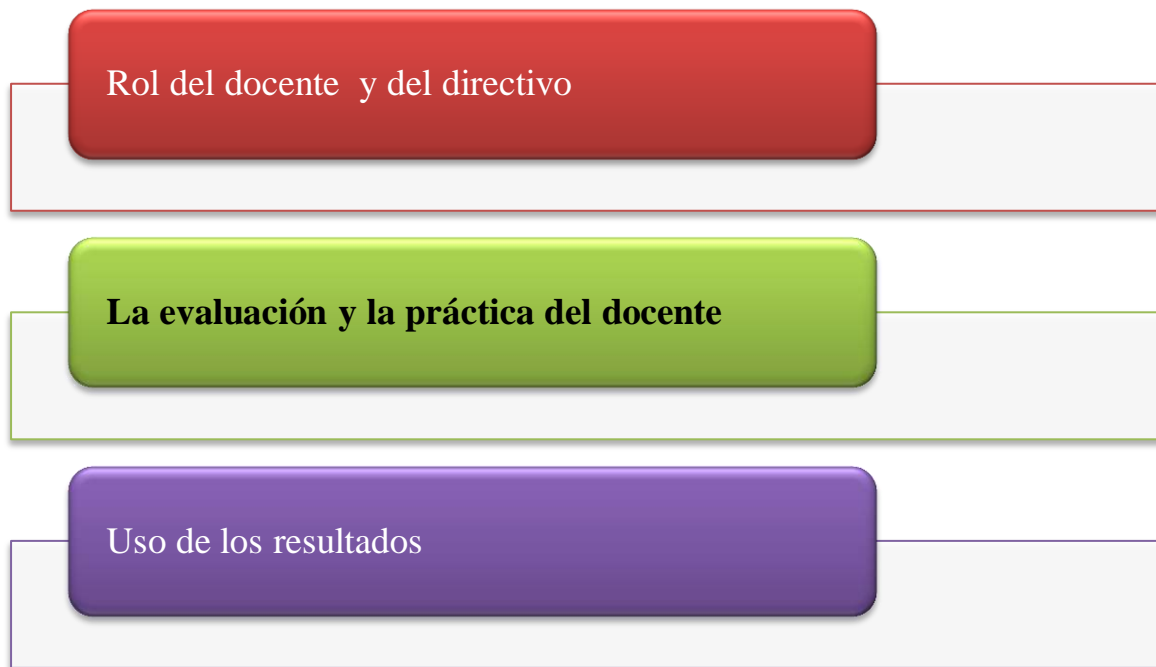
No y es que es más esa evaluación deberían empezar a aplicarla desde el comienzo del año con eso a través del año van mirando, porque yo vi que eso se debe hacer pero la aplican es ya al final del año y ahí de afán y no... porque es que ellos también tienen mucho trabajo por lo menos mi rector lo tienen por allá en unos cursos, entonces se la pasa en Bogotá semanas completas y no tienen tiempo tampoco, ósea ellos también están... el mismo nos dijo que el sistema era el que nos tenía jodidos, ja, ja, ja el mismo no lo dijo en una reunión; por lo menos en mi Institución en este año estamos se cambió el sistema de evaluación, lo del manual de convivencia mejor dicho ha habido trabajo uff cantidad de trabajo hay.

En todo este contexto, algunos docentes consideran que el proceso es relevante si se logra crear las condiciones para su desarrollo: aplicación, valoración y resignificación de los resultados, por lo demás continua siendo un proceso burocrático como respuesta a la norma y no como estrategia de fortalecimiento docente e institucional.

2) Prácticas institucionales frente a la evaluación docente: PIED

El otro punto interesante de análisis tiene que ver con las prácticas de evaluación docente en varios sentidos:

Esquema No. 8: Prácticas asociadas a la evaluación docente (construcción propia)



Los roles de directivos y docentes en la evaluación: encuentros y desencuentros

El carácter subjetivo del evaluador y las posibilidades de promover confianza

El primer punto de tensión que identifican los docentes es la persona que evalúa. Aparece la confianza/desconfianza como elemento mediador de la evaluación. Asumir el rol de evaluador ha generado la producción de criterios diferenciados (no porque la diferencia no sea importante), sino porque lo que se hace es favorecer a algunos y limitar las posibilidades de acción de otros. El docente atribuye esto entonces a una necesidad de pensar en quiénes deben ser los evaluadores y

cómo su injerencia produce efectos en las instituciones, en los actores educativos y por consiguiente en el valor social y pedagógico que se le otorga a la evaluación.

Pues a mí me evalúan, yo he tenido la oportunidad de ser evaluada en dos instituciones diferentes y con tres rectores diferentes, entonces las experiencias con los tres han sido diferentes primero era estricto con el cumplimiento de todas las exigencias que tiene el decreto respecto a esa evaluación, entonces nos pedía evidencias fotocopia de las actas, fotocopia del parcelador, fotocopia de absolutamente todo, fotos, mejor dicho... De repente llegaba un día a la escuela y revisaba absolutamente todo y toda esa información que él recopilaba, después del momento de la evaluación le sacaba todas las cosas buenas y malas, después vino otro rector y él la hizo como a manera de autoevaluación y entonces se diligenciaba el formato y de acuerdo a eso pues él, simplemente le dejaba esa nota eso es en cuanto a la evaluación de desempeño la que hace el rector...

Al lado de la poca claridad en los criterios se suma el hecho de que en esta práctica el evaluador otorga mayor valor a lo cuantitativo que a lo cualitativo, por ello, existe la percepción de que hay una excesiva instrumentalización en este proceso. La confianza frente a generar procesos de autoevaluación no es un factor que atraviese la propuesta, contrariamente los directivos y evaluadores exigen las evidencias como único elemento que garantiza las acciones del docente.

Al lado de esto es interesante la experiencia en las que los docentes consideran que han logrado establecer diálogo y posibilidades de comunicación con los directivos; en este sentido una evaluación basada en el diálogo y la confianza es lo que reclaman. Quienes han tenido esta posibilidad reconocen su potencialidad en tres niveles:

- El evaluador que lleva a la reflexión sobre la práctica, promueve transformación.
- El evaluador que instrumentaliza, solamente busca resultados.
- En estos dos estilos el docente se mueve: responde a la exigencia y analiza las recomendaciones; o simplemente da cuenta de lo que hace.

“Sí, de cierta manera, pues vuelvo a retomar lo que les había dicho, cuando tuve al rector exigente, yo, aprendí, así como me exigía, él también me enseñó muchas cosas y uno como que se habitúa a un ritmo de trabajo...”

La balanza se desequilibra aún más cuando el docente indica que los resultados de la evaluación dependen de la relación del docente con el rector. Esta situación se critica y se establece que quien realice la evaluación de desempeño debe ser un garante del trabajo que realiza el docente.

En muchos casos sé da que, esta evaluación depende en gran parte de la relación que tenga el docente con el rector, pero yo pienso que esto no debería influir, sino lo que el director, el rector o quien haga la evaluación de desempeño, sea un garante de lo que el docente está haciendo lo está haciendo bien hecho, que si de pronto como todos tenemos defectos, si uno presenta un defecto o alguna inconsistencia pues que se la haga saber para ver en que estoy fallando o igual también que sea más equitativo en valorar todo el trabajo que hace el docente, porque uno ve desafortunadamente que hay compañeros que, tienen una nota baja porque, no son muy amigos o porque no tienen una buena relación con el rector.

En esa idea de que el docente pueda participar de la evaluación, se indica que existe la percepción de que ser requiere abrir el espacio de incidencia en las determinaciones evaluativas que se hacen sobre el docente. La figura del rector tiene demasiado poder en cuanto a la evaluación y a las decisiones que se derivan de su propia apreciación. Para el caso de la evaluación de desempeño docente, éste considera que debe mantener cuidado con el tipo de relaciones que establezca, de modo que al final del proceso no vaya a ser afectado.

Otras experiencias dan cuenta de un verdadero proceso de diálogo, de reflexión, donde el directivo realmente conoce al docente y conversa con éste a partir de la información que le proporciona. En este caso, las evidencias son utilizadas como medio para la retroalimentación. Los docentes indican que cuando este tipo de aperturas existen los resultados son más favorables porque:

- Se toman decisiones con base en la información, es decir se establecen juicios fundamentados.
- El docente percibe mayor transparencia y claridad en el modo en que se emplea la información para generar acciones conjuntas de mejoramiento.
- Hay claridad en la comunicación generando confianza y mayor valor a la evaluación.

Las evaluaciones de desempeño, que he tenido que conciliar porque, ellas han sido de diálogo abierto con los directivos docente, donde nosotros contribuimos con evidencias, con soporte de nuestro trabajo, algunas veces con portafolios, etc., pues ha sido un trabajo más pedagógico, más de reflexión de compromiso y quisiera resaltar que no me he sentido, digamos que mal o hostigado, pues he tenido uno resultados favorables en la calificación que me han dado los docentes.

Por ello, las sugerencias de quienes han participado de la evaluación están centradas en la necesidad de formar en el criterio y en la imparcialidad frente al ejercicio de la evaluación. Adicionalmente, quien ejerce el rol debe conocer a los docentes, sus procesos y sus dinámicas, más aún, para el caso de las instituciones rurales que son visitadas por sus rectores en tiempos distintos y escasos. Por ello se indica que el evaluador debe estar “pendiente del desempeño de los docentes y que conozca las sedes y su comunidad”.

Los evaluadores que le dan sentido al proceso Vs los que la desarrollan para cumplir con requisitos

El perfil de un buen evaluador también es reconocido la interior de las instituciones por parte de los docentes, por ello, caracterizan a un sujeto que es capaz de comprender:

- El sentido de los formatos que se piden en la evaluación como mediación para establecer niveles distintos de comunicación y diálogo alrededor de los resultados. En este sentido el docente asume una posición de apertura e imparcialidad.

- Un reconocimiento de que la evaluación debe ampliar su mirada a otros ámbitos y no sólo al desempeño docente: su condición personal y social, su convivencia, sus competencias básicas y sus dominios de conocimiento.
- Una evaluación que se articula de un periodo a otro, sin que se pierdan los espacios, los esfuerzos y los acuerdos generados entre el evaluador y el evaluado. Por ello se valora de manera significativa el hecho de poder tomar decisiones con base en los avances de los docentes. Aquí es importante reconocer entonces el rol que se juega un directivo cuando es capaz de comunicar algo con sentido, algo que permite al otro avanzar.
- Cuando hay compromiso por parte del directivo en la evaluación de desempeño, reconociendo aciertos y desaciertos del docente se puede obtener mejoramiento en el grupo de docentes

No obstante, de manera poco afortunada hay experiencias evaluativas en las que el docente considera que su directivo está poco interesado por el proceso, y por tanto, lo asume como una tarea a responder sin ver la verdadera pertinencia de su aplicación. Al respecto los docentes indican que en ocasiones la evaluación se realiza a última hora para llenar formatos y entregar la información que se solicita. También es claro que hay una sobrecarga de tareas que debe cumplir el rector, esencialmente administrativas, que conducen a estas limitadas prácticas evaluativas.

Seguimiento no, por lo menos del año antepasado habían quedado de hacer un plan de estudios para niños con dificultades de aprendizaje porque todo el tiempo tuve un niño o una niña así y pues el rector del año pasado nos decía recuerden que tienen algunos compromisos eso fue el año antepasado el año pasado ya no tuve niños con dificultades por lo tanto pues yo me relajé pero entonces el al final decía recuerden que tienen que cumplir con sus compromisos, pero finalmente yo no lo hice, la verdad yo no lo hice; cuando tengo un compromiso que hacer, la verdad como todas los docentes y todas las personas muchas veces lo hacemos a última hora por cumplir el requisito,

pero que haya un seguimiento como tal el rector a veces no tiene el tiempo para eso. (Entrevista a docente).

En esta perspectiva, la necesidad de contar con un rol favorable para se identifican varios rasgos desde la perspectiva de los docentes que contribuyan a mejorar la evaluación:

- Una evaluación centrada en el aula que permita reconocer las prácticas cotidianas del docente dentro y fuera de ésta.
- Construir un sistema de evaluación cualitativo que dé cuenta de lo que significa un año escolar para los docentes “los números no compensan el trabajo del docente durante todo un año”.
- Fortalecer el papel del directivo docente, en términos de que éste asuma el compromiso y la responsabilidad de identificar los elementos potenciales y no sólo las limitantes que existen al interior de las prácticas evaluativas.
- Apoyarse en equipos de personas externas, que puedan enseñar a los docentes y directivos a producir juicios de valor fundamentados en criterios a recomendar basados en la información.
- Que el docente se comprometa con mejorar sus procesos y que estos procesos de evaluación le digan al docente ¿cómo esta? ¿cuáles son sus falencias y sus fortalezas?

La evaluación y la práctica docente

Una práctica evaluativa en la que persiste la ausencia de procesos de retroalimentación

Los docentes reclaman la existencia de un proceso de evaluación de desempeño que dé espacio para la discusión y retroalimentación; es claro que en esta perspectiva lo que menos encuentran desde el ejercicio de las instituciones educativas y los propios evaluadores es un espacio que comunique los resultados y establezcan acuerdos claros y pertinentes tanto para el docente como para la institución. La práctica muestra una rutinización basada en la construcción donde no hay retroalimentación, ni información que dé cuenta de las dificultades y potencialidades del docente. Contrariamente a ello, se sospecha del manejo que hacen los evaluadores de los resultados, situación que pone en desventaja al docente. Al respecto se indica:

“cuando no se supera la prueba se hace la reclamación pero la verdad éstas no tienen un resultado tangible de lo que se desea saber sobre cómo fueron los resultados de la prueba”. Por ello se evidencian aspectos como:

Al existir este problema el ejercicio de devolución de la información se basa en la entrega de las notas numéricas que sirven de referente para construir acciones de mejoramiento. Por lo pronto este ejercicio no posibilita la identificación de dificultades, aciertos o desaciertos, solamente entrena la idea de que pudo ser buena o mala según la escala de calificación que se tenga.

Es precisamente esta práctica la que conduce a quitarle sentido y valor a la evaluación, mientras persista la idea de que lo que importa es estar por encima de la escala, sin reconocer criterios orientadores el problema del sinsentido será el elemento que prime en las percepciones de los actores educativos. *“es que debe haber una retroalimentación, sea, que le entreguen a uno el puntaje, pero además del puntaje, en qué cosas está fallando, qué cosas debe mejorar, no es simplemente la nota y punto” (Entrevista a docente)*

Unido a lo anterior la propia escala es indescifrable para los docentes porque no saben cómo comprenderla en términos de la existencia de criterios cualitativos de evaluación. Al recibir la “nota” el docente está desprovisto de cualquier marco de interpretación que le permita comprender que significan ellos en el contexto de su experiencia.

(...) y actualmente uno observa que las calificaciones de los docentes y el que más saca es 85 y en ese entonces por qué 95 , 97, 98 porque aquí hubo una compañera que saco 98 en la prueba de ascenso, esto siempre ha sido como algo, que uno dice, pero, por qué, entonces ese rango tan raro uno con 95 y otros con 23 puntos, imagínense tuve una compañera que saco 23 y ella es excelente docente y uno dice por qué esas irregularidades digo yo, ahora el que más puntaje saca es 85.

Al igual como sucede con otros procesos evaluativos, la nota, el valor cuantitativo prima sobre la existencia de referentes claros que puedan expliquen su significado en el contexto de logros y dificultades de los docentes.

En la evaluación docente predominio de prepararse para...

Mucho se ha cuestionado acerca de cómo los estudiantes se preparan un día antes o unos momentos precisos para las evaluaciones que se les hace, parece que esta rutina también se inscribe en el hacer del docente. Algunos señalan que el sentido otorgado al proceso está en prepararse para la prueba, no para el proceso. Ya existe en el mercado grupos de docentes encargados de proveer estos servicios. Esto tiene dos niveles de lectura, el primero, corresponde con lo que socialmente prima alrededor de la evaluación: la nota, pasar, alcanzar lo que se espera; el segundo, el uso de la evaluación para medir y calificar; por tanto su finalidad está en que el sujeto sea capaz de alcanzar los estándares previstos sin que haya previamente un análisis sobre su utilidad. Aquí es importante indicar que el valor de la evaluación no se da por su efecto pedagógico, sino por responder al requerimiento de la norma.

Bueno pues después de todo lo que he hecho es hacer cursos, que ofrecen grupos como es el grupo Geart y de pronto mirar simulacros y con otros compañeros debatir el por qué esta puede ser o no la respuestas, igual es lo único que uno puede hacer, decir prepararme, porque lógicamente uno como maestro, debe estar en constante preparación... (Entrevista a docentes).

Algunos docentes critican esta posición en tanto no se responde al propósito de quien realice la evaluación de desempeño debe ser un garante del trabajo que realiza el docente.

El momento de la evaluación un ejercicio supeditado al tiempo y criterio del evaluador

La Ley señaló al directivo como garante del servicio de la evaluación, por ello le otorgó atribuciones para desarrollarla, como se indicó atrás sus criterios tienen un alto peso a la hora de dar el concepto sobre el docente; pero el otro aspecto que parece prima tiene que ver el tiempo

para su desarrollo, establece los tiempos, espacios y en ocasiones limita la acción del docente. La crítica del docente al respecto es que tales atribuciones han sido empleadas injustamente para sancionar y para establecer juicios poco fundamentados sobre lo que el docente realiza. No hay tiempo además para promover un espacio de observación y análisis por parte de quien también es evaluado. Adicionalmente, se indica que muchas veces el directivo solicita información que sabe existe pero que es la forma como él ejerce su poder; otras veces, ellos identifican que el evaluador tiene un conocimiento claro de quien es cada docente y cuál ha sido su aporte dentro de la institución, por lo que en el momento de evaluarlo no requiere de otro tipo de información.

Frente a la preeminencia del papel del evaluador, los docentes buscan agenciar la participación de otros actores; en este sentido proponen la presencia de las familias y los estudiantes para el ejercicio de esta labor, como complemento al juicio dado por el rector o persona encargada de la evaluación.

La práctica evaluativa recoge muy poco de la experiencia de aula del docente

En los planteamientos señalados por Díaz Barriga, Álvarez y otros, la evaluación educativa tiene relevancia en tanto logra interpelar los actúares, concepciones y paradigmas de los sujetos, de modo que, asumirla como práctica pedagógica efectivamente mueve a los docentes hacia otras tendencias, otras alternativas, o simplemente transformar lo que hace.

Tal pretensión parece estar por fuera de las intencionalidades de la evaluación, específicamente porque los criterios en los que se ubica (cumplimiento de tareas, de programas, asistencias puntuales, “compromiso con el PEI o la misión institucional”) entre otros aspectos dejan por fuera la función central del docente: la enseñanza, la dinámica del aula, las relaciones con los estudiantes, los logros y aprendizajes de la experiencia. Si bien es cierto en alguno de los ítems planteados por la evaluación someramente se hace enunciados sobre esta práctica, la realidad muestra una distancia significativa entre lo que se evalúa y la intervención en el quehacer docente.

Esta situación supone, de acuerdo con la perspectiva de los estudiantes, que la práctica docente está por fuera de los criterios de evaluación, produciendo desconocimiento de lo que se hace, de lo que se planea, de lo que se alcanza en el trabajo con los estudiantes, así como de las dificultades de esa práctica. Pensar en esta limitación, incide en lo que se planteará más adelante: la relación entre evaluación docente y la calidad de la educación, la cual ubica como énfasis al aprendizaje de los estudiantes.

Ligado lo anterior al planteamiento sobre agencia y resistencia, tres aspectos deben resaltarse: Por un lado, la constante disputa entre lo que propone la política evaluativa (como estructura) y las demandas y necesidades reales del docente en su práctica. Si bien, el docente asiente participar del proceso evaluativo como respuesta a la norma, es también importante señalar que genera procesos de reflexividad (Giddens, Freire), que coadyuvan en tomar decisiones particulares sobre el trabajo en el aula, aunque las solicitudes de los evaluadores no estén centradas allí.

“...Pero en cuanto a la practica con los niños, si es lo que uno, lo que uno lleva a su contexto y lo que uno pueda hacer dentro de su aula de clase, atendiendo a las necesidades que tiene cada niño, es lo único que yo puedo extraer de la evaluación, que me acostumbra a estarme formando y estar siempre en un proceso de aprendizaje continuo”. (Entrevista docente).

¿Y cómo se refleja esto en la práctica? Lo interesante aquí es lo que presentan los propios docentes insisten en señalar que con independencia a las solicitudes del evaluador, ellos van analizando de manera particular, a veces con sus pares, los resultados de la evaluación para introducir cambios y elementos innovativos a la práctica de aula; además lo ligan a los resultados que han obtenido los estudiantes en las diferentes pruebas internas y nacionales (Saber).

¿Desde dónde se ven estos cambios en la práctica, a propósito del actuar autónomo del docente?

- *En los procesos de planeación del aula*, para algunos docentes los resultados de la evaluación les han permitido ejercer “control por sí mismos” al trabajo escolar, organizar

los procesos en función de esos resultados, y articularlos con los resultados de evaluación de sus estudiantes. Esto sucede, porque precisamente el contexto rural donde se mueven la mayor parte de los docentes de este estudio, les ha permitido tener altos niveles de compromiso para incidir en el contexto social.

- ***En la comparación de los resultados de los estudiantes con la de los docentes***, existe la claridad de que sólo en las coincidencias que puedan encontrarse entre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y la del docente se evidencia la pertinencia, relevancia y sentido de la evaluación. Por ello, una de las docentes señala “*de todas formas cuando uno se somete a un proceso de evaluación, quiere decir que hay una valoración de lo que se ha hecho y siempre le va a quedar un reto de que le queda un camino largo, largo por avanzar y por mejorar*”. (Entrevista a docente).
- ***En el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes***, puesto que ellos aseguran que las exigencias cada vez mayores por parte de sus estudiantes, éstos aprendieron a evaluar las buenas prácticas y a reconocer la calidad de las mismas. Esto no sólo se evidencia en la parte académica, sino también en la formación en valores, actitudes y compromisos con el trabajo.

La práctica evaluativa al docente requiere capacitación para garantizar buenos resultados: un espacio que también genera mercado

Los docentes han visto que para estas formas de ser evaluados y el uso que se hace de sus resultados no están suficientemente preparados. Por un lado, porque la estructura de la prueba los pone en un lugar de conocimiento y relaciones desconocidas (necesidad de entender la prueba) y por otro lado, porque también necesita saber cómo leer estos resultados en función de la mejora. Pero aquí nos encontramos con una doble tensión.

La primera, que reclama circunscribir procesos de capacitación para que los resultados cuantitativos sean satisfactorios, entonces el docente se prepara para alcanzarlos, afectando positivamente su ascenso o reubicación; la segunda, va un poco más allá y logran ubicar la evaluación en el marco del mejoramiento continuo y fortalecimiento de sus prácticas. Pero

aunque estas dos situaciones se produzcan al mismo tiempo en la práctica del docente, es necesario generar mayor conciencia en los docentes sobre la no instrumentalización de la evaluación en el marco de las políticas de ascenso.

Finalmente, en relación con el vínculo de profesionales de otras disciplinas en la docencia, los profesores de esta región ven positivo su vinculación, por:

- Se evidencia como oportunidad, porque su conocimiento y experiencia ha ayudado al docente a actualizarse.
- En el ejercicio de la práctica pedagógica el docente busca herramientas que respondan a una práctica más ligada a la experiencia de los estudiantes.

Uso de los resultados de la evaluación

En este ejercicio de evaluación docente, se ha mostrado dificultades alrededor de un proceso que poco documentado tanto desde su aplicación, como en lo que refiere a la transferencia de los resultados. Los modos operados a través de internet o reuniones informales con los sujetos predominan pero poco efecto produce en la transformación de las prácticas docentes.

Aunado a lo anterior, muchos de los docentes que se encuentran en el sector rural, que trabajan con más de un curso dentro de un nivel educativo, reconocen que su trabajo demanda una alta preparación para atender conocimientos de distintos cursos, estudiantes con ritmos de aprendizaje distintos, tareas diversas, proyectos con temáticas transversales para buscar integrar algunos elementos de su práctica, planeación de evaluaciones complejas, entre otros, lo que exige de él retos y procesos permanentes de evaluación; empero, estos aspectos no aparecen en el análisis de los resultados de la evaluación, no son considerados relevantes, ni siquiera aparecen en los ítems o criterios con los que los evaluadores se aproximan a los docentes.

Este es quizás el aspecto más cuestionado por parte de los docentes cuando indica:

- No hay retroalimentación, que justifique recibir datos sólo en relación con el cumplimiento de ítems que a veces se leen como lista de chequeo.
- No se generan compromisos, porque los contenidos de la evaluación, no le aportan al docente que tiene que asumir tal diversidad.
- La evaluación es numérica, impidiendo al docente reconocer los atributos, dimensiones o cualidades de su práctica docente que están ligados al dato cuantitativo.
- El directivo docente que evalúa no debe caer en el error de evaluar al docente teniendo en cuenta criterios de amistad o de conveniencia.
- Finalmente, porque el diligenciamiento de formatos ha limitado la discusión pedagógica al interior del equipo de docentes.

(...) entonces... me van a evaluar bueno, evalúeme, listo, no hay retroalimentación. Señor Rector, Señor Coordinador, Señor Director Rural, quien sea o a quien le corresponda ¿Qué falencias tengo yo en mi práctica pedagógica? ¿Qué debo cambiar en mi práctica ¿pedagógica, no hay ninguna retroalimentación, y se vuelve entonces unos números porque yo pues miraba los formatos hay en la guía 32 en esos formatos hay practicas a cambiar, compromisos en blanco puntaje 96,98, ve ... pase.

El lugar de las instancias de definición de política: poca lectura sobre el sentido de la evaluación, pero alta injerencia en las decisiones que se toman sobre los docentes

La ausencia de entidades como las Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación es la constante en la práctica evaluativa. Su participación está dada fundamentalmente desde el conocimiento de los resultados de los docentes (específicamente desde el dato cuantitativo). Su trabajo consiste entonces, en hacer los “filtros” de docentes, dejando a algunos en el sistema, y excluyendo a todos aquellos que estén por debajo de 60 puntos.

Aquí hay tres claves de análisis importantes a saber:

Uno, la evaluación es asumida como un proceso que mide y lleva a la toma de decisiones sobre una persona, lo que tiene una incidencia política y ética fuerte, según planteamientos de Díaz Barriga. Por ello, el docente ha aprendido a moverse dentro de esta estructura, ha aprendido a negociar y a manejar la situación con el evaluador; ha aprendido a poner otros puntos de discusión que lleven a que el dato cuantitativo le favorezca.

Dos, aunque se hable de mejoramiento, las prácticas de exclusión que se derivan de la evaluación sugieren una contradicción entre las intencionalidades y las prácticas.

Tres, un sistema evaluativo que ubica sancionar y excluir como alternativa de solución frente a su propio enfoque de evaluación: evaluar para mejorar, contribuye a que cada vez más se vea la evaluación docente como un ejercicio inútil en el que hay que hacer lo que se requiera para sobrevivir.

Por ello, destacamos alguno de los planteamientos de los docentes respecto a este cuestionamiento.

(...) Los rectores llenan el formato hacen la evaluación, lo pasan a la secretaria y bueno por llenar requisito y hasta ahí llego, yo creo ahí solamente les interesa saber es el rector que nota coloco porque vaya usted y mire porque hay en el decreto dice 12-78 tres evaluaciones segundas que hayan perdidos eso va para afuera, ellos simplemente sistematizan y van colocando en rojo los que tengan menos de seis. (Entrevista a docente).

Por ello, los docentes consideran que lo mejor que puede pasar en este proceso es que ellos mismos le den sentido a la evaluación y la conviertan en una herramienta más para su trabajo: “Cuando el evaluador usa la evaluación como un dispositivo de poder, lo que el evaluado debe hacer es mostrar que es capaz de realizar su trabajo con responsabilidad”. Esto es una manifestación de resistencia como proceso creativo.

Yo pienso que ahí lo primordial es realmente demostrarle que uno es capaz que no es la evaluación la que manda sino que uno es capaz de enseñar y que sea capaz de hacerle ver que se está cumpliendo. (Entrevista a docente).

3) Relación entre evaluación docente y calidad de la educación

En términos de la discusión política y desde las intencionalidades de la evaluación, la calidad aparece como elemento inherente a la evaluación docente; el presupuesto desde el cual se ha mantenido la discusión en el país es que el docente es uno de los ejes de la calidad, por lo que su papel dentro del sistema demanda actuar y desarrollar prácticas que garanticen la calidad. Los resultados de aprendizaje de los estudiantes durante los últimos años señalaron en los titulares de prensa y en las conferencias dadas por el nivel central de la educación (MEN) que los maestros eran los responsables de dichos resultados y por tanto de la calidad de la educación colombiana.

Tal nivel de relación ha generado reacciones (resistencias) en los docentes, argumentando muchos otros referentes de contexto social, familiar y personal de los estudiantes que afectan de manera directa la calidad educativa. Asociaron además tensiones en torno a las condiciones en que se desarrolla la docencia, limitaciones y falta de apoyo a los docentes para garantizar dicha calidad.

En la literatura ha venido apareciendo nuevos retos para la educación, convirtiéndose en demandas directas al docente: uso de las TIC, garantizar el aprendizaje, formar ciudadanos, responder a las exigencias de la equidad, la inclusión y la diversidad. Y en este escenario complejo aparece la evaluación docente como alternativa para garantizar la calidad de la educación.

Empero, las condiciones en que se desarrolla la docencia ponen en cuestionamientos anteriores, especialmente por las mismas categorías con las que se evalúa al docente, que como se indicó en páginas anteriores se limita, si es comparado con el espectro amplio de la práctica docente. Por ello, los docentes no asumen la relación directa que la política ha querido establecer: Por ello dan cuenta de otros aspectos que deben estar ubicados también desde la política:

- Los problemas educativos son también de la estructura del sistema: Es problema del gobierno, las políticas, los medios y recursos con los que se pueda lograr un alto impacto.
- Cómo articular los contextos a la idea de calidad de la política, máxime cuando un docente atiende a más de seis cursos con condiciones distintas y saberes diversos.
- La ausencia de una comprensión contextual frente a la educación, siempre hará que cualquier concepto de calidad este reducida a criterios e indicadores que miden procesos con parámetros de resultados.
- No se tiene en cuenta en las evaluaciones el contexto sociocultural y las condiciones de violencia que han afectado a varias instituciones educativas. La pregunta en términos de la evaluación docente es cómo entran variables de contexto (violencia) en la comprensión de su práctica y las relaciones con la calidad de la educación.

La evaluación debe estar ligada al reconocimiento de la Profesionalización de la carrera docente

Un elemento adicional a esta discusión sobre la evaluación docente y la calidad de la educación corresponde con el debate en torno a la profesión y al status tanto social y económico de éste. Por ello, si bien los docentes manifiestan que su responsabilidad es clara en cuanto al trabajo académico y pedagógico, ponderan también que si el país no reconoce la situación social y laboral en que viven, pedirles que sean garantes de la calidad va a ser muy complejo.

Por ello, la evaluación de una buena docencia, está ligada a la lectura de sus implicaciones y modos de desarrollo. En esto está implícita la necesidad de formar de manera permanente al docente y de estimularlo conforme la complejidad de su labor. En consecuencia se liga la evaluación docente y calidad sólo si se resuelven varios problemas:

1. La claridad del sistema respecto a lo que es la calidad en el contexto educativo y en especial de lo que significa verla, asociarla y proyectarla desde la práctica docente.

2. La definición de criterios que relacionen práctica docente y calidad de la educación, de modo que se establezcan estructuras, procesos y acompañamientos a los docentes.
3. La lectura permanente de las realidades educativas, sus problemas no solo académicos, sino sociales, que afectan el desarrollo de sus procesos, incidiendo de manera directa en los resultados de la calidad.
4. La ubicación de la educación como eje estratégico del país y el reconocimiento del docente en su status de profesional que le garantice tener buenas condiciones de vida para el desarrollo de su profesión.
5. Incida en una remuneración justa de acuerdo con la naturaleza de esta función.
6. Incentive la capacitación del docente y dé respuesta al sentido mismo de la docencia; sus implicaciones y modos de desarrollo. En esto está implícita la necesidad de formar de manera permanente al docente.

Bueno yo diría que en esa parte de la forma como pagan en el nuevo escalafón, yo veo sí no estoy mal, si usted está en el grado 1B, gana más que él que está en el 2 A, sea sí, uno es licenciado, sí uno invirtió , cierto, dinero, y si uno estudio es para estar un poquito más alto que él que no ha estudiado ni es licenciado, yo veo esa falencia ahí, porque se supone, que uno trata de formarse, de estudiar, de capacitarse y sí no lo van a remunerar un poco más que los que están más atrás digámoslo así sin tener nada en contra de los que están atrás, esa parte deberían tenerla en cuenta. (Entrevista a docente).

4. Tensiones frente a la evaluación

Una práctica evaluativa que no logra articular las distintas evaluaciones que se hacen sobre los docentes

Otro problema derivado de la práctica evaluativa de los docentes y los ámbitos en los ellos deben ser evaluados: ingreso, desempeños y ascenso tiene que ver con el hecho de que ellos

sean procesos separados, sus resultados (desempeño, ascenso, competencias), son asumidos de manera separada, generando varios aspectos:

- Poca claridad en torno a asumir la evaluación como un proceso permanente y sistemático.
- Diseño múltiples de planes de mejoramiento que no siempre inciden en que quehacer docente.
- Desatención a los planes producto de un no seguimiento por parte de los evaluadores.

La forma como se está planteando la evaluación no es la adecuada

Dadas las distintas dinámicas y procesos que se dieron en el desarrollo de este trabajo, se proponen varios elementos:

- Cambiar la manera como se está evaluando el desempeño del docente y hacer este proceso significativo
- Que quienes sean responsables de este proceso sean conocedores de las prácticas que el docente desarrolla en sus comunidades.
- El evaluador no está tomando la información de la evaluación del docente para hacer el respectivo análisis y acompañamiento.

“De acuerdo con lo que dice la profe, si el rector no conoce el sitio muchas veces uno se encuentra con evaluaciones que tienen determinado porcentaje ¿Cómo se dio esa calificación, hay evaluaciones que uno encuentra en las carpetas de los compañeros yo no es que sea chismosa pero he estado hojeando y hay unas que tiene el 75 % a comparación con otros compañeros que tienen el 100% y la persona que evaluó como realiza esa evaluación o a partir de que parámetros si nunca ha ido a esas instituciones ni conoce la práctica del docente. (Entrevista docente)

No es una evaluación que permite hacer un seguimiento sistemático, las evidencias son realmente lo que hace al docente en el aula. El evaluador no está tomando la información para hacer el seguimiento; los apuntes del estudiante refleja algunos procesos. Pareciera que el estar

distantes de la ciudad la falta de visitas el seguimiento y control por parte de la secretaria de educación evidenciaría que cada quien hace lo que le parece De esta manera la evaluación no está incidiendo en las instituciones.

La docencia está abierta para ser ejercida por otros profesionales

- Se muestra que en el ejercicio de la docencia hay docentes que nacen y otros que se hacen.
- Pareciera que el ingreso de otros profesionales a la docencia es visto como una cuestión de oportunidad
- En el ejercicio de la práctica pedagógica el docente busca herramientas que respondan a las necesidades de los estudiantes, aún más cuando los estudiantes por su contacto con los medios tecnológicos los estudiantes le exigen más al docente.
- Las buenas prácticas pedagógicas son reconocidas por los estudiantes.

“Es que de ahí, cómo digo yo, saco cómo a colación la frase de que hay unos que hacen y hay otros que se hacen ósea al mismo medio de pronto hay docentes de pronto cómo por cómo digo yo... nacieron para ser docentes pero hay otros que de pronto hubiéramos podido desempeñado en otra cosa nos hubiera gustado mejor pero por de pronto por cuestión de oportunidades no hicimos docentes el solo hecho que de pronto uno, no estuviera cómo muy cercano a la pedagogía de toda formas le hace buscar a uno las herramientas y no por lo que dice la profe sino porque van a evaluar entonces yo tengo que estar ahí, el mismo medio los mismos estudiantes le exigen a uno más, los estudiantes que ahorita se tienes ni las escuelas en las instituciones no son los mismos de hace 20 años ni 15 años no... es que hay niños que por el mismo contacto con el medio con la tecnología con todo e siempre están tratando de exigirle más al docente...” (Entrevista docente)

Se proponen cambios en la evaluación para que ésta trascienda

Para que la evaluación cumpla su objetivo se necesita

- Cambiar su diseño.
- Revisar su reglamentación.

- Ver la responsabilidad del docente y otros actores en el proceso de formación de los estudiantes.

Sí lo que se quiere es una mejor calidad y mejor desempeño de los maestros, debe ser una evaluación más concertada y más formativa y su estructura como tal para que cumpla con estos requisitos debe cambiar.

Inequidad en la evaluación

Se evalúan a unos pero no a todos, parece existir la percepción de quien no se evalúa adquiere una serie de contrariedades en los docentes:

- Quienes no se evalúan no se preocupan por la tarea de educar.
- La no evaluación produce prácticas repetitivas (siempre se hace lo mismo), no se promueven mejoramientos.
- Genera diferencias en las tareas que asumen los docentes.

Relaciones entre docentes

- Rivalidades frente a los niveles de exigencia
- Quienes no se evalúan no se preocupan por la tarea de educar. Menor esfuerzo

Retos para la evaluación

La pregunta por quien evalúa: ¿desde dónde, cómo y para qué lo hace?

Lo que han mostrado los resultados es la necesidad de fortalecer el proceso evaluativo, partiendo de quienes desarrollan el ejercicio de evaluar a otros; en este sentido es claro que para muchos docentes el lugar de la subjetividad como elemento inherente a la condición humana, llega a afectar de manera significativa los procesos evaluativos, viéndose efectos en situaciones como:

- Poco criterio para la establecer niveles de conversación entre evaluador y evaluado, los silencios, los juicios de valor, o simplemente el cumplimiento de la tarea empiezan a primar. Por ello, la necesidad de que quien evalúa tenga formación.

- La necesidad de formar no sólo en el manejo de instrumentos, sino en la construcción de criterios de evaluación análisis de los resultados.

Un elemento extraño pero a la vez interesante respecto a la figura del rector “como sujeto que evalúa”, es que pareciera existir un nivel de rutinización de prácticas evaluativas, en las que evaluador y evaluado se han acomodado llegando a generar las mismas dinámicas una y otra vez

Articular los contenidos de la evaluación con las prácticas docentes

A lo largo de este análisis, se ha evidenciado la presencia de múltiples voces, que reclaman un cambio en el sistema de evaluación o una mayor articulación con lo que hacen. Los docentes cuestionan su contenido en tanto éste no incorpora los elementos esenciales de la práctica, los elementos que por ejemplo se dan en un contexto rural como Gachetá, Gachalá y Ubalá, marcado por una alta tendencia de establecer relaciones y conexiones entre lo que hace el docente y la realidad y problemáticas en de su comunidad. La evaluación docente no pregunta por el sentido de la relación cotidiana, no interpela las posibilidades que abre el docente con su experiencia educativa, o como diría uno de los docentes evaluados “*no está tomando la información de la evaluación del docente para hacer el respectivo análisis y acompañamiento*”.

En este contexto la crítica, pero a la vez la apuesta de los docentes es asumir la evaluación como oportunidad para verse así mismo, para reflexionar sobre la práctica, ello supone entonces, la emergencia de un proceso basado en evidencias y chequeo de actividades, a una evaluación significativa que toque la esencia misma de la enseñanza y de la docencia.

9. CONCLUSIONES

El tema de evaluación docente sin duda alguna representa un escenario complejo, diverso y a la vez interesante. La pregunta por las agencias y resistencias de los docentes están marcadas no sólo por elementos particulares, personales y pedagógicos del docente, sino que una comprensión sobre ella implica reconocer todas las variables que la están determinando. Se hace alusión a aspectos como:

Esquema No. 9: Ámbitos para la construcción de las conclusiones (construcción propia)



1) La estructura y el sistema que está determinando una forma de entender el sentido de la evaluación, ligada a parámetros e indicadores que no siempre coinciden con el quehacer del docente. El reclamo que hacen los docentes al modelo está enmarcado en el reconocimiento de la naturaleza pedagógica y académica de esta práctica. En este sentido el carácter social y político de la acción docente, parece estar desligado de los criterios y procesos en los que se desarrolla la evaluación.

2) Existe un problema de agencia y resistencia en relación a las relaciones entre los sujetos que participan como evaluados y los evaluadores. La falta de formación y de criterio con respecto a cómo gestionar dicha evaluación produce en los docentes resistencias en las que se cuestiona el rol del evaluador, el papel de la información (evidencias) y la ausencia de procesos de retroalimentación. En este sentido, la evaluación resulta ser un ejercicio de poder, de pugna, y a la vez de sometimiento. Entre estas tensiones se mueve el docente y se movilizan sus respuestas hacia la institución.

3) Es claro que el estudio muestra la presencia de inequidades en el proceso evaluativo, referidas precisamente a un sistema que no ha logrado regular la evaluación, que no ha generado consenso entre la comunidad de docentes, para que todos se evalúen y construyan alternativas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y por consiguiente de la educación.

4) Relacionar evaluación docente con calidad de la educación, sugiere interrogantes fuertes en cuanto a qué tipo de calidad se hace referencia, hasta dónde ella tiene en cuenta las dificultades de los contextos educativos y las diversidades de escenarios y sujetos a los que se enfrenta el docente. Pero además, centrar la evaluación como único criterio y dispositivo de calidad implica de entrada que hay dificultades de comprensión y de apertura a una visión más amplia de la evaluación.

5) El docente reconoce las oportunidades que puede tener si desarrolla un ejercicio de evaluación permanente, no obstante para este desarrollo se requiere de varios procesos: calidad de la evaluación en términos de sus instrumentos, el proceso de planeación previo a éste, la manera cómo se generan las interacciones entre evaluados y evaluadores.

6) El docente más que ser un opositor de la evaluación entraña una mirada crítica y pertinente sobre ella, requiere entonces que se identifique su papel como sujeto político que también es capaz de proponer nuevas maneras de ser evaluado.

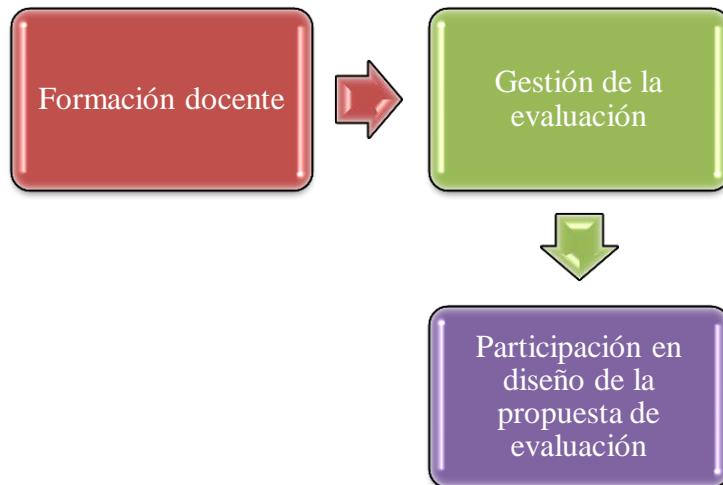
7) La pregunta por las formas en que los docentes generan agencias alrededor de la evaluación de sobre su práctica, deberá considerar cuatro grandes puntos de discusión: primero, la manera en

que la política educativa reconoce la práctica docente como núcleo de la evaluación, lo cual supone la creación de criterios e indicadores de evaluación que den cuenta de dicho contexto. Segundo, la comprensión por parte de quienes diseñan política de la existencia interna de prácticas docentes que responden a lo que el sistema pide, al tiempo que producen nuevas dinámicas como respuesta a una evaluación poco pertinente. Tercero, la necesidad de replantear el papel social del docente, a propósito de la relación que se hace con la calidad educativa, en la que se establezca su carácter profesional y central en el desarrollo de la sociedad. Finalmente, las agencias y resistencias de los profesores se caracterizan por el doble juego de cumplir con la norma pero al mismo tiempo cuestiona los modos en que esta se gestiona.

8) Las diferentes tensiones que mostró el estudio podrían considerarse como marco de referencia para hacer un ejercicio más participativo y democrático donde el docente contribuya a la definición de criterios ligados a la práctica docente y a las metas educativas que el país se ha propuesto.

10. RECOMENDACIONES

Esquema No. 10: Contexto de las recomendaciones



La práctica de una mejor evaluación ha de requerir:

- 1) Directivos y evaluadores bien formados, con claridad en sus criterios y en los procesos que se desarrollan, al tiempo que se les apoye en el diseño de estrategias de seguimiento y acompañamiento permanente.
- 2) Articulación de los diferentes momentos de evaluación, en la que se haga seguimiento a los criterios y de los procesos que se derivan las prácticas evaluativas.
- 3) Hacer de la evaluación un proceso comunicativo dentro de la institución. Aquí el liderazgo y papel de los actores educativos va a ser fundamental.

Gestión de la evaluación

- 1) El rol que se le plantea a los directivos encargados del proceso evaluativo es fundamental para que haya credibilidad en el proceso y en los sujetos, así con los juicios, para ello se requiere formación, apertura, calidad humana y sobre todo capacidad para consensuar.
- 2) La evaluación requiere de tiempos y de procesos de planeación claros y conocidos por el conjunto de la comunidad educativa.
- 3) El ejercicio de la retroalimentación le da sentido a la evaluación docente. Por ello, a los directivos docentes y demás personas encargados de este proceso, deben apropiarse de herramientas conceptuales y metodológicas para volver esto un ejercicio permanente.

Participación

- 1) Tanto los docentes como los directivos deben promover espacios de encuentro, diálogo que coadyuve en la construcción permanente de ese sistema de evaluación, a fin de diseñar colectivamente criterios amplios de evaluación ligados más al contexto del quehacer docente.
- 2) Recuperar otros modos de hacer evaluación basados en la confianza y la transparencia: coevaluación y autoevaluación.

Para la política

- 1) Los procesos de agenciamiento y de resistencia que se han derivado de esta experiencia investigativa, muestran diversas capacidades y modos de apropiación de la evaluación docente, por ello, habrá que establecer mejores lecturas e investigaciones orientadas a reconocer de manera permanente qué es lo que la evaluación permite al docente para fortalecer su práctica, lo cual supone enseñarles a usar los resultados.
- 2) Las instancias que definen la política deben interesarse más por los procesos que por las notas que reciben los docentes, para ello, ha de reconocer las implicaciones que los resultados tienen en la transformación de las prácticas educativas.

11. REFERENCIAS

Anibal Medina P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michael De Certau” 2007. En revista Kairos.

Becerril Calderón, Sergio René (2005). Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica. , México: Plaza y Valdez Editores, 142 páginas

Bonilla Castro, Elssy (1997). “Más allá del dilema de los métodos” Bogotá: Editorial Norma.

De Tezanos, Araceli (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Cooperativa Editorial del Magisterio. Colombia, 328 p.

Díaz Barriga, A. (2000). Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos. Evaluación académica. México: CESU- FCE.

_____ (1986). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. En perfiles educativos, No. 37 pp. 3 - 15

FILP, J. 1994. Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P-900. En Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. ASDI, AECI, CIDE. Chile.

García-Huidobro, J. E. 1994. El Programa de las 900 Escuelas. En Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. ASDI, AECI, CIDE. Chile.

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Segunda edición. Buenos Aires: Amorrortu, 416 p

Giroux, H. (2003). Teoría de la resistencia en educación. Siglo del Hombre Editores.

Gutiérrez de G. C. (2004). Fundamentos conceptuales de las políticas y gestión de sistemas educativos. Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación.

Hernández Sampieri, Roberto (1994). “Metodología de la investigación” Bogotá: McGraw-Hill

Jiménez, Jiménez, Bonifacio (2000). “La evaluación su conceptualización” En Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid. Ed DOE. Pp. 25-56.

Liebarman Ann y Miller Lynne (2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. España, Madrid: Octaedro, colección repensar la educación, 279 p.

Lozano Flórez, D. (2008). La evaluación docente en Colombia una práctica instrumental y burocrática. En: Actualidades Pedagógicas No. 051. Enero – junio. Bogotá, Colombia, páginas 133-148

McLaren, P. (s.f). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México, Editorial Siglo XX. En: Fundación Peter McLaren para la pedagogía crítica. Cuadernos de pedagogía crítica No. 1.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Manual de la evaluación del desempeño. Colombia, 47 páginas.

Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. EN: revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.

Perrenoud, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Editorial Grao, España, 224 p.

_____ (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Grao, Barcelona-España, 168 p.

PREALC – Grupo de trabajo sobre profesionalización docente en América Latina (2004) Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates. En: Serie Documentos en América Latina NO. 31. Diciembre. Argentina: PREAL.

Roth Deubel, André-Noël (2003): Políticas públicas. Ediciones Aurora. Bogotá.

Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz-Barriga Arceo (2004). La evaluación docente en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. Editorial Plaza y Valdés. México, 261 p.

Ruiz, D y Cadéna, C. (2005). *¿Qué es una política pública?*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/78835021/Que-es-una-BONILLA-CASTRO>,¹

Tagliabue, N (s.f.). *Definiciones de Política Educativa*. Recuperado de www.slideshare.net/rober555/definiciones, s.f. parr.5

Tenti Fanfani. E. (2007). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina. Brasil, Perú y Uruguay. UNESCO – IIEP. Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 324 páginas.

Zabalza, Miguel A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea Ediciones, Madrid-España, 251 p.

Normatividad:

Ley 115 de 1994: Ley General de Educación

Ley 715 de 2001:

Decreto ley 1278 de 2002: Estatuto de Profesionalización Docente

Documentos de los antecedentes

Actualidades Pedagógicas. La evaluación de docentes en Colombia una práctica instrumental y burocrática. Daniel Lozano Flórez (2008). Universidad de la Salle Bogotá – Colombia. Pp.133 – 148.

"La evaluación del desempeño: herramienta vital en la dirección organizacional" en Observatorio de la Economía Latinoamericana N° 73, enero 2007. Texto completo en <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/cu/>

Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina¹ - [Estado actual de la evaluación docente en trece países - Webnode](#)

Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente - Una Panorámica de América y Europa

Tesis la Evaluación del Desempeño Docente en la I.E.D Carlos Pizarro León Gómez - Magaly Elena Sarmiento Lobos - Universidad Externado de Colombia Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación.

La contribución de la evaluación del desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores. Estudio de las experiencias del Colegio Departamental Emilio Cifuentes y del Externado Nacional Camilo Torres-IED

Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Antonio Casero Martínez* Universitat de les Illes Balears *Revista de Investigación Educativa*, 2008, Vol. 26, n.º 1, págs. 25-44 <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321884003.pdf>

Evaluar ¿el mejor camino para lograr la calidad? Revista Investigación en Marcha, 3: pp. 28 – 35. Noviembre 2010. INFOTEP. ISSN 2145 – 3616

Propuesta de instrumento evaluativo basado en competencias de los docentes de Primera Etapa de Educación Básica del área den español de la U.E. Colegio Academia Merici.