



Los procesos de evaluación docente: resignificación e incidencia en las instituciones educativas

Línea Políticas y Gestión de Sistemas Educativos

ASTRID YULIETH MORENO MORENO

FRANCISCO JAVIER RAMÍREZ GIRALDO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2017



Los procesos de evaluación docente: resignificación e incidencia en las instituciones educativas

Línea Políticas y Gestión de Sistemas Educativos

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación

ASTRID YULIETH MORENO MORENO

FRANCISCO JAVIER RAMÍREZ GIRALDO

Directora

YOLANDA CASTRO ROBLES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2017

Nota de Advertencia

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de grado. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque los trabajos de grado no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vea en ellos el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Artículo 23 de la resolución N° 13 de junio de 1946

Pontificia Universidad Javeriana

Agradecimientos

A Dios por guiar e iluminar el camino para la realización de este trabajo de investigación.

A la Secretaría de Educación Distrital, por brindarnos la oportunidad de cursar la maestría, reconociendo la importancia de la formación de maestros, aportando la mayor parte de recursos económicos

A la Pontificia Universidad Javeriana por brindarnos el conocimiento para el desarrollo de la labor investigativa y a todos los docentes y personas que con su conocimiento y disposición han contribuido a nuestro crecimiento académico.

Especial agradecimiento a nuestra Tutora Yolanda Castro Robles por su paciencia, colaboración, entusiasmo, orientaciones, y acompañamiento continuo a cada uno de los procesos que hacen parte de este trabajo. Su asesoría ha sido indispensable, en nuestra formación

Con gratitud y cariño

Astrid y Francisco

Tabla de Contenido

Introducción	1
Antecedentes.....	4
Planteamiento del problema	8
Pregunta de la investigación	13
Objetivos del estudio	13
Justificación.....	13
Marco teórico.....	16
Evaluación y evaluación de desempeño	21
Evaluación como medición.....	24
Evaluación como proceso.	25
Evaluación como mejora educativa.	26
Evaluación docente.....	28
Método	30
Participantes.....	33
Proceso de recolección de información	33
Estrategias de análisis.....	35
Resultados	43
Discusión.....	58
Conclusiones y recomendaciones.....	65
Bibliografía.....	68
A N E X O S.....	76

Lista de Figuras

Figura No. 1: Categorías conceptuales del proyecto. Elaboración Propia

Figura 2: Ámbitos de indagación en las entrevistas. Elaboración propia

Figura 3: Unidades de análisis derivadas del estudio. Elaboración propia

Figura 4: Unidad de Análisis 1: Sentido de la Evaluación Docente. Elaboración propia

Figura 5: Unidad de Análisis 2: Formas y procesos para hacer la evaluación. Elaboración propia

Figura 6: Unidad de Análisis 3: Problemas asociados a la práctica de la evaluación docente.

Elaboración propia

Figura 7: Unidad de Análisis 4: Aportes de la evaluación a la calidad de la educación.

Elaboración propia

Resumen

La pregunta por la evaluación docente ha sido una recurrente en el marco de la política educativa del país y en general de la Región, especialmente porque se asocia una buena práctica docente con los resultados de calidad de la Institución Educativa, e incluso de los aprendizajes de sus estudiantes. Esta investigación indaga acerca de los modos en que los directivos docentes han desarrollado prácticas evaluativas en sus docentes y los procesos que se derivan de este ejercicio pedagógico y académico. El carácter del estudio es cualitativo interpretativo, se trabajó con ocho experiencias de directivos docentes y grupos de docentes pertenecientes a las instituciones educativas que dirigen estos directivos, así como la directora zonal de educación. El estudio da cuenta de avances en la manera como se viene desarrollando el proceso de evaluación docente, a la vez, identifica puntos de tensión existentes entre los objetivos de la evaluación y las posibilidades de mejora que tiene el docente que ha pasado por este proceso.

PALABRAS CLAVE: Calidad de la educación, evaluación docente, política educativa, mejoramiento educativo

Abstract

The question of teacher evaluation has been found again within the framework of the educational policy of the country and in general of the Region, especially because it associates a good teaching practice with the quality results of the Educational Institution, and even the learning of their students. This research investigates the ways in which teaching managers have developed evaluative practices in their teachers and the processes that derive from this pedagogical and academic exercise. The character of the study is qualitative interpretive, we worked with eight experiences of teaching managers and groups of teachers belonging to the educational institutions that lead these managers, as well as the zonal director of education. The study gives an account of advances in the way the process of teacher evaluation is being developed. At the same time, it identifies existing points of tension between the objectives of the evaluation and the possibilities of improvement of the teacher who has gone through this process.

KEY WORDS: Quality of education, Teacher evaluation, Educational policy, Educational improvement

Introducción

En Colombia el decreto 3782 del 2 de octubre de 2007 reglamentó la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 en su artículo 2 el decreto expresa:

“La evaluación anual de desempeño laboral del docente o del directivo docente es la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión” Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento, mediante la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales,” (MEN, 2007, p. 1).

Las competencias funcionales se valoran en las diferentes áreas de gestión y las comportamentales teniendo en cuenta diversos aspectos como el liderazgo, el trabajo en equipo entre otros; la evaluación está a cargo del directivo docente rector y se expresa en una escala cuantitativa de 1 a 100 puntos, con base en la evidencia como lo expresa la cartilla 34, guía que pretende determinar lineamientos frente al procedimiento; sin embargo, durante años se ha discutido sobre la pertinencia de la evaluación docente en el sistema educativo colombiano, desde diferentes puntos de vista: FECODE ha considerado este procedimiento como un mecanismo de “control ideológico y cultural” (Estatuto Único de Profesionalización Docente, FECODE 2009), los docentes manifiestan su desacuerdo por condicionar la permanencia en el sistema educativo oficial a los resultados de la evaluación de desempeño; los intereses económicos que miden el mejoramiento de la calidad desde el presupuesto educativo, la eficacia, los recursos, el sistema general de participaciones y las políticas que responden a estos planteamientos y la postura de académicos y representantes de diferentes sectores que consideran que la evaluación es la principal forma de mejorar cualquier proceso *cuando señalan que “la evaluación es un*

instrumento importante en la mejora del trabajo de los profesionales de los servicios socioeducativos” (Gómez Serra, M. (2005-2006, p. 4).

Desde el año 2002 en Colombia se introdujo la evaluación de desempeño docente, a partir de la entrada en vigor del decreto ley 1278 de 2002, independientemente de la postura desde la cual sea vista, de ahí que surja en el escenario actual interrogantes relacionados con: ¿Se podría plantear que la evaluación tal y como ha sido planteada en los decretos reglamentarios y documentos metodológicos como la cartilla 31 del MEN ha significado un avance en la mejora de los procesos educativos? ¿De qué manera los resultados de la evaluación son utilizados para determinar procesos de mejora y cualificación docente?

La investigación en la cual se soporta este estudio cobra importancia, en cuanto permitió conocer la forma como ha sido orientado el proceso de evaluación a docentes por parte de los directivos, porque de allí se puede dilucidar las intencionalidades y los resultados de la evaluación de desempeño con fines de obtener respuestas a la pregunta ¿cómo la evaluación que se realiza y se reporta a los entes del nivel central en Colombia se traduce en la mejora de las prácticas educativas y como consecuencia en la mejora de la calidad de las instituciones educativas del distrito?

Indudablemente cuando hablamos de mejora, nos referimos al avance en el logro de los objetivos que se han planteado las instituciones, y en el alcance de dichos objetivos como garantía de calidad. Las preguntas ¿Cumple el proceso de la evaluación docente las metas para las que fue planteada en el 2002 y las directrices trazadas en la cartilla 34 del Ministerio de Educación Nacional? ¿La visión acerca de la evaluación por parte del directivo se convierte en factor decisivo para el aprovechamiento de la información recolectada en dicho proceso?

Otra de las perspectivas con la que se ve la evaluación de los aprendizajes, es de la mejora educativa, y esto es que “la evaluación tiene un sentido de revisión, de mejoramiento y de

corrección”. (Carrión, 2001, p.17); para que esto se dé se hace necesario, contemplar y analizar los criterios que se establecen para el acto evaluativo, ya que “ayudan a reconocer el valor que tienen las actividades” (Litwin,1998,p. 17); ubicar el contexto es una estrategia que se plantea desde este enfoque y que contribuye “al mejoramiento de las actividades, administrativas y, sobre todo, para la identificación de los factores que afectan la educación de los alumnos”.(Carrión, 2001,p18); de igual forma debe contemplar la institución y su misionalidad y todo el entramado que ésta comporta.

Es innegable el papel preponderante del directivo en los procesos de evaluación docente, pero dicha importancia radica en las acciones que en su papel de dinamizador y líder de los procesos pedagógicos, asume frente a la evaluación. En este sentido, Es relevante conocer si las personas que dirigen la institución tienen en cuenta la información derivada del proceso evaluativo, saber si ¿se permite la retroalimentación o se hace seguimiento a los planes de mejoramiento propuestos? los interrogantes y críticas respecto al rol de los directivos docentes en los procesos de evaluación institucional y de desempeño docente han planteado la necesidad de conocer la postura que estos tienen frente a la evaluación y las acciones que se desencadenan posteriormente a nivel institucional y pedagógico.

El impacto de la evaluación de desempeño en el contexto institucional ha permitido determinar, los alcances y logros del proceso evaluativo después de años de implementación no solo un requisito administrativo. Determinar también si existe relación o no con el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y por ende de la calidad de la educación y cuáles prácticas evaluativas aportan al proceso de mejora profesional del docente con miras a elevar la calidad de la enseñanza en las instituciones de la localidad de Ciudad Bolívar en el distrito capital.

Avanzar en los aspectos que influyen o no en la mejora de las prácticas educativas a partir de la evaluación de desempeño docente permite tanto a docentes como directivos direccionar la

evaluación docente hacia aquellas prácticas que promueven cambios significativos y determinar acciones de mejoramiento que realmente propendan por mejorar la calidad de la educación.

Antecedentes

El rastreo realizado a trabajos de investigación que se relacionan con el problema de esta investigación fueron elegidos de acuerdo con la fecha de publicación, especialmente aquellos que fueran desarrollados después de la entrada en vigencia del decreto 1278, nuevo estatuto de profesionalización docente, y que establecieran relación con la evaluación de desempeño docente, se consideraron investigaciones de orden distrital, nacional e internacional, tanto de contextos escolares como universitarios. Con los anteriores criterios cumplidos, se seleccionaron las siguientes investigaciones:

A nivel nacional:

- Evaluar ¿el mejor camino para lograr la calidad?, escrito por Indira Benavides García y Elías Castro Mattos, (2010).
- La evaluación del desempeño de los docentes en los 45 años de la universidad del Quindío y su prospectiva, escrito por Luis Eduardo Téllez Chivatá, (2012).

A nivel Distrital:

- La evaluación del desempeño docente en la I.E.D. Carlos Pizarro Leongómez, escrito por Magal Y Elena Sarmiento Lobos, (2013).
- 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, escrito por Angélica María Linares, Alejandra Zúñiga Monroy y Daniel Lozano Flórez, (2010)

A nivel internacional:

- Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina, escrito por *Alejandra Schultmeyer, (2002)*
- Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Una Panorámica de América y Europa, escrito por Javier Murillo Torrecilla (2005)
- Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores, escrito por Antonio Casero Martínez (2008)
- 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, escrito por Estíbaliz Tamara Acosta Matos, (2010).
- 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, escrito por Héctor Valdés Veloz, (2004)
- Uso de los resultados de la evaluación docente de los profesores de tiempo completo de la universidad de colima, escrito por Isis Daniela Aguirre Barreto, (2008).
- *"La evaluación del desempeño: herramienta vital en la dirección organizacional"* en Observatorio de la Economía Latinoamericana N° 73, enero 2007. Escrito por Mesa Espinosa, Naranjo Pérez y Pérez Vidal.

Análisis en torno a las investigaciones y trabajos referenciados.

En relación con los problemas y preguntas de investigación

Al hacer revisión de las investigaciones encontradas se encuentra que en general existe una preocupación sobre la manera como se evalúa al docente, mostrando interés en el diseño de un sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo y preciso y determinar si la evaluación debe ser

considerada como parte del proceso de formación integral de los individuos o como instancia final para tomar decisiones de aprobación, reprobación de estudiantes o permanencia laboral de los docentes; destacamos la investigación de Aguirre Barreto (2008), quien busca caracterizar el uso de los resultados de la evaluación docente en el contexto de la Educación Superior, específicamente en el área de Ciencias Sociales en la Universidad de Colima, la autora describe el tratamiento de los resultados de la evaluación docente por parte de los responsables administrativos de la evaluación e identifica acciones que se llevan a cabo a partir de los resultados derivados de este proceso tanto por los profesores como por los responsables de la evaluación.

En cuanto al enfoque metodológico

En los estudios se destacan las metodologías cualitativas, orientadas principalmente hacia la descripción, interpretación y comprensión de diferentes hechos presentes en el fenómeno; para ello, se tuvieron en cuenta las percepciones de los profesores evaluados y de los directivos docentes evaluadores, mediante entrevistas así como los significados otorgados a la experiencia vivida por cada uno de ellos.

Se realizó también, en algunos estudios revisión bibliográfica de las políticas institucionales, nacionales, documentos históricos, videos, registro fotográfico, entre otros, lográndose discutir temas relacionados con el objeto de estudio de las investigaciones y se hizo recolección basada en las normas APA (American Psychological Association).

En cuanto a los resultados

Realizando la lectura de los resultados de las investigaciones se encuentra como aspectos en común:

En general los estudios apuntan a la importancia de generar sistemas de evaluación docente, que tengan como ejes la mejora y aseguramiento de la calidad de la enseñanza; así como la

obtención de información que derive en la toma de decisiones respecto al rol docente y a sus condiciones de trabajo: (incremento salarial, promoción, etc.). Visto así, la primera estaría dentro de una perspectiva de mejoramiento permanente de las prácticas y procesos educativos, la segunda, centrada más en el fortalecimiento de las condiciones docentes a partir de sus desempeños.

Los estudios justifican la importancia de considerar al docente como factor de la calidad de la educación, y la evaluación como una pertinente estrategia para mejorar los procesos de docencia: sus prácticas, sus procesos y por tanto sus efectos en los aprendizajes y formación de los estudiantes.

Se evidencia una tensión en la mayor parte de los estudios en relación con las pretensiones de las políticas sobre la evaluación docente y los modos en que ella se implementa, particularmente desde el carácter subjetivo que se le da al proceso en algunas de las prácticas desarrolladas por los evaluadores. Así mismo, se identifican tensiones ligadas a la calidad de los evaluadores, a la posibilidad de generar un proceso transparente y a que este proceso no sea considerado como un ejercicio de sanción y represalias contra el docente.

Contrario a lo anterior, otros estudios muestran que la manera como se desarrolla la evaluación si logra generar acciones que se orientan hacia el mejoramiento de las prácticas docentes, en tanto les permite a éstos hacer reflexión sobre la práctica, identificar sus potencialidades y también ámbitos necesarios a fortalecer. Es así como adquiere un valor importante como práctica pedagógica en educación.

Por otro lado, existe también una tensión fuerte entre los criterios establecidos por los gobiernos en relación con la evaluación docente y las demandas específicas del gremio amparadas desde los sindicatos. Es claro que mientras para los primeros la evaluación docente hace parte de los mecanismos de regulación y control sobre las instituciones y sobre los actores educativos para

garantizar la calidad; para los segundos, se ha convertido en un proceso que limita las posibilidades de acceso al escalafón docente, que contradice los planteamientos de la importancia del docente en la educación y que en muchos casos, produce inequidades y desigualdades por las pocas claridades que se tienen respecto al para qué de la evaluación. En este sentido la tensión se da en un escenario de obligatoriedad del proceso para una parte de los docentes colombianos (los que se encuentran regulados por el Decreto 1278 del régimen actual), y de resistencia por los modos en que se ha implementado el proceso en diversos contextos.

En cuanto a los aportes de los estudios a nivel de las conclusiones que aparecen en ellos, se evidencia que la evaluación docente es un tema muy debatido, desde su aparición y generalización a las instituciones educativa, enmarcada en un contexto político. Pone de manifiesto que la pretensión inicial de la evaluación como proceso de diagnóstico y reflexión sobre el desarrollo académico institucional fue opacada por el peso normativo, convirtiéndola en un proceso de control y constatación ante un organismo interventor como el MEN donde la institución se dedicó a preocuparse por cumplir ante esta exigencia. Dicho cumplimiento visibiliza entonces ejercicios mecánicos de evaluación, discusiones subjetivas desde quienes ejercen el rol de evaluadores y desde los propios docentes, y una forma de dar cuenta a la política, sin que necesariamente las instituciones educativas generen acciones conjuntas de mejoramiento educativo.

También se evidencia la usencia de una cultura de evaluación en la comunidad docente sobre su propio desempeño, la cual no ha sido asumida como proceso permanente de reflexión para el planteamiento de acciones de mejoramiento

Planteamiento del problema

¿Por qué se está hablando de evaluación docente?

Los Sistemas Educativos tanto de la región de América Latina como del mundo, han considerado la carrera docente como un proceso que requiere procesos sistemáticos de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros para incidir de manera más proactiva en la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y en general la educación.

Es viable identificar dos grandes factores que ayudan a entender las diferentes decisiones tomadas en cada sistema educativo respecto a la carrera docente y al sistema de evaluación del desempeño: de un lado la tradición educativa del país que ha encontrado en una evaluación un indicador de medición de la calidad y, por otro, las necesidades educativas prioritarias del mismo.

En los últimos años se está extendiendo el desarrollo del sistema de evaluación del desempeño docente, fundamentalmente en América Latina, como instrumento para impulsar una mejora de la calidad de la docencia, si bien esta tendencia no es común, dado que algunos países optan por sistemas de autoevaluación, ligados frecuentemente a procesos de evaluación interna desde las instituciones educativas, porque se reconoce la potencia del diálogo y la comunicación en el mejoramiento de las prácticas docentes, más que la evaluación con algún sentido punitivo.

En varios países, 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.

Analizando la diversidad de propuestas y posturas, el criterio básico que define a los diferentes modelos de evaluación y del desempeño docente en Europa y América es la necesidad de definir el para qué de la misma, y por tanto variedad de sentidos y énfasis como lo indican los siguientes cinco modelos:

- Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación.
- Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias.
- La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente.
- La evaluación como base para un incremento salarial.
- La evaluación para la promoción en el escalafón docente.

Desde esa perspectiva, la evaluación docente se toma como un ejercicio donde se verifica el desempeño de las actividades del docente, la respuesta de éste al desarrollo de la propuesta curricular que debe implementar y al alcance de los criterios mínimos de enseñanza; o por el otro lado, un proceso más centrado en las posibilidades de ofrecer a los docentes información sobre sus propias prácticas educativas para desde allí, generar acciones de mejoramiento y proyecte nuevos logros desde el reconocimiento de problemas y áreas de fortalecimiento.

En las pretensiones planteadas por los definidores de política existe la tendencia de encontrar a través de la evaluación buenos docentes, que da respuesta a los propósitos de formación planteados y que garantice el aprendizaje de sus estudiantes, saber tiene que ver con la apropiación de los conceptos, temas y demás procesos de las asignaturas que trabaja; igualmente, se plantea que la buena docencia se asocia a ciertas características positivas determinadas por una buena comunicación y una relación pedagógica basada en el aprendizaje de los estudiantes.

Colombia viene planteando la evaluación docente desde su Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, la cual ya determinaba en su capítulo tercero la necesidad de diseñar y aplicar un proceso de evaluación de la calidad de la enseñanza que impartes profesionales de la educación, directivos docentes, docentes y en general todos los actores del sistema educativo. La Ley contempló la importancia de tener un mecanismo valorativo de los procesos educativos.

Aplicado esto a la actividad docente, se define en el Decreto 1278 del 2002: Estatuto de profesionalización docente, donde articula la carrera docente con los procesos evaluativos a los docentes, con el propósito de evidenciar características necesarias de los funcionarios o servidores públicos: idoneidad, calidad y eficiencia (Decreto 1278 de 2002, artículo 26). A lo anterior se añade ligar la evaluación docente con ascenso en el escalafón, reubicaciones en los niveles salariales de acuerdo con lo establecido por la Ley.

Visto de esta manera, la evaluación de los docentes que hacen parte del sistema educativo colombiano, deberán pasar de manera permanente por este proceso desde el mismo ingreso al sistema; de ahí que se proponga en el decreto anteriormente mencionado varios tipos de evaluación: evaluación de período de prueba, evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y evaluación de competencias (Artículo 29). Detrás de este interés por evaluar y mejorar la calidad de la profesión docente, existe también un interés por generar un proceso objetivo que dé cuenta real de las experiencias y prácticas docentes, que sea confiable tanto para el sistema como para los actores de la educación, lo que supone establecer criterios claros en relación con la actividad docente y producir prácticas altamente pertinentes.

En adición a lo anterior, se propone la generación de un sistema transparente, donde los docentes conozcan y valoren las distintas estrategias e instrumentos requeridos para su evaluación. Finalmente, dos elementos centrales asociados a la evaluación según lo establece el decreto 1272, el primero refiere a la necesidad de generar un proceso participativo donde docentes y directivos, que juegan el rol de evaluadores, hagan de este proceso un acto comunicativo; el segundo, amarra la evaluación con el resultado de los logros alcanzados por los estudiantes, y para el caso de los directivos, con los resultados de la institución.

No es ingenuo entonces asociar la evaluación docente con referentes más amplios derivados de la Globalización, de ahí que Díaz Barriga (2000) aporte con una reflexión en torno a la

necesidad de orientar los comportamientos de los docentes en orden a la homogenización de la cultura y de los valores, donde se identifica una clara relación entre la evaluación docente y relaciones de poder y por tanto de incidencia en la toma de decisiones a partir de los resultados generados por la evaluación. Al respecto, el autor señala “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).

Todo lo anterior indica la manera como la evaluación docente ha entrado en la agenda pública y la pertinencia que se le ha otorgado para que las instituciones y sus actores den cuenta de la calidad de la educación. Aunque ha habido críticas a los distintos modelos de evaluación docente, por un enfoque centrado en la eficiencia, es claro que para el caso colombiano esta se ha convertido en un adecuado mecanismo de control, de sanción, y en algunos casos, como posibilidades de mejora de las condiciones de los docentes cuando ésta permite mejoras salariales o ascenso en el escalafón.

Este escenario de controversia sobre si efectivamente a través de estos procesos se garantiza o no la calidad de la educación, a la vez que aparece el doble discurso en relación con mejora de la práctica pero pocas posibilidades de fortalecer la condición docente. En este sentido, supuestos como evaluación igual a calidad implica la necesidad de construir indicadores claros que establezcan tal relación. Para el caso de este estudio, se ubicó la experiencia de ocho directivos docentes que han realizado procesos evaluativos, con la sospecha de saber si en verdad los resultados de las evaluaciones de los docentes que han evaluado, ha conllevado a que se generen procesos de mejora en el docente, como en la calidad de la educación.

Es interés para este estudio reconocer desde practicas concretas de evaluación las reflexiones que han hecho los directivos sobre los resultados derivados de este proceso, sobre la manera cómo

dichos resultados se traducen en acciones de mejora y por tanto en prácticas evaluativas orientadas al fortalecimiento de la profesión docente y de sus experiencias pedagógicas. De ahí que se derive la siguiente pregunta de investigación.

Pregunta de la investigación

¿Cuál es la comprensión que hacen los directivos respecto a la manera como los procesos de evaluación docente contribuyen al mejoramiento de los procesos educativos en las instituciones oficiales de la localidad de Ciudad Bolívar?

Objetivos del estudio

Objetivo general

Determinar de qué manera los resultados de las evaluaciones de desempeño docente orientadas por los directivos incide en los procesos de transformación de las prácticas educativas de los docentes del sector educativo oficial en la Localidad de Ciudad Bolívar

Objetivos específicos

- Identificar las maneras como los directivos docentes desarrollan los procesos de evaluación a sus docentes la caracterización de las prácticas evaluativas de los directivos docentes frente a la evaluación de desempeño docente
- Determinar los modos como los directivos docentes definen procesos de mejoramiento a partir de los resultados de la evaluación de sus docentes.
- Identificar los factores que inciden directamente en el mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas

Justificación

Durante años se ha discutido sobre la pertinencia de la evaluación docente en el sistema educativo colombiano, desde diferentes puntos de vista. El desacuerdo de los docentes por considerarla un mecanismo de “control ideológico y cultural” (Estatuto Único de

Profesionalización Docente, FECODE 2009) además de condicionar la permanencia del docente en el sistema educativo oficial a los resultados de la evaluación de desempeño; por otra parte los intereses económicos que miden el mejoramiento de la calidad desde el presupuesto educativo, eficacia, recursos, sistema general de participaciones y las políticas que responden a estos planteamientos y la postura de académicos y diferentes sectores que consideran que la evaluación es la principal forma de mejorar cualquier proceso *“la evaluación es un instrumento importante en la mejora del trabajo de los profesionales de los servicios socioeducativos”* (Gomez Serra, M. (2005-2006))

Desde el año 2002 en Colombia se introdujo la evaluación de desempeño docente, a partir de la entrada en vigor del decreto ley 1278 de 2002, independientemente de la postura desde la cual sea vista, ¿se podría afirmar que la evaluación tal y como está planteada en los decretos reglamentarios y documentos metodológicos como la cartilla 31 del MEN ha significado un avance en la mejora de los procesos educativos? ¿De qué manera los resultados de la evaluación son utilizados para determinar procesos de mejora y cualificación docente? Es aquí donde la presente investigación cobra importancia, es determinante conocer la forma en que ha sido orientado el proceso de evaluación por parte de los directivos, porque de allí se puede dilucidar las intencionalidades y por ende los resultados de la evaluación de desempeño en términos de ¿cómo la evaluación que se realiza y se reporta a los entes del nivel central se traduce en la mejora de las prácticas educativas y como consecuencia de ello la mejora de la calidad de las instituciones educativas del distrito?

Indudablemente cuando hablamos de mejora, nos referimos al avance en el logro de los objetivos que se han planteado las instituciones, y es fundamental determinar el impacto que ha tenido la evaluación de desempeño docente en el alcance de dichos objetivos como garantía de calidad. ¿Cumple la evaluación las metas con que fue planteada en el 2002 y las directrices

trazadas en la cartilla 34 del MEN? ¿Cómo la visión de la evaluación del directivo puede ser factor decisivo en el aprovechamiento o no de la información recolectada en dicho proceso?

Es innegable el papel preponderante del directivo en los procesos de evaluación docente, pero dicha importancia radica en las acciones que él, en su papel de dinamizador y líder de los procesos pedagógicos, asuma frente a la evaluación. ¿Es relevante para él la información? ¿Se permite la retroalimentación o se hace seguimiento a los planes de mejoramiento propuestos? Son innumerables los interrogantes y críticas que frente al rol de los directivos docentes se hace en los procesos de evaluación institucional y de desempeño docente, pero es necesario conocer la postura que tienen estos frente a la evaluación y las acciones que se desencadenan posteriores a ella.

Determinar la incidencia de la evaluación de desempeño en el contexto institucional nos permite determinar, al margen de las opiniones, si el proceso evaluativo después de años de implementación está dando los resultados esperados o solo es un requisito administrativo. Si existe relación o no en el proceso de evaluación adelantado por los directivos docentes con el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y por ende de la calidad de la educación y cuáles prácticas evaluativas aportan al proceso de mejora profesional del docente con miras a mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones de la localidad de Ciudad Bolívar en el distrito capital.

Avanzar en los aspectos que pueden influir o no en la mejora de las prácticas educativas a partir de la evaluación de desempeño docente puede permitir tanto a docentes como directivos direccionar la evaluación docente hacia aquellas prácticas que promueven cambios significativos y determinar acciones de mejoramiento que realmente propendan por mejorar la calidad de la educación.

Se pretende que esta investigación reconozca el papel de los evaluadores y los evaluados, y por ello, analiza las experiencias de evaluación docente y develar prácticas que permitan o no

establecer relaciones entre la evaluación los procesos de mejora educativa: Esperamos que el estudio aporte en:

- Mostrar las experiencias de evaluación realizadas y los procesos que realmente han funcionado.
- Plantear nuevas discusiones sobre este proceso, que dé cuenta de la pertinencia de la evaluación docente en la mejora educativa.
- Como directivos que realizamos procesos de evaluación docente nos interesa conocer diferentes experiencias para fortalecer las propias prácticas, que a veces están cargadas de subjetividades y pocas claridades respecto a la relación entre los criterios de evaluación y las formas como son evaluados los docentes.
- Mejorar las prácticas evaluativas que se han realizado desde criterios de pertinencia y transparencia, en pro de un bienestar individual y social, así como en el fortalecimiento del ejercicio docente.

Marco teórico

Las categorías que orienta la investigación responden a la naturaleza del problema y pregunta de investigación, con ellas, se pretende establecer una aproximación a la comprensión del fenómeno de la evaluación docente, se estiman ejercicios de lectura y relación entre las diferentes intencionalidades y formas de pensar la evaluación docente, así como el papel de la misma en lo que se denomina desempeño docente:

Cada uno de ellos, se presentarán desde una perspectiva más relacional, no como conceptos independientes, sino como referentes que permiten una primera aproximación para la caracterización del proceso de evaluación docente que se viene implementando en el país.

Finalmente, con estos referentes teóricos, los objetivos y la pregunta de investigación, se realizará

el proceso metodológico y en particular el diseño de los instrumentos que van a permitir el proceso de recolección de información.

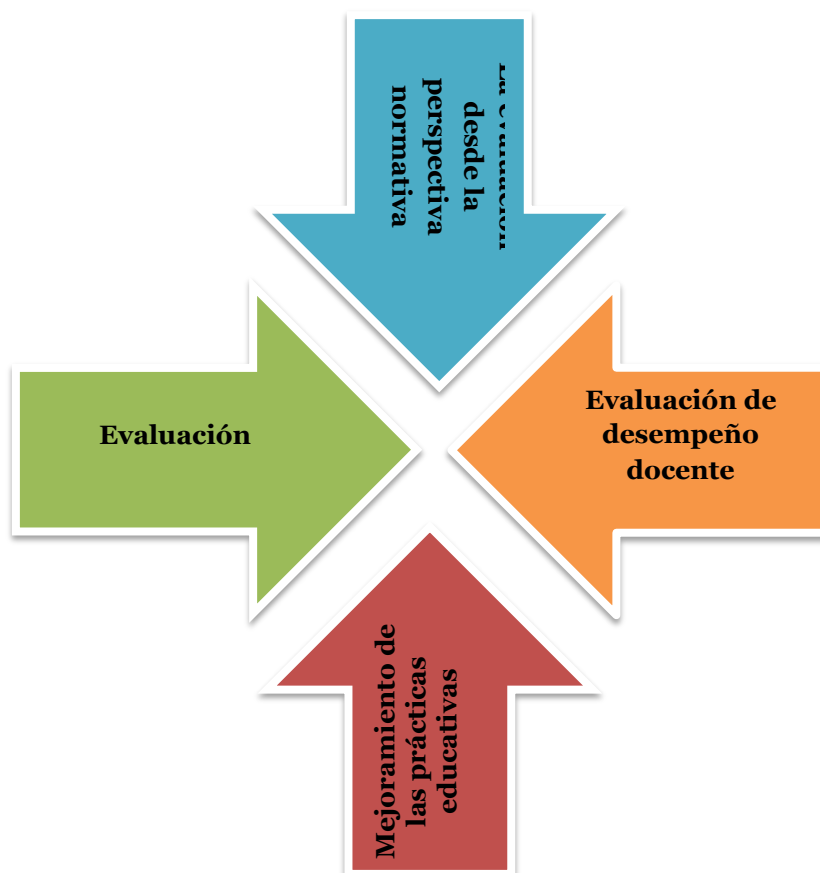


Figura No. 1: Categorías conceptuales del proyecto. Elaboración Propia

La figura expresa las categorías que orientan esta investigación y que se relacionan con el objeto de estudio tienen que ver con la concepción de **evaluación** y **evaluación docente** como eje central del estudio tanto desde aspectos teóricos y normativos; **mejoramiento de las prácticas educativas**, como concreción del concepto mejoramiento de la educación

Elementos normativos ligados a la evaluación docente

Desde la perspectiva de la política la evaluación docente considera aspectos asociados a la formación profesional del docente, las actitudes de compromiso y las competencias que desarrolla, así como la respuesta que dan éstos al cumplimiento de estándares y logros académicos definidos también desde la política. Se añade a lo anterior, aspectos asociados con las posibilidades que

tiene el docente para desarrollar procesos de formación que cualifiquen su quehacer y contribuyan a la actualización de conocimientos. En este escenario la temporalidad de la evaluación anual se muestra como un ejercicio que pretende contrastar los avances de un periodo a otro y analizar si efectivamente hubo o no mejora en las prácticas docentes.

Desde el Decreto 3782 del 2 de octubre de 2007 se "reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002", donde se asume la evaluación como un ejercicio de "ponderación" que contrasta el cumplimiento de todas aquellas funciones que le son propias a la docencia, así como la responsabilidad que se asume para gestionar dichas funciones; se otorga valor a la evaluación desde varios principios: objetividad, pertinencia, transparencia, participación, confiabilidad, concurrencia y universalidad, los cuales fueron caracterizados en la problematización de este estudio. Así mismo, 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.

De acuerdo con la disposición del MEN y el decreto la responsabilidad para reglamentar y definir qué es desempeño docente y los criterios para su evaluación son responsabilidad del Gobierno Nacional, y emplearán varias estrategias como observaciones de clase con referentes claros para dicha observación, construcción de instrumentos a ser empleados por los evaluadores, encuestas a la comunidad educativa (padres y estudiantes), así como la participación del consejo directivo de la institución, finalmente, la voz del docente es importante dado que pasara por un proceso de autoevaluación complementada con la realizada por el directivo. En el Decreto

definido, se definen aspectos específicos a evaluar, los cuales se encuentran consignados en el artículo 34 del mismo, a saber:

...dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados. (Decreto 3782 de 2007, artículo 34).

Desde este mismo marco de reglamentación determina los efectos que se producen a partir de la lectura de los resultados de evaluación:

Con respecto a la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual, si aparece una calificación que esté por debajo del sesenta por ciento (60%), la cual es considerada como un desempeño no satisfactorio, este tipo de resultados, si se mantienen por dos años consecutivos conlleva a la desvinculación del docente del escalafón existente y por tanto retirado del servicio docente. Al mismo tiempo, esta evaluación se enlaza con la autoevaluación institucional, de modo que con la información derivada de los dos procesos la institución y los docentes puedan construir sus planes de mejoramiento tanto a nivel personal y profesional.

Es también importante destacar que la normatividad establece una relación entre los componentes de gestión con los aspectos que se evalúan al docente. Así, en términos de gestión académica la evaluación se centra en la consolidación de las propuestas pedagógicas de los docentes, especialmente en su articulación con los estándares básicos de

competencias, así mismo, aspectos asociados con el conocimiento y el dominio que tiene el docente sobre éste, los procesos de planeación micro curricular y de aula y la relación de las actividades que desarrolla a nivel académico el docente con el proyecto educativo institucional.

En términos de gestión administrativa se valoran aspectos como conocimiento y cumplimiento de las normas y de los procedimientos administrativos de la institución, uso de recursos para garantizar las metas institucionales, así como el aporte del docente en la construcción y desarrollo de proyectos institucionales.

La gestión comunitaria, propende por una comprensión por parte del docente de los modos como puede actuar con el entorno y los sujetos de ese entorno en la perspectiva de aportar al alcance de las metas institucionales, fortalecer las relaciones con la comunidad y aportar al desarrollo sociocultural de los estudiantes. Se valora a la vez la capacidad de articular las prácticas con los aportes del medio. Finalmente, se reconoce la importancia de valorar los procesos comunicativos de los docentes en todos los escenarios en que se mueve a partir de los procesos institucionales y el PEI.

Un punto complejo de evaluación que aparece en el decreto en su artículo 17 refiere a la valoración de competencias comportamentales, específicamente porque en algunos casos los criterios de evaluación pueden caer en un nivel alto de subjetividad desde el rol que desempeñan los evaluadores; en este sentido, aspectos como actitudes, valores, intereses, motivaciones en función de la experiencia educativa y las funciones del docente se convierten también en objeto de evaluación. Estos aspectos se traducen en descriptores como liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales, trabajo en equipo, manejo de conflictos y orientación al logro.

Los resultados finales se califican con una escala que va de uno (1) a cien (100) puntos, reflejado de acuerdo con el decreto, artículo 18, en categorías como:

- a. Sobresaliente: entre 90 Y 100 puntos
- b. Satisfactorio: entre 60 y 89 puntos
- c. No Satisfactorio: entre 1 y 59 puntos

Como efecto de todos estos elementos normativos, se desarrollan prácticas evaluativas, que en muchos de los casos, coinciden con una apreciación compartida entre docentes y los que los evalúan, mientras que en otros casos, son considerados ejercicios basados en la subjetividad de quien evalúa y por tanto en la poca pertinencia de los resultados de la evaluación. Es claro que la comprensión de lo que realmente pasan con estos procesos al interior de las instituciones educativas se convierte en un referente necesario de indagar para determinar hasta dónde esta evaluación se asocia con los resultados de calidad de las instituciones y en general con el mejoramiento educativo.

Evaluación y evaluación de desempeño

Existen muchos modelos y conceptos frente a la evaluación frente a esto Carrión (2001, p. 9) señala que “se han diseñado modelos de evaluación para todos los componentes de una institución escolar, algunos para establecer procedimientos de certificación de conocimientos, certificación de calidad o para fundamentar las decisiones de tipo administrativo o financiero”.

Tratar de concretar el término evaluación no es tarea fácil, además porque es uno de los elementos que mayor controversia ha generado y continúa generando para todos los miembros de la comunidad educativa especialmente estudiantes y docentes, dado su carácter y sus implicaciones, por tanto es importante empezar a definir lo que convencionalmente se ha llamado evaluación, que en un primer momento abarca todos los procesos y estructuras del ámbito escolar

para luego delimitar el concepto que se tendrá en cuenta en este trabajo, que es la evaluación de desempeño docente.

Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación es considerada un proceso que permite encontrar rastros de lo que sucede en una experiencia educativa, especialmente en relación con los logros, las potencialidades, las capacidades de los sujetos, así como las dificultades y oportunidades de mejora que se da en dichos contextos. Al tiempo, se prevé como un proceso orientado a la toma de decisiones sobre lo que puede ser el rumbo de una estrategia, un proceso, una actividad, un ejercicio académico y pedagógico. Para el caso de la evaluación docente, componentes como planeación, desarrollo, organización y mejora son parte esencial del sentido y pertinencia de este proceso.

El visor con el que se mira la evaluación, también indica que existen elementos sobre los cuales se pueden valorar las prácticas de enseñanza de los docentes en perspectiva de su impacto en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, de ahí que la evaluación se constituye en uno de los ejes desde el cual se pueden establecer estas relaciones. Así mismo, articulado ya no con el sistema sino con el docente como sujeto profesional de la educación, se asume como un ámbito de comprensión sobre sus conocimientos, experiencias, competencias y su capacidad para gestionar el currículo institucional.

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 Pre- escolar, 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 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)

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 decentes 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).

Al respecto, Montenegro (2003:13) manifiesta que el desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva. El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y para cualificar la profesión docente. Para esto, la evaluación presenta funciones y características bien determinadas que se tienen en cuenta en el momento de la aplicación. De ahí la importancia de definir estándares que sirvan de base para llevar a cabo el proceso de evaluación.

Los desarrollos teóricos alrededor de la evaluación han mostrado tendencias, enfoques y propósitos diversos, los autores han construido a lo largo de la historia diferentes tendencias y concepciones de evaluación, los cuales pueden verse así:

Evaluación como medición.

En este sentido Ralph Tyler fue el primero en referirse a la “evaluación educativa como el proceso de determinación del grado de cumplimiento de los objetivos educativos. Para Tyler “la

evaluación es el proceso de medición del grado de aprendizaje de los estudiantes en relación con un programa educativo planeado” (Tyler, 1950, citado por Escobar Hoyos, 2014, p.3).

Esta concepción de evaluación de los aprendizajes, es aún muy prevalente en las instituciones educativas; como plantean Díaz y Quinquer, tiene sus orígenes en el modelo psicométrico, se caracteriza por la influyente presencia de una medición estadística de los aprendizajes, cuantifica el conocimiento, utiliza exámenes tipo test con el fin de promover la objetividad, y busca que los instrumentos y procesos sean fiables y tengan un grado de científicidad; además que refuerza la función de certificar los aprendizajes adquiridos.

Esta perspectiva también ha recibido múltiples críticas ya que no evidencia “la complejidad de los procesos de aprendizaje, que a veces olvida este enfoque..., los presupuestos conductistas (base de este modelo) han perdido vigencia, las dificultades a la hora de intentar “medir” los resultados de los aprendizajes, así como la tendencia memorística en los test”. (Quinquer, 2000, p.15); factores que impiden la comprensión y acercamiento real a los procesos educativos.

Evaluación como proceso.

Al respecto se encuentran definiciones de la evaluación educativa que integran *elementos para recolectar información y orientar la toma de decisiones. De la orden y Tenbrink* (1981, pág. 19) *asumen la formulación de juicios para esta toma de decisiones* y *Stufflebeam y Skinfield además de la toma de decisiones encuentran el solucionar problemas o favorecer la comprensión de los fenómenos como un aspecto importante.* (Stufflebeam y Skinfield, 1987: 183) (De la Orden, 1982).

Las decisiones educativas se toman sobre la base de unos juicios que se emiten sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres conceptos (decisiones, juicios, información) define esencialmente la evaluación.

La evaluación como proceso, también facilita la toma de decisiones, y al respecto es pertinente enunciar algunos autores con aporte importantes al respecto: Fernández (1993:11) introduce la idea de evaluación como el “Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto” Por último, Casanova (1995:55) y Tejada (1997), engloban dentro del concepto características importantes como la recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella.

Evaluación como mejora educativa.

Otra de las perspectivas con la que se ve la evaluación de los aprendizajes, es de la mejora educativa, y esto es que “la evaluación tiene un sentido de revisión, de mejoramiento y de corrección”. (Carrión, 2001, p.17); para que esto se dé se hace necesario, contemplar y analizar los criterios que se establecen para el acto evaluativo, ya que “ayudan reconocer el valor que tienen las actividades” (Litwin,1998,p. 17); ubicar el contexto es una estrategia que se plantea desde este enfoque y que contribuye “al mejoramiento de las actividades, administrativas y, sobre todo, para la identificación de los factores que afectan la educación de los alumnos”.(Carrión, 2001,p18); de igual forma debe contemplar la institución y su misionalidad y todo el entramado que esta comporta, así como lo que Camilloni (1998) llama “encarar la acción docente”; además que requiere promover los procesos de autoevaluación en los sujetos de la acciones educativas.

Diremos entonces, esquemáticamente que esta forma de entender la evaluación implica cuatro tareas básicas: un proceso de indagación y recolección de información sobre todas aquellas situaciones a evaluar; construir juicios de valor a partir de los datos obtenidos y contrastándolos con los objetivos y metas institucionales; y orientar la acción.

La evaluación es un instrumento importante en la mejora del trabajo no solo de los docentes sino de todas las personas involucradas en los procesos de las instituciones educativas. Se entiende

que la evaluación no es únicamente un instrumento de control, sino que también es un instrumento de cambio y de mejora de estos programas y de estos servicios. Según nuestra opinión, aun reconociendo la dimensión de control implícita en toda evaluación, es especialmente significativa la dimensión de cambio u optimización que también está implícita en toda evaluación, entendiendo que tenemos que evaluar para transformar y no para conservar. (GÓMEZ SERRA, Miquel 2005-2006). Desde este aspecto la calidad educativa:

“se relaciona con que los niños, niñas y jóvenes del país adquieran y desarrollen competencias que les permitan participar en la sociedad como ciudadanos productivos, así como vivir democrática y pacíficamente, este enfoque de calidad implica que el sistema educativo responda a las demandas de la sociedad y contribuya al desarrollo del país” (cartilla 31 M.E.N. junio de 2008)

Al respecto Lilia Toranzos plantea lo siguiente:

“... la relevancia” como uno de los aspectos o dimensiones dentro de la calidad de la educación “En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona - intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social” (Toranzos 1996, P. 60).

Desde esta perspectiva la participación en la sociedad como ciudadanos productivos estaría dada en la medida en que el individuo logre desarrollarse como persona y el “desempeñarse adecuadamente” que plantea Toranzos con la manera de responder a las demandas de la sociedad y contribuir al desarrollo del país, sin embargo también es necesario tener en cuenta la mejora continua dentro de los procesos de mejora de la calidad. A partir de este enfoque también se tiene en cuenta la eficacia como otro enfoque de calidad y tiene que ver con que los procesos educativos cumplan con la labor para la que fueron dispuestos, esta dimensión del concepto pone en primer

plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa, por último la calidad en los procesos. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Con todo el panorama anterior, “**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, pg. 9, 2008).

En este sentido, implica desarrollar buenas prácticas evaluativas, desde la perspectiva de Zabalza (2003) quien propone la necesidad de generar participación de los profesores en su propia valoración de la experiencia, analizarla, reconocer sus potencialidades, identificar sus dificultades para producir mejoras.

La evaluación docente

Lieberman y Miller (2003), indican que la evaluación de los docentes debe contribuir tangencialmente a significar las prácticas y fortalecer 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” (página 153).

Ubicada en un sujeto como es el docente, requiere del reconocimiento de su oficio como una práctica que tiene componentes tanto sociales, como culturales y políticas, y con los elementos históricos, de saberes y experiencias de los propios docentes. Por tanto la evaluación debe centrarse en la práctica educativa De Tezanos (2006: 51) nos 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...” Dicha reflexión implica:

“...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; y un saber integrado, que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales...” (Perrenoud: 2007, 49).

Asumir entonces la reflexión sobre la práctica es una ganancia importante para los docentes, porque le permite valor lo que hace, lo que produce eso que hace, lo que es capaz de transformar. Lo anterior lo complementa Perrenoud (2007) cuando reconoce varios elementos que son objeto de esa reflexión:

- “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 (2007:52)

Lo anterior se fundamenta desde los planteamientos de Lieberman y Miller (2003:169) quienes 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-“.

Pensar la evaluación de esta manera implica asumirla como un proceso eminentemente pedagógico y no punitivo.

Método

La propuesta y desarrollo metodológico se ubica en el enfoque cualitativo, cuyo interés está puesto en *comprender* los significados que los individuos construyen, es decir, cómo toman sentido de su mundo y de las experiencias que tienen de él; contexto conceptual que ubica este estudio como un ámbito interesante de indagación y análisis, en tanto se parte de las miradas, experiencias, conocimientos y percepciones de quienes hacen parte de las instituciones base de esta investigación.

El interés de esta investigación se centra en comprender e identificar ¿De qué manera los procesos de evaluación docente desarrollada por los directivos contribuyen al mejoramiento de los procesos educativos en las instituciones oficiales de la localidad de Ciudad Bolívar? Interrogante que metodológicamente derivó en otros

- ¿Cuál es la relevancia que tiene la evaluación del desempeño docente en la calidad de la educación?
- ¿Cuáles son las maneras cómo se desarrolla la evaluación del desempeño docente?
- ¿Cuáles son las estrategias para el desarrollo de la evaluación y su posterior retroalimentación?
- ¿Cómo las instituciones utilizan los resultados de la evaluación de desempeño docente?
- ¿En qué medida la práctica evaluativa a los docentes ha contribuido a mejorar los procesos académicos en la institución?
- ¿Qué sugerencias plantea al proceso de evaluación docente para que exista una mayor relación entre este proceso y la calidad de la educación?

En este orden de ideas, este tipo de investigación trata de identificar la naturaleza, entendimiento en profundidad de las realidades, su estructura y dinámica, haciendo énfasis en la proximidad de la realidad. Es una investigación inductiva dado que parte de los datos para desarrollar la comprensión, los conceptos y teorías, caracterizándose por una relación de dialogo paulatino con el objeto de estudio (los sujetos de las instituciones educativas), que implica un rol central a éstos ya que son ellos la voz más significativa del proceso investigativo, esperando de ellos descripciones abiertas, reales, que permitan la comprensión e interpretación fundamentada del investigador.

Lo anterior, implica para los investigadores una participación activa a través de la interacción con los sujetos buscando no intervenir en sus dinámicas, procesos, saberes y culturas, sino en reflejar de una manera clara aquellos elementos que han permitido a los docentes y directivos, en este caso, significar el proceso de certificación y su incidencia en lo pedagógico. Por ello, en el contexto de este estudio, se ha buscado interpretar y estar atentos a reconocer los

aspectos relevantes de esta indagación, evitando plantear opiniones personales que sesguen los resultados.

Desde la experiencia particular de los investigadores de este estudio, es clave señalar la relevancia que tuvo el acercamiento a las ocho instituciones que hacen parte del mismo, y al director local de educación de Ciudad Bolívar, la generación de ambientes de comunicación y una perspectiva abierta para poder comprender la cantidad de elementos de significación que se encuentran ligados a los modos en que los sujetos han vivido, viven y proyectan el proceso de evaluación de desempeño docente

En cuanto al *método de investigación*, se optó por el estudio de caso múltiple planteado por Creswell (1994) y Stake (1998), donde se analizan fenómenos dentro de su contexto natural. Es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprenderlo en sus circunstancias completas. La propuesta de este método permite identificar los elementos de significación que tienen los actores educativos en relación con el proceso de evaluación de desempeño docente y su contribución al mejoramiento de los procesos educativos en Ciudad Bolívar; esto es posible debido a que se hizo indagaciones sobre la particularidad en cada uno de los casos (8 Instituciones y Director Local de Educación); se reconoce en ellos también la complejidad del proceso desde la naturaleza de cada una de ellas, y se realiza un análisis temático para establecer conclusiones y una visión cercana al problema de estudio.

En este estudio participaron ocho Instituciones Educativas y el Director Local de Educación de la localidad 19, las cuales fueron seleccionadas teniendo en cuenta la antigüedad del rector en la institución y su experiencia de varios años en el proceso de evaluación de desempeño en la misma institución

En la localidad Ciudad Bolívar hay 40 colegios oficiales, de los cuales en solamente 12, el rector lleva más de tres años dirigiendo la institución. En los otros 28 colegios, el rector es de reciente nombramiento y no llevan más de año y medio.

Participantes

Rectores: Entrevista a 8 rectores de Colegios de Ciudad Bolívar

Docentes: Ocho Grupos focales con docentes del mismo número de colegios distritales de la localidad 19 Ciudad Bolívar.

Director Local de Educación: Entrevista al Director Local de Educación.

Proceso de recolección de información

Teniendo en cuenta lo anterior, esta recolección de datos busca hacer un aporte a la vida escolar de dos instituciones educativas, para poder determinar de qué manera los procesos de evaluación docente desarrollados por los directivos contribuyen al mejoramiento de los procesos educativos en Ciudad Bolívar.

El proceso de indagación y análisis de la información se realizó partiendo de la entrevista semiestructurada, compuesta por seis ámbitos, los cuales surgieron de la relación entre el problema y su pregunta de investigación; los objetivos y los aportes conceptuales del estudio, éstos ámbitos son:

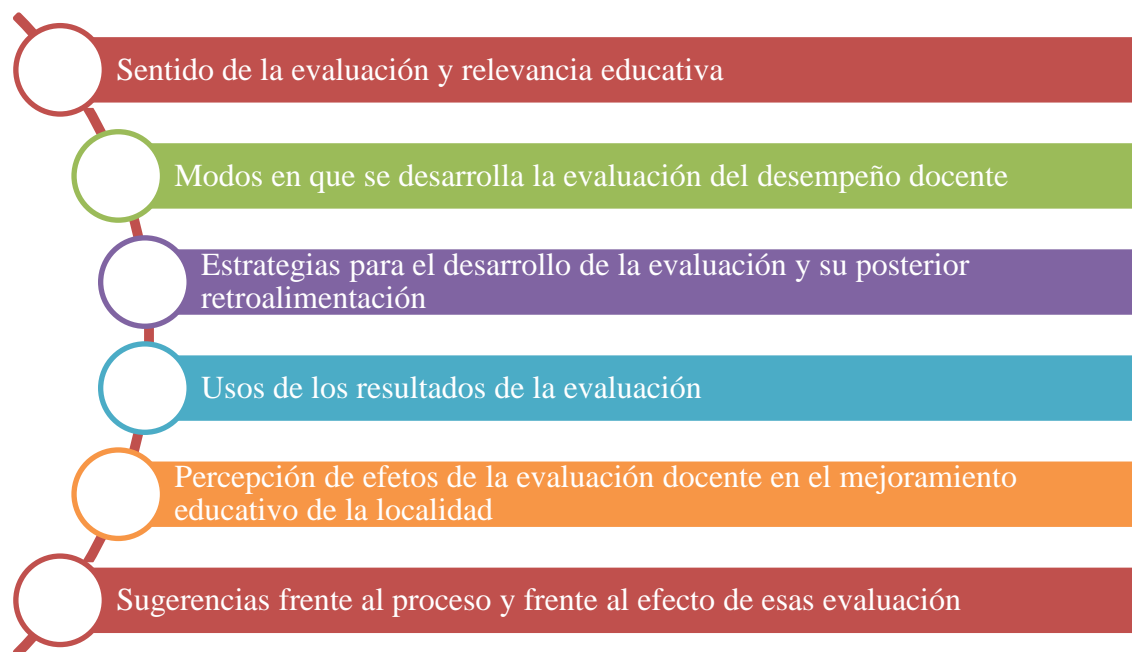


Figura 2: Ámbitos de indagación en las entrevistas. Elaboración propia

Una vez se realizó el trabajo de campo y la recolección de información, se procedió con la transcripción y sistematización. La tematización se hizo de manera literal, intentando buscar términos ligados a la comprensión del tema y a lo que iba surgiendo en cada institución educativa. Un ejemplo de ello:

ENTREVISTA	TEMATIZACIÓN
<p>cree que el sistema educativo colombiano necesita la evaluación de desempeños?</p> <p>hizo pienso que mientras no haya igualdad de todos los docentes para hacer la evaluación, me parece que es un proceso que de alguna forma está señalando o dándoles privilegios a unos y sancionando a otros cuando sobretodo aplican la evaluación como sanción, no como evaluación de proyección de mejora o plan de mejoramiento personal. Entonces veo que en esa parte contractual del 1278 versus el 2277, no me parece que se hubiese tomado esa evaluación como parte del contrato y no como parte del desarrollo de todos los maestros.</p>	<p>PROBLEMAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE (EDD)</p> <p>-Desigualdad: privilegios a unos frente a otros -Evaluación se asume como sanción</p>
<p>o de ese proceso de evaluación, cuál cree usted que es la relevancia, o qué relevancia tiene para usted la evaluación de desempeño docente?</p> <p>a mí me parece muy interesante poder revisar con cada uno de los compañeros del 1278 sus desempeños, sus aciertos y desaciertos y la contribución del desarrollo del proyecto educativo institucional. En ese sentido me parece muy acertado y vuelvo y le repito, yo quisiera o</p>	<p>SENTIDO DE LA EDD</p>

siento que debemos estar todos los docentes en ese mismo proceso.	-Sujeto docente: desempeños, aciertos, desaciertos -Institucional: cómo contribuye el docente al proyecto educativo
---	--

A partir de la tematización se comenzaron a identificar unas categorías y éstas se fueron agrupando en esquemas que permitieron determinar las relaciones entre ellas, encontrando cuatro grandes unidades de análisis 1) Sentido de la evaluación docente; 2) Formas y procesos para hacer la evaluación; 3) Problemas asociados a la práctica de la evaluación docente; y 4) Aportes de la evaluación docente a la calidad de la educación

Con la construcción de las unidades de análisis, se inició el proceso interpretativo por cada una de las categorías analizadas, mostrando de manera específica los modos en que rectores y docentes han asumido el proceso de evaluación de desempeño docente. Posteriormente, se hace un análisis de elementos comunes y diferentes entre los dos casos, momento clave en la investigación porque permite que se logren encontrar elementos determinantes de articulación entre dicho proceso y el desarrollo pedagógico de la institución; a la vez que muestra aquellos elementos que son parte de la cultura institucional que posibilitan esta relación, y aquellos elementos que desde la perspectiva de los actores educativos la limitan.

Estrategias de análisis

Para llegar a la construcción de unidades de análisis, la información derivada de las entrevistas se analizó teniendo en cuenta el siguiente proceso: 1) Codificación abierta apoyados en un ejercicio de identificación de puntos similares y contrastes entre los datos, las relaciones con las categorías iniciales. 2) Codificación axial, para establecer una relación más selectiva entre categorías para la consolidación de las unidades de análisis. 3) Finalmente, se hizo un proceso de análisis descriptivo – interpretativo para contrastar posteriormente con los elementos teóricos. Con ello, se construyen los hallazgos en torno a la manera cómo se resignifica la certificación al

interior de las instituciones; los aportes al desarrollo pedagógico, las tensiones, limitaciones y proyecciones del mismo. Teniendo en cuenta lo anterior, este proceso analítico e interpretativo se dio desde dos perspectivas: la primera que enunciamos como identificación y descripción de elementos temáticos derivados de la información de campo; la segunda, identificación de unidades de análisis que configuran modos de organización y relación de la información encontrada.

El proceso de tematización, relación, categorización e identificación de unidades permitió a este estudio construir cuatro grandes ámbitos de interpretación y análisis crítico. En la figura No. 3, emergen identificadas dichas unidades y aunque aparecen esquematizadas como ámbitos independientes surgirán en algunos casos relaciones desde las implicaciones que se producen entre ellas. Es importante ratificar que las unidades de análisis surgen de los datos de campo y de las maneras como las instituciones han planteado su relación con los procesos de evaluación de desempeño docente:

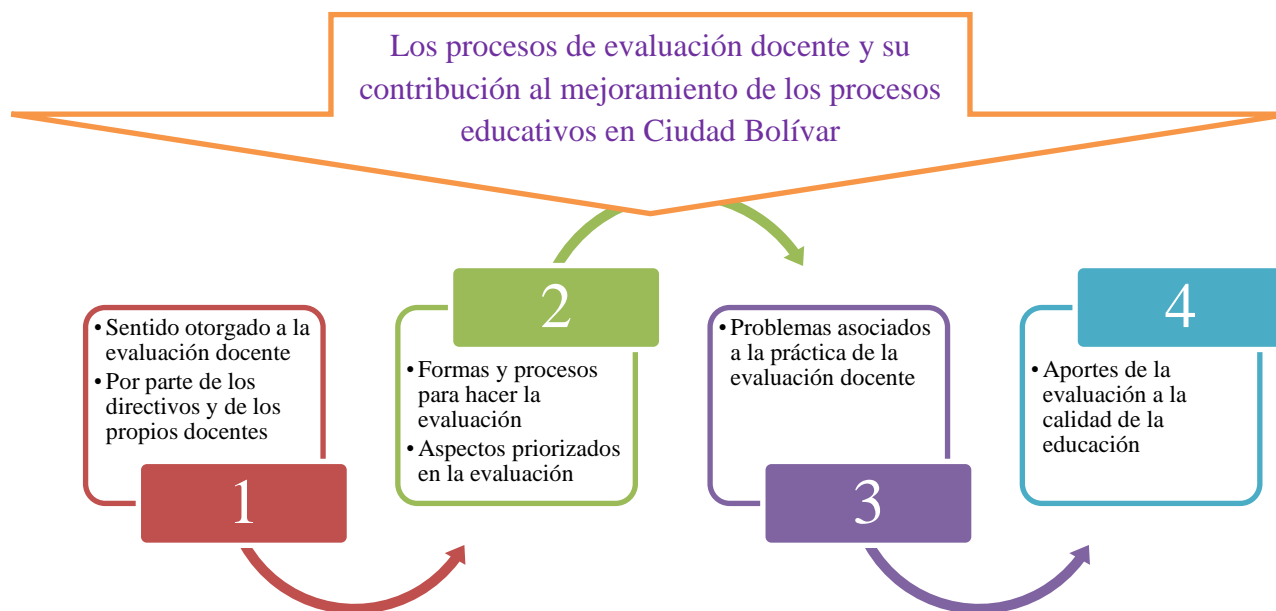


Figura 3: Unidades de análisis derivadas del estudio. Elaboración propia

En el proceso de indagación realizado con los directivos y docentes se encontraron cuatro unidades de análisis, las cuales se derivaron de los datos empíricos recolectados de las diferentes entrevistas.

La unidad uno, es denominada **Sentido de la evaluación docente**, la cual corresponde con una interpretación acerca sobre la relevancia y/o pertinencia que otorgan los diferentes actores educativos a la evaluación docente. Dicha pertinencia tiene que ver con aspectos como valor social de la evaluación, relación de éste proceso con la calidad de la educación y en alguna medida, los efectos que produce este proceso en el mejoramiento de las prácticas docentes.

Así, la unidad muestra diversas tendencias respecto a esta valoración, en el esquema se representa de la siguiente manera:

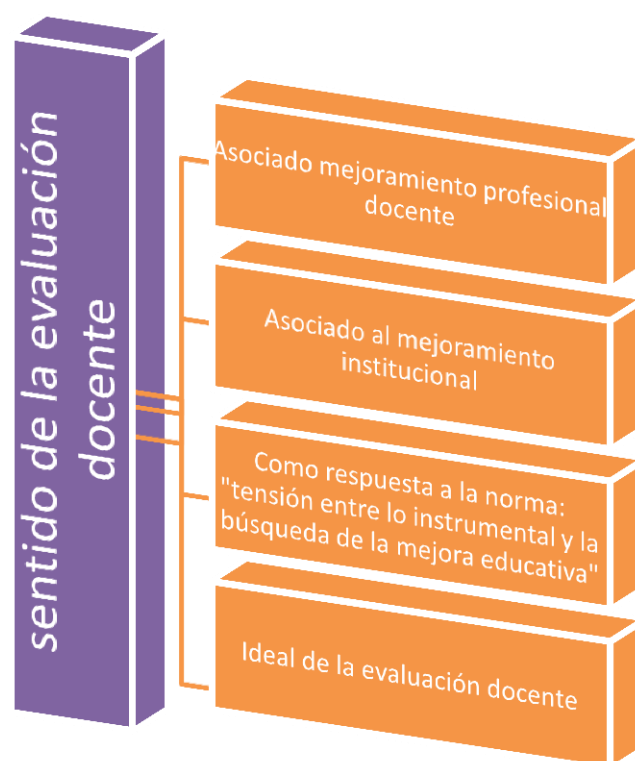


Figura 4: Unidad de Análisis 1: Sentido de la Evaluación Docente. Elaboración propia

Los referentes de sentido que le otorgan los sujetos a la evaluación docente se mueven entre la posibilidad de mejorar tanto los procesos educativos como las propias prácticas docentes y su efecto en la mejora institucional. Pero también aparece la tendencia a entender que este es un proceso que se da como respuesta a la normatividad.

De lo anterior se deriva, que la primera aproximación al sentido refiere a los modos como la evaluación puede **contribuir a que los docentes** realicen una mirada en torno a sus aciertos, desaciertos, analicen la manera cómo esos resultados pueden mejorar sus desempeños, y en últimas a generar acciones de cambio en sus prácticas. De fondo, la intención que se evidencia en una propuesta de evaluación en perspectiva de valorar y mejorar, más que de controlar y medir.

Así mismo, otros consideran que la evaluación docente es un proceso que directamente incide en los resultados y en los procesos de **mejora en la Institución Educativa**, es decir, que hay un efecto directo entre lo que genera la evaluación docente y las posibilidades de cambio en la institución. Se resaltan aspectos como posibilidad de acreditar a la institución, superar las debilidades y problemas de los docentes y de sus prácticas, entre otros.

El sentido también se refiere al hecho de que este proceso pueda desarrollarse de manera **participativa y dialógica**, si bien es cierto, en algunos contextos de los indagados se indica que esto es posible, en otros aparece más como ideal. Sin embargo, como se indicará más adelante, esto aparece más como un elemento prescriptivo (del deber ser) que una práctica concreta en la mayor parte de las instituciones indagadas.

Finalmente, en contraposición a lo anterior, la evaluación se ve más como un proceso que debe desarrollarse por las instituciones educativas y sus actores en **función de la norma**, es decir, de dar respuesta a los requerimientos externos. En este sentido, algunos consideran que la evaluación en esta perspectiva implica sanción, control, medición, formalismos institucionales, entre otros.

La segunda unidad de análisis se ha denominado “**formas y procesos para hacer la evaluación: aspectos priorizados en la evaluación**” establece una comprensión en relación con la forma como se desarrolla el proceso evaluativo por parte de los directivos docentes, enmarcado dentro de las dinámicas propias de las instituciones educativas, desde la perspectiva de la participación de los actores del proceso; sus diferentes posiciones y posibilidades frente a la evaluación y de la forma como se da respuesta a las políticas y disposiciones legales que enmarcan la evaluación de desempeño docente, en relación con los criterios que cada institución establece o prioriza para evaluar a los docentes.

El siguiente esquema muestra algunos de los elementos contenidos en esta unidad de análisis

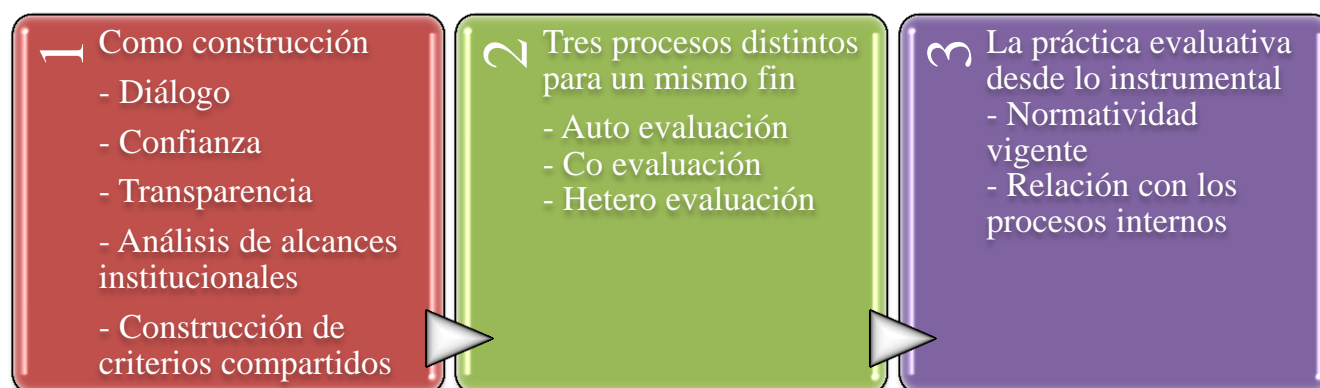


Figura 5: Unidad de Análisis 2: Formas y procesos para hacer la evaluación. Elaboración propia

Las primeras aproximaciones frente a las formas de desarrollar la evaluación tienen que ver con la participación que se le da a cada uno de los actores, su papel frente al proceso de evaluación, y la experiencia en la forma como la institución asume la evaluación de desempeño docente, en el que como tendencia general está la participación conjunta del evaluador y evaluado en los diferentes protocolos institucionales, como un proceso de construcción conjunta.

El otro aspecto desde el discurso pedagógico tiene que ver con las prácticas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en cada una de las instituciones y su aplicación

desde la mirada del directivo docente y las diferentes posibilidades de implementación desde la práctica institucional. Para finalizar esta unidad de análisis, se presenta la relación entre los procesos anteriores y la elaboración de un documento final que dé cuenta del resultado de la evaluación y de la forma como se relacionan elementos de un proceso que pretende ser cualitativo y un resultado cuantitativo.

La tercera unidad de análisis se ha denominado **Problemas asociados a la práctica de la evaluación docente** y refiere situaciones en las que no es posible aplicar procesos de evaluación a todos los docentes, debido a la vinculación de docentes a diferentes estatutos lo que va en contravía de los procesos de mejoramiento institucional, por otro lado las tensiones que se desprenden del papel de los sujetos entorno al proceso y como factor determinante aparecen la dificultades generadas en los procedimientos y formas en que se desarrolla la evaluación en cada institución.

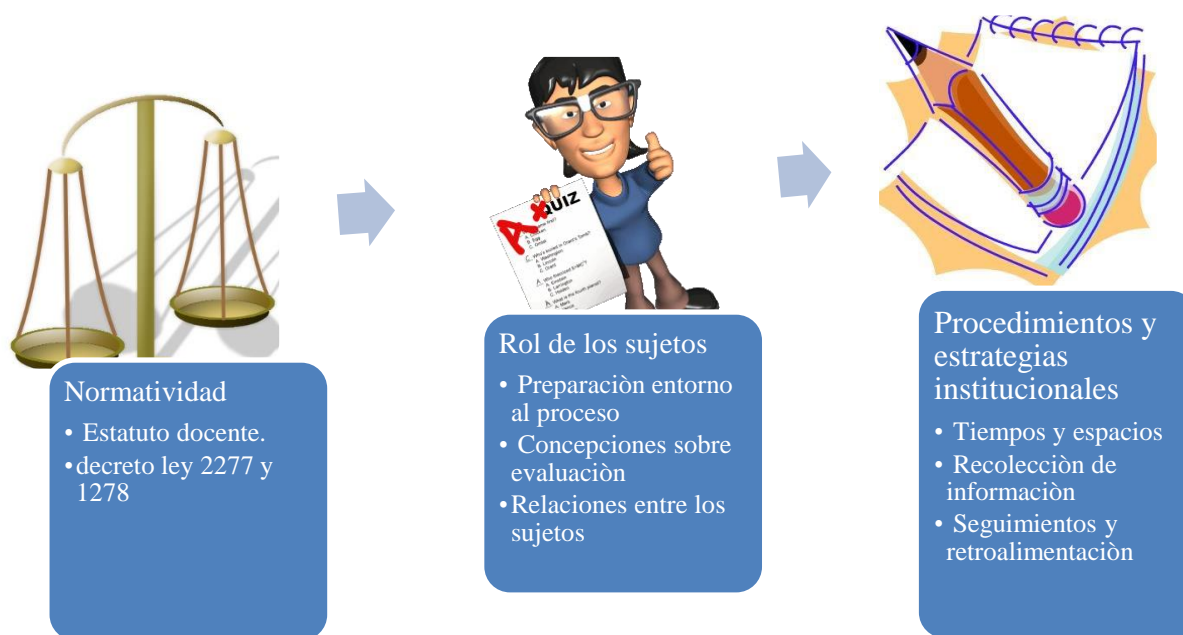


Figura 6: Unidad de Análisis 3: Problemas asociados a la práctica de la evaluación docente. Elaboración propia

Dentro de esta unidad de análisis se relacionan las dificultades que se generan frente a un proceso de evaluación docente enmarcada en los principios de mejora, donde no todos los docentes son evaluados, lo que genera desigualdades frente a las responsabilidades propias de un docente vinculado con el nuevo estatuto (decreto ley 1278 de 2002) y aquellos vinculados con el estatuto anterior que no son sujetos de evaluación y que como común denominador para los directivos docentes es muy difícil vincularlos al proceso.

La problemática frente a la evaluación de desempeño también refiere situaciones que tiene que ver con la forma como se concibe y plantea el proceso mismo desde el evaluador, incluyendo las otras instancias que participan activamente como lo son las coordinaciones y las tensiones que estas posturas generan con los docentes evaluados y la afectación en el clima institucional, influenciados también por las concepciones de los docentes y la necesidad de plantear acuerdos para culminar el proceso.

Por último y no menos importante, la problemática que se generan al momento de llevar a cabo el ejercicio de evaluación, desde las dificultades para hacer un seguimiento riguroso teniendo en cuenta la cantidad de docentes que se evalúan y los tiempos que se estipulan para ello desde el Ministerio de Educación Nacional y en gran medida las formas para hacer un proceso objetivo de evaluación, como la recolección de información, la priorización de aspectos a evaluar y su relación con un plan de mejoramiento a nivel individual e institucional

La cuarta unidad de análisis se denomina **Aportes de la evaluación a la calidad de la educación**, aspectos en los cuales los entrevistados indicaron si efectivamente ven cambios en sus prácticas de aula y si en alguna medida los resultados de la evaluación docente ha incidido en el mejoramiento de la calidad institucional, así como encontrar relaciones entre los resultados

académicos de los estudiantes y lo que pasa con las acciones de mejoramiento de los docentes a partir de la evaluación

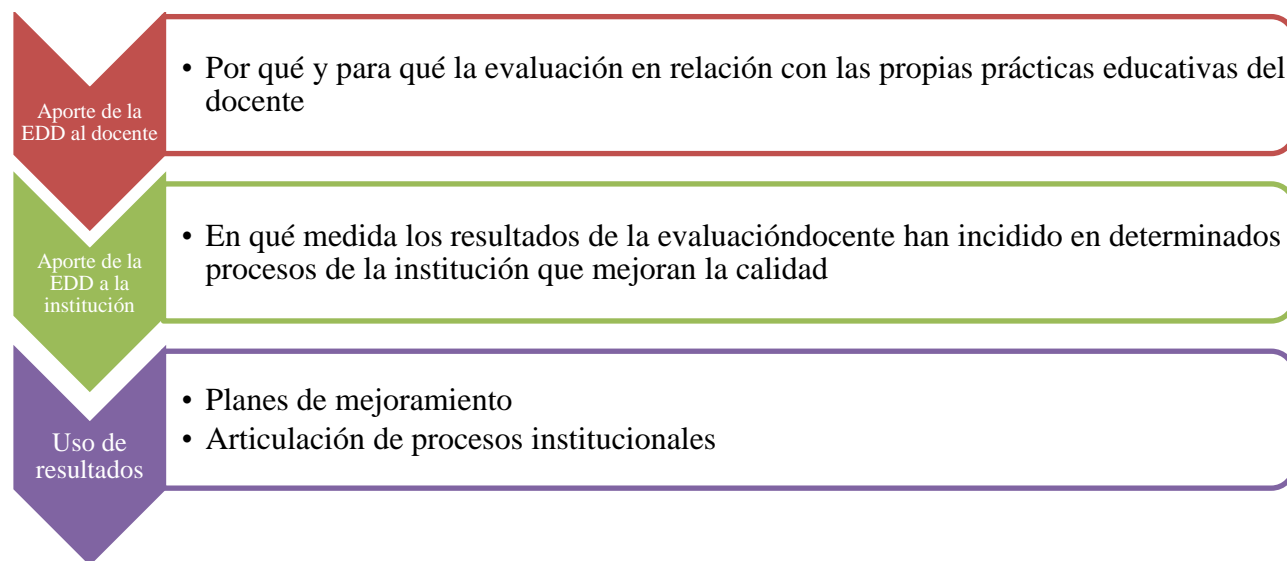


Figura 7: Unidad de Análisis 4: Aportes de la evaluación a la calidad de la educación. Elaboración propia

Dentro de esta categoría los entrevistados, tanto docentes como rectores reconocen que la evaluación de desempeño les permite por medio del diálogo y de las evidencias, identificar dificultades y posibles causas, lo cual incide positivamente en el mejoramiento individual del docente. Así mismo, esta evaluación de desempeño brinda elementos institucionales que permiten reconocer el aporte del desempeño de cada docente en plan operativo de la institución, detectar debilidades institucionales, crear la necesidad de establecer protocolos para el seguimiento de dicha evaluación y así impactar positivamente los aprendizajes, y mejorar los resultados de los estudiantes.

Otro aspecto importante en los aportes de la evaluación de desempeño, es el uso que se les da a los resultados, partiendo desde la elaboración del plan de mejoramiento, en búsqueda de articular los procesos de manera transversal, y en algunos casos avanzar en procesos particulares

como la definición del perfil docente, mejorar la convivencia escolar y servir de fuente para dar estímulos a los docentes mejor evaluados.

Resultados

En las cuatro unidades de análisis, sentido otorgado a la evaluación docente, formas y procesos para hacer la evaluación, problemas asociados a la práctica de la evaluación docente, aportes de la evaluación docente a la calidad de la educación; se evidenciaron varios elementos en común frente al proceso en las ocho instituciones indagadas.

Sentido otorgado a la evaluación docente

Es común denominador para los grupos de docentes y directivos concebir la evaluación como necesaria y fundamental para el mejoramiento docente, haciendo un énfasis en la superación de dificultades desde la perspectiva de observar y valorar los aciertos y desaciertos en el ejercicio docente y que a la postre son determinantes en el mejoramiento institucional, porque ayuda a mejorar procesos y a trascender el aula, en cuanto visibiliza el trabajo docente, permitiendo un impacto en el aprendizaje porque genera cambios en las didácticas y prácticas de aula. Además de coincidir en la necesidad de generar retroalimentación como parte del proceso y como antecedente a la mejora.

“Estamos en un proceso educativo en donde se requiere precisamente cada vez implementar mejoras en las dinámicas tanto didácticas como de enseñanza como evaluación de los docentes de los estudiantes y eso implica que uno como docente también debe ser sujeto de evaluación porque no... no estamos ni perfectos ni en acabados frente a nuestra profesión, entonces si es necesario hacer un proceso de evaluación del desempeño docente en todos sus campos y es necesario que el directivo docente se involucre en el para dar ruta, rumbo” (Rector Colegio Paraiso Mirador 2017)

Desde el punto de vista institucional también es recurrente el pretender que la evaluación docente aporte al PEI y a los proyectos y programas institucionales como los procesos de acreditación, construcción curricular por ciclos, o desde su visión más simple; reflejar la realidad

institucional superando dificultades y debilidades, desde el ejercicio de reflexión docente y la toma de conciencia frente al proceso de mejora, y en términos de calidad se pueda establecer un punto de partida y unos criterios desde donde se pueda valorar los alcances de esa mejora.

“Bueno, a mí me parece muy interesante poder revisar con cada uno de los compañeros del 1278 sus desempeños, sus aciertos y desaciertos y la contribución del desarrollo del proyecto educativo institucional. En ese sentido me parece muy acertado y vuelvo y le repito, yo quisiera o siento que debemos estar todos los docentes en ese mismo proceso” (Rector Colegio Rodrigo Lara, 2016)

Es preponderante para docente y directivos docentes que el proceso de evaluación pueda ir mejorando también y en algunos más que en otros, se acuerdan protocolos que buscan obviar la subjetividad y tal como lo presenta el MEN sea un proceso basado en la evidencia, y dé respuesta a los requerimientos normativos, sin embargo también se presenta el asumir el proceso como una tarea, más por las implicaciones legales, aumento de salarios, requisitos de ascenso, que lo hacen obligatorio y desde esa perspectiva el concepto de mejoramiento se desdibuja y viene a ser casi un formalismo que se resume en el diligenciamiento del formato.

No, no mejora la calidad, por la forma, por el sentido que tiene, porque no es un sentido formativo y posibilitador si no es un requisito y en ese sentido no vale la pena hacerlo. (Rector Colegio La Arabia I.E.D. 2017)

Para los procesos más complejos en donde existe la intencionalidad de realizar un seguimiento más riguroso acompañado de procesos de retroalimentación se manifiesta la tensión generada entre los procesos cualitativos de mejoramiento y el instrumento que necesariamente debe plantear una valoración cuantitativa, y las dinámicas para sustentar una nota en la escala de 0 a 100, que para algunos puede ser un ejercicio que descalifica la labor del docente, para la mayoría de personas entrevistadas es necesario generar un ambiente de confianza y credibilidad, tanto

desde los directivos docentes, como de los docentes, posibilitando un proceso menos tensionante y que permita una mejor disposición de las partes.

Se evidencia para los grupos de docentes el asumir el proceso como una sanción o como un ejercicio “punitivo” frente a las consecuencias que este podría acarrear para el docente mal evaluado o con un desempeño insuficiente, sin embargo no se evidencian situaciones reales en las instituciones educativas indagadas sino ejercicios más desde la referencia a “otras instituciones”

“Pues yo considero que los procesos de evaluación siempre son pertinentes, lo que no... con lo que no estoy de acuerdo es con la utilidad que se le ha dado al proceso de evaluación de desempeño, porque el ejercicio de evaluación tiene que ser un proceso que permita la retroalimentación del proceso práctico ¿cierto?”

... Eso sería muy importante si la evaluación se asumiera como un ejercicio formativo para la práctica docente, pero la evaluación se ha asumido como un ejercicio punitivo... desde lo que he vivido yo de la evaluación que tiene que ver más con una pretensión del ministerio no? De poder desde donde ellos consideran que uno es bueno o es malo definir situaciones con los maestros, y repito eso es lo que ha tomado algunos directivos docentes, algunos porque digamos con el rector que está aquí en el colegio pues la evaluación ha tomado como otra dinámica pero algunos directivos docentes si han tomado eso como de forma punitiva” (Docente Grupo focal Colegio Acacia II 2016)

Formas y procesos para hacer la evaluación

Como co - construcción

Uno de los aspectos en los que más se hizo énfasis dentro de las formas para desarrollar la Evaluación de desempeño docente tiene que ver con la relevancia que los entrevistados le dan a la posibilidad de realizar un proceso dialógico y formativo, que permita llegar a acuerdos en cada una de las etapas, abriendo espacios de co-construcción de procesos de evaluación y mejoramiento.

“ya después entendieron como el tema de cual era mi orientación y ya cuando se sentaron a dialogar conmigo vieron que no era el cuento vertical del rector rajándolos, sino es algo más formativo, más de construcción, más

de: “cuéntenme que están haciendo para ver cómo les ayudo”, porque yo lo planteo dialógicamente, entonces ya sedo mucho y ya ellos mismos se prestan sin necesidad de uno tener que llamarlos a venir. Antes “me toca a mi turno” y se sientan a dialogar conmigo un ratico” (Rectora Colegio Sierra Morena I.E.D. 2016)

Planteado de esta forma ayuda a fomentar un buen clima institucional, motivación al docente lo que permite generar acuerdos frente los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación y que consideran muy importante conocerlos con anterioridad, aspectos como los cronogramas, las metas que se plantean al inicio del año, evidencias, y acuerdos frente al plan de mejoramiento profesional del docente y de la institución que se da al final del proceso evaluativo del año.

“A mi algo que me parece, que me pareció digamos positivo en la dinámica de la institución y de la evaluación es que el rector desde comienzos del año pues el rector dijo esto es lo que vamos a evaluar ustedes asumen que porcentajes le dan a esa evaluación a cada desempeño pero esto es lo que vamos a evaluar, encontrarse con otros contextos y otras instituciones en donde a final de año se sacan una cantidad de cosas que uno no tenía ni idea que estaban dentro de esa evaluación eso me pareció algo digamos como referencia” (Docente Grupo focal Colegio Acacia II, 2016).

Un aspecto importante frente a los acuerdos logrados tiene que ver con el cumplimiento y el seguimiento que se haga de esos acuerdos, lo que genera credibilidad frente al proceso de evaluación y confianza entre los estamentos, esta dinámica de trabajo en algunas instituciones ha logrado llegar a implementar protocolos de seguimiento y retroalimentación; desde rubricas y formatos propios hasta el acuerdo entre las etapas y procesos de recolección de información.

“Eso nos dio a la tarea de ir evolucionando en la forma como hacíamos el proceso y buscar una forma nuestra, propia de siguiéndonos a lo que establece el documento oficial de evaluación de desempeño, tratar de construirlo de la manera más objetiva no tan subjetiva porque cuando era tan subjetiva eso generaba muchos malestares” (Rector Colegio Paraíso Mirador, 2017)

“Sí, nosotros tenemos un formato primero con el protocolo, con las fechas y cronograma y con los objetivos a entregar, a cumplir, digámoslo así y luego les entregamos a los docentes un formato en donde va diciendo que tipo de evidencias, si es testimonial, si es escrita, si es fotográfica, bueno cualquiera de las evidencias y es avalada por coordinación y en algunos casos por orientación” (Rectora Colegio Rafael Uribe Uribe, 2017)

Manifiestan los directivos docentes que la participación del docente en la definición de criterios vistos desde un acuerdo de mejoramiento ayuda a que tengan una mejor disposición, tiendan a empoderarse de sus acciones de mejora y se den procesos no estáticos, es decir que puedan ir evolucionando con la institución, y que cada año se puedan ir midiendo metas progresivas, en la medida en que no se evalúa todos los años lo mismo; sino que se pretende que haya un avance con respecto a lo que se logró el año anterior.

Tres procesos distintos para un mismo fin

Estos protocolos y metodologías también tienen procesos muy pertinentes en la evaluación como lo son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en cada una desarrollada desde las concepciones de los directivos docentes y los acuerdos institucionales. La autoevaluación pretende desde la mirada del propio docente, entrar a valorar su propio trabajo, poder identificar sus propias necesidades de mejoramiento desde la reflexión y planear sus propias metas y compromisos, plasmados en los documentos de contribuciones individuales que se diligencian en cada institución.

“...eso depende del manejo del instrumento, porque por lo menos para mí yo trato de que empecemos por la auto, la co y la hetero que es la última. O sea siempre le pido a cada docente que la primera parte se autoevalúe, la segunda parte, hablar con los profes que tienen que ver con su grado si es de primaria o con su área secundaria, cómo es su desempeño, intervienen los coordinadores, o sea los que están más cercanos de él, las orientadoras y de último hago la apreciación cuando ya tenga una serie de apreciaciones del desempeño de cada profesional.” (Rector Colegio Rodrigo Lara, 2016)

No en todas las instituciones aparecen implementados procesos de coevaluación, como característica encontramos que las instituciones donde los rectores ya tienen por los menos cuatro o más años de experiencia se han logrado desarrollar con la participación de pares, y planteado desde las dificultades y las opciones de mejoramiento que desde el término evaluación; para los docentes el sentir que un compañero lo evalúa puede notarse descalificador, sin embargo estas dinámicas son cambiantes y en algunos ha logrado involucrar a los docentes del decreto 2277 en esas discusiones de área, nivel, consejo académico y determinando acciones de mejora más desde lo institucional, que desde lo individual; en la mayoría de los casos más que asignarle un valor o un porcentaje a la co evaluación se busca la opinión y el conocimiento de los docentes que viven el día a día, conocer el contexto y el ambiente generado por los docentes. Sin embargo es un proceso tensionante desde las afectaciones a nivel personal que puedan generar las observaciones de los compañeros sobre el desempeño de uno u otro docente.

.... “y la segunda es en el hecho de la coevaluación es decir sentarse frente a frente y mostrar un trabajo y así mismo ir mirando la retroalimentación es decir no es una casi que no es una pseudo evaluación o sea se está haciendo se está poniendo sobre la mesa unos elementos que eso también digamos apoyando lo que dice Flor saber a qué me atengo a la hora de que me van a hablar” (Docente grupo focal Rafael Uribe Uribe, 2017)

Para el caso de la hetero evaluación si se encuentran diferentes estrategias en las que el equipo de coordinadores es fundamental y en algunas instituciones el equipo de orientadores; es claro que aunque la evaluación docente es responsabilidad directa del Rector, la coordinación juega un papel importante en el conocimiento de los docentes y los seguimientos en el cumplimiento de metas y tareas.

Se desarrollan procesos de recolección de información a padres de familia y estudiantes a través de encuestas que son aplicadas como un muestreo entre los grupos atendidos por el docente, generalmente a cargo de orientación y que buscan un mayor conocimiento del docente y de las

percepciones de diferentes estamentos buscando una evaluación más neutral y objetiva. Sin embargo no es un procedimiento generalizado, solo tres de las instituciones indagadas tienen estipulados procesos de evaluación o encuestas con padres y estudiantes; en algunos momentos para no generar discordias y oposiciones con los docentes y en otros porque es un proceso demasiado desgastante (organizar grupos aleatorios para evaluar cada docente, tabular la información, presentar resultados) y en ocasiones no incide mucho en el resultado de la evaluación.

Entonces con esa información, bimensualmente (como te digo) ellos (la coordinación) me entregan un informe sobre esos cuatro aspectos de los docentes que tienen a cargo, a su vez me apoyo por el lado de orientación, con las evaluaciones que hacen los estudiantes y con las evaluaciones que aportan algunos padres de familia (si, no son todos, sino unos cuantos padres de familia) (Rectora Colegio Sierra Morena, 2016)

La coordinación es la encargada del seguimiento periódico a los docentes y a los documentos de trabajo, como planeaciones, planillas, observadores que al final son requeridos como evidencias y entregan informes a rectoría. Solo dos instituciones han implementado documentos como listas de chequeo para la verificación, en la mayoría, aunque se estipulan los criterios, el coordinador decide las estrategias para realizar el seguimiento. En solo tres instituciones se plantea el registro y socialización de criterios y procedimientos a través del consejo académico.

Las entrevistas entre el rector y los docentes son un aspecto relevante en el proceso de la hetero evaluación y casi obligatorio por ser él quien debe firmar el documento final, algunas instituciones tienen previstos por lo menos dos encuentros durante el año, al comienzo de año en donde se plantean las metas y acuerdos y al finalizar el año al momento de diligenciar el formato final.

“Concertados digamos los criterios generalmente utilizo tres procesos digámoslo así: el maestro hace una autoevaluación, con mis coordinadores yo me reúno y realizamos un análisis

general de los procesos y luego con el maestro yo me siento y concertó el puntaje final de la evaluación de los instrumentos como tal” (Rector Colegio San Francisco, 2016)

La práctica evaluativa desde lo instrumental

El formato final de evaluación es obligatorio para todos los docentes vinculados por el decreto ley 1278 de 2002, debe ser diligenciado en físico y firmado por el evaluador y evaluado; además es necesario ser diligenciado en un aplicativo dispuesto por el MEN, pero aunque es quizás el que se visibiliza más porque recoge el resultado del proceso; es solo uno, de una serie de instrumentos aplicados por las instituciones educativas oficiales para desarrollar el proceso de Evaluación Anual de Desempeño Docente en donde la funcionalidad está dada en términos de recolectar información y dejar constancia del proceso, como en el caso de las actas de consejo académico *“Yo ya llevo cuatro años haciendo evaluación en este colegio y dejo constancias en el consejo académico de que es lo que voy a considerar para la evaluación” (Rectora Colegio Sierra Morena, 2016)*

El reto para unas instituciones y su equipo directivo es que el formato final y su valoración cuantitativa sea el reflejo de un estudio y seguimiento más detallado del desempeño docente y brinde elementos para plantear el mejoramiento docente e institucional; sin embargo para otras instituciones, este instrumento solo es un requisito al final del año y se diligencia junto con el evaluado a partir de su auto evaluación.

De acuerdo con la forma como se percibe el proceso y en específico el diligenciamiento de dicho instrumento, las evidencias requeridas, así como los aspectos para ser tenidos en cuenta durante la evaluación pueden variar en cada colegio. Existe consenso en que los documentos institucionales y de trabajo docente deben ser un ítem para el proceso, aunque solo en dos instituciones existe una rejilla o matriz para el seguimiento, al igual que solo en dos existe como

criterio la observación de clase, las entrevistas a padres y estudiantes también es un instrumento utilizado pero no por la mayoría como procedimiento, (la cartilla 31 del MEN ofrece ejemplos de instrumentos para cada caso)

Dentro del proceso de recolección de información se tienen en cuenta las áreas de gestión académica, administrativa, comunitaria y comunicativa estipuladas en la cartilla 31 del MEN, con elementos comunes pero con intencionalidades distintas; en el área académica es común el requerimiento de la planeación en los diferentes modalidades, pero para algunos la perspectiva tiene que ver con la revisión en el cumplimiento de tareas, cumplimiento en el plan de estudios, elaboración de los documentos; para otros la existencia no representa la efectividad y definen criterios para verificar elementos de interés institucional como la construcción del PEI desde la implementación del modelo pedagógico, estrategias didácticas, construcción curricular por ciclos, desde la coherencia entre la planeación, los acuerdos institucionales, las prácticas de aula y los procesos de evaluación a estudiantes.

“yo por lo menos le pongo bastante atención a eso y no tanto en términos de porcentaje de promoción o renovación si no en términos de procesos y en términos de estrategias que el maestro aplica para evaluar y en términos de si hay una coherencia en lo que él hace realmente en el aula y lo que está evaluando, si hay una coherencia entre lo que planea y lo que pacta con el estudiante el proceso que desarrolla y lo que finalmente evalúa” (Rector Acacia II, 2016)

Solo en una institución educativa se tiene en cuenta como criterio pre establecido y evaluable la disminución de la reprobación intentando medir la coherencia entre los resultados de los estudiantes y la EADD.

El área administrativa se identifica en aspectos como el aprovechamiento de recursos de la institución, desarrollo de proyectos y el manejo de la tecnología y la comunicación; y el

cumplimiento de las acciones administrativas como presentación de soportes por inasistencia, firmas, reuniones, seguimiento a estudiantes, reportes de auditoría, asistencia.

Desde el ámbito comunitario, aunque no se plantean criterios en el valor porcentual que cada directivo le otorga, se tienen en cuenta aspectos como el conocimiento del contexto, las relaciones con la comunidad, y el liderazgo en el ejercicio de actividades y proyectos.

“El docente líder tiene que mostrar liderazgo en los procesos, entonces uno de mis temas de evaluación es el liderazgo y el otro el de la proyección comunitaria, ¡Para mí es fundamental, que el docente se meta en el contexto de su estudiante!” (Rector Colegio Sierra Morena, 2016)

Un elemento importante que plantean los directivos docentes es la mirada frente a la actitud del docente, en relación con el agrado o desagrado para seguir los procesos de desarrollo institucional, las relaciones con los estudiantes, el compromiso con la institución. Desde el área comunicativa y comunitaria se plantea el desarrollo relacional, que supone la relevancia que le da la institución al cuidado de las relaciones con los diferentes estamentos, el ambiente que el docente propicio y que tiene que ver directamente con el clima institucional.

“Yo creo que es fundamental el tema actitudinal y de compromiso cuando hay actitud positiva y de buen compromiso frente al trabajo, hay otros aspectos que pueden ser sujetos de mejoramiento pero que ... que no son tan indispensables diría yo, si hay buena actitud hay más posibilidades de que los otros aspectos sean bien trabajados entonces digamos que la parte actitudinal” (Rector Colegio Acacia II, 2016)

Problemas asociados a la práctica de la evaluación docente

Desde la evaluación como mejora institucional

Es común para todas las personas que participaron en la indagación que la evaluación es vista como necesaria y pertinente para generar procesos y planes de mejoramiento docente e institucionales, “tenemos que evaluar para transformar y no para conservar” (GOMEZ SIERRA, Miquel 2005-2006), sin embargo existen dificultades frente a este propósito cuando el proceso de

evaluación docente no se desarrolla con la totalidad de docentes de la institución, Es sabido que dentro de los establecimientos oficiales laboran a docentes nombrados a la luz del decreto 1278 de 2002 que son sujetos de evaluación y docentes vinculados por el decreto 2277 de 1979, que al igual que los docentes provisionales, no son sujetos de evaluación; estas desigualdades a la hora de la evaluación docente marcan tensiones en el proceso de mejoramiento institucional, sobre todo en el sentido de creer que por no ser sujetos de evaluación los docentes están al margen del proceso de mejora institucional, y que desde la norma deja sin argumentos a los directivos que desde el discurso pedagógico manifiestan su intención de evaluarlos.

“Pero difícil muy difícil, entonces uno dice a veces como rector ¡qué desgaste tan terrible!, que a veces uno dice sabe qué me quedo con los docentes que hay que presentar la evaluación como formato, como obligatoria y me desgasto con ellos, no me desgasto con el 22-77. Es muy complicado.”(Rector Colegio Rafael Uribe Uribe, 2017)

La resistencia a la evaluación que manifiestan los docentes del decreto ley 2277, se justifica en creer y manifestar que la evaluación del MEN descalifica y juzga los desempeños de los docentes, además de cuantificarlos y aunque no existe precedente en ninguna institución sobre una calificación deficiente, se considera un mecanismo sancionatorio y de control al supeditar la continuidad a la aprobación de la evaluación; sin embargo existen posibilidades desde el dialogo y la construcción de acuerdos para generar procesos en los que todos los docentes tengan participación y se planteen oportunidades de mejora, aunque no garantiza al 100 % la efectividad y participación si es un buen ejercicio en el entendido de analizar las debilidades y corregirlas

Entonces ellos, los del 2277 ya, entre comillas ya están más dispuestos, pero el primer año (cómo así que a mí me van a evaluar) y hubo dos o tres que ni siquiera a la reunión de área, ¡que era reunión de área!, se presentaron; ya después entendieron como el tema de cual era mi orientación y ya cuando se sentaron a dialogar conmigo vieron que no era el cuento vertical del rector rajándolos, sino es algo más formativo, más de construcción, más de:

“cuéntenme que están haciendo para ver cómo les ayudo”, porque yo lo planteo dialógicamente. (Rector Colegio Sierra Morena, 2016)

Para algunas instituciones en donde el proceso no incluye la participación de los docentes no evaluables, se generan tensiones al pretender corregir falencias con los docentes del 1278, pero no con los del 2277.

Desde las relaciones con los sujetos

Una de las principales dificultades en el proceso evaluativo desde el evaluador tiene que ver con las diferencias de criterios tanto a nivel externo como interno; los rectores aplican y desarrollan los procesos desde su punto de vista, lo cual implica que los aspectos a evaluar varían de una institución a otra; a pesar de estar normadas por los mismos protocolos. Internamente se presenta diferencia de criterios en la medida que los seguimientos son realizados por los coordinadores y existen apreciaciones distintas lo que ocasiona que entre jornadas y sedes puede existir mayor o menor rigor en el cumplimiento de los acuerdos.

“En mi colegio hay 9 coordinadores y entonces, claro hay disparidad siempre de criterios en la mirada y de exigencias, entonces evidentemente que donde con los coordinadores son un poco más exigentes, pues los profes son reticentes un poco a esto, algunos piden que los evalúe directamente yo” (Rector Colegio Rodrigo Lara, 2016)

Manifiestan algunos docentes que los criterios no son lo suficientemente socializados, incluso planteando que no hay criterios en la evaluación y al final del año se solicitan cosas que no se tenían presentes, aunque continúa la percepción que se habla desde la referencia a otras instituciones. Sin embargo desde el nivel local se presentan situaciones en común frente a la no realización del proceso completo, bien sea por falta de claridad o desconocimiento de los elementos establecidos o por la existencia de cierto temor del Directivo al conflicto con el docente, lo que también podría influir en un proceso menos riguroso y solo desde el cumplimiento

de la norma por el desgaste que implica evaluar objetivamente el que hacer del docente, y la problemática legal al sustentar un evaluación deficiente.

“una tiene que ver por ejemplo con... cierto temor que existe en el directivo docente en el momento de someter entre comillas a un profesor a una evaluación, el tema de la evaluación es algo que mucha gente está como mal cargada mal referenciada digámoslo así esa palabra y entonces muchas veces puede llegar a generar diferencias a veces enemistades entre un directivo y un profesor.... por otro lado muchas veces los rectores y los docentes no hacen como todo el protocolo todo el proceso de la manera que es, entonces desde comienzo de año se supone que el rector y los docentes”
(Director Local Ciudad Bolívar 2016).

Existen elementos desde el clima institucional que generan dificultades, como la ausencia de espacios y formas de comunicación, entre los directivos y los docentes; la tensión que se puede generar entre evaluado y evaluador puede influir en que el docente se abstenga de participar en discusiones y se aparte de procesos institucionales con tal de no verse afectado en su evaluación, sobre todo porque es un proceso mediado por la construcción de juicios y valoraciones, que el evaluador hace a partir de las actitudes del docente y como toda apreciación puede ser tan subjetiva y cambiante como el estado de ánimo, sino se llevan registros y seguimientos detallados y podría poner en duda la validez de esas apreciaciones.

Desde las formas de desarrollarla

El proceso de evaluación de desempeño docente, como ejercicio obligatorio que exige el cumplimiento de la normatividad puede convertirse en un ejercicio mecánico, que busque no perjudicar al docente frente a las implicaciones de la evaluación y se convierta en la presentación de un requisito sin mayor análisis o espacios de reflexión, manifiestan los directivos docentes que en el proceso de auto evaluación los docentes no son muy críticos frente a su labor y no reconocen sus debilidades y solo les preocupa el diligenciamiento del formato y la nota por encima de 90, incluso algunos llegan a la comparación con la nota del compañero.

“Este año en el proceso que ya le conté pues colocamos tres etapas distintas, y no... digamos que no es que haya habido un rechazo, pero ha habido objeciones y ha habido cierta resistencia a hacer el proceso de esa manera, eso me permite pensar que de pronto no... no hay como ese ánimo y ese afán de parte del docente realmente de ser evaluado de manera objetiva para mejorar si no más una percepción de que llenemos ese formalismo y seguimos adelante” (Rector Colegio Acacia II, 2016)

A lo anterior se suma que el proceso de evaluación se convierte en un ejercicio desgastante, que implica el seguimiento y rigurosidad para sustentar la nota del docente, acumulación de evidencias en un archivo inactivo o que simplemente no reflejan la realidad, falta de espacios y tiempos para encuentros con docentes y el redoblar esfuerzo para intentar hacer una retroalimentación con grupos de entre 80 y 140 docentes lo que no permite que el directivo logre diferenciar el proceso de cada uno y darle continuidad.

Otro aspecto no menos complejo es la posibilidad de tiempos, espacios y recursos para implementar estrategias que permitan el impacto de la evaluación en el aula de clase, en las prácticas docentes, aunque la cartilla y decreto de evaluación contemplan la observación de clase, la entrevistas a padres y estudiantes, es muy difícil pensar que este proceso puede ser objetivo con la cantidad de docentes con los que debe entrevistarse el directivo docente y termina siendo un proceso muy acelerado al final del año.

Aportes de la evaluación a la calidad de la educación

El mejoramiento de procesos podría definir los aportes de la evaluación de desempeño docente en medio de las dificultades propias de cada institución al mejoramiento de la calidad de la educación, en dos ámbitos fundamentales; frente al desempeño individual del docente y frente al mejoramiento institucional.

Eliminar las concepciones de la evaluación como medio de represión para pensarla en términos de reconocer oportunidades para mejorar es uno de los aportes más importantes, el docente es consciente que se deben generar procesos de reflexión sobre su ejercicio profesional, detectar debilidades, analizar lo que logra en relación con lo que no; permite establecer puntos de partida para el planteamiento de metas personales en el ámbito laboral y cada vez más la verificación y el seguimiento a dicho cumplimiento. Esto permite la movilidad del docente en busca de nuevas estrategias, formas y procedimientos que generen impacto en el aprendizaje de los estudiantes y no como una labor mecánica y totalmente acabada.

El proceso de documentar y sistematizar evidencias frente a su desempeño, le ha permitido al docente ser consciente de sus aciertos y desaciertos, ser más riguroso y metódico en el registro y planeación de las actividades que realiza y la visibilización de experiencias exitosas en el aula a nivel institucional, local y en algunos pocos casos nacional e internacional

“Acá tenemos maestros muy buenos, lo sabíamos, no se necesitaba evaluación de desempeño para detectar que era un excelente maestro uno lo veía consagrado con lo que hace, los chinos muy motivados en lo que hacen uno dice esto merece reconocimiento, cuando uno le decía bueno profe muéstreme sus soportes sus evidencias lo que usted está haciendo, no yo no tengo nada lo que yo hago en el aula, entonces el no Tener eso sistematizado priva el maestro de muchas oportunidades” (Rector Colegio Paraíso Mirador 2017)

A nivel institucional se tiene en cuenta que el desempeño de cada docente aporta al fortalecimiento de la institución en la medida que aporta al plan de mejoramiento institucional y ofrece una forma de realizar un seguimiento a los planes y programas de cada colegio, desarrollo del PEI, impacto en el aprendizaje, análisis de los resultados de los estudiantes, todo esto hace que la institución entre en un proceso de mejora constante, teniendo en cuenta que al tener establecidos los criterios año a año se pueda determinar el nivel de avance en cada una de las áreas.

En la medida que los directivos docentes articulan los procesos institucionales con los criterios de evaluación docente, pueden dar el impulso necesario para mejorar. Es por esto que el uso que se da a los resultados de la evaluación determina en gran medida el éxito del proceso, la retro alimentación y el seguimiento, el conocimiento del docente permite cada vez ser más conscientes de los aciertos y desaciertos en el ejercicio docente.

Es claro que todo proceso de evaluación tiene una medida de control, y a la luz de la norma, se le ha podido dar elementos a los directivo docentes para evaluar y plantear un plan de mejoramiento al desempeño docente, algo que antes del 2001 era un proceso más difícil a pesar de estar contemplado en la evaluación institucional, y que no obligaba al docente a su acatamiento.

Discusión

Los resultados de la investigación dan cuenta de la complejidad del proceso evaluativo, de sus implicaciones técnicas, pero sobre todo éticas y políticas, desde las prácticas que desarrollan los que tienen la responsabilidad de evaluar a los docentes. Una mirada transversal al proceso indica que más allá de avances en la mejora de esta práctica pedagógica, persisten diversos problemas que hoy todavía hacen que sobre el mismo haya resistencia, excepticismo y hasta procesos mecánicos que solo dan respuesta a la norma.

Podemos encontrar las tensiones respecto al sentido mismo de la evaluación con las prácticas instrumentalizadas que buscan dar respuesta a las demandas de la política educativa sin necesariamente hacer del proceso un referente central para el mejoramiento educativo; o como aparece en algunas de las experiencias analizadas, hay avances en pensar la evaluación ligada a los procesos de transformación tanto del docente como de la institución.

Si bien existe una tendencia a reconocer sentidos, valores, pertinencia a la evaluación, estos referentes varían de acuerdo con los modos como los directivos ejerzan el proceso. En este sentido dos tendencias se ven al respecto. La primera, en la que se superpone una relación de poder y

autoridad, y en la que este mecanismo se convierte en un proceso ligado al control y al check list de las actividades que desarrolla el docente, sin necesariamente generar un proceso comunicativo que lo medie. Cuando esto se da, es menor el valor y relevancia, genera por el contrario, resistencia, presión y en muchos casos conflicto.

Pero cuando se genera un ejercicio comunicativo, basado en el uso de varias estrategias de evaluación no sólo la desarrollada por el agente evaluador, sino también el propio docente y sus pares, el ejercicio resultad siendo más valorado por éstos.

La tensión se da cuando se propone un ejercicio eminentemente instrumental, basada en el diligenciamiento de formatos para dar cuenta a los entes que regulan el proceso, en este sentido, no se logra vislumbrar si efectivamente hay o no una transformación tanto en las prácticas docentes como en la institución. Contrariamente, lo que se evidencia por una gran parte de los que participaron en el estudio, es que se sigue el juego de la norma, se da respuesta a la misma, pero no necesariamente ello redunde en un ejercicio comunicativo que aporte al proceso educativo y al propio desarrollo profesional.

Esta tensión, conduce entonces a establecer que las perspectivas de la evaluación como control, como juicio externo que tiene valoraciones e implicaciones de sanción, castigo y hasta retiro del sistema educativo, están presentes en algunas de las prácticas docentes, a la vez que conducen a reconocer inicialmente por los docentes, que hay que dar respuesta al requerimiento no necesariamente en función de una transformación específica. Para los directivos, esto es también latente, especialmente por los pocos tiempos que tienen para desarrollar un ejercicio más participativo, más consensuado, más articulado a lo que efectivamente sucede en el día a día en las instituciones educativas.

Visto así, la evaluación produce entonces prácticas desarticuladas del quehacer cotidiano, esquemas de valoración de distintos componentes o criterios de evaluación que están por fuera de

lo que se produce en las prácticas de aula, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en las propias relaciones de convivencia y con la comunidad.

Desde una mirada predominantemente técnica e instrumental, algunos directivos y docentes han considerado además que articular estas prácticas evaluativas con las dinámicas y procesos cotidianos es complejo pero necesario, tratando de superar el deber ser de la evaluación con una práctica que articulada a la planeación institucional permita generar reales acciones de mejoramiento educativo. Al lado de lo anterior, es claro que apartarse de una relación evaluación-sanción requiere una construcción cultural e institucional, que permita disminuir las tensiones producidas por la demanda misma de la norma. Desde la perspectiva de los actores investigados, transformar estas consideraciones es el reto mayor que tienen.

Un nuevo componente interpretativo en este proceso de evaluación docente, está relacionado con lo que autores como Perrenoud, Giddens denomina reflexividad o reflexión sobre la práctica. Estos componentes están relacionados con algunas prácticas que deben ser fortalecidas, según la perspectiva de los docentes y directivos:

La primera la necesidad de fortalecer la formación de los directivos para desarrollar el proceso evaluativo, la cual se basa no sólo en el manejo de instrumentos sino en la manera cómo se puede interpretar de manera conjunta con los docentes los resultados derivados de esa evaluación. Así mismo, una formación en evaluación que conlleve asociar el proceso de planeación institucional en función de los resultados de evaluación.

La segunda, refiere a formar también a los maestros sobre cómo realizar procesos de autoevaluación, de modo que se pueda promover ejercicios reflexivos con capacidad crítica, con actitud a comprender qué dicen sus resultados a su propia práctica y a las transformaciones que pueden derivarse del análisis de los resultados.

Preparar a directivos y docentes no sólo tiene que ver con la valoración de los desempeños (tal como lo indica la norma), sino a configurar un marco de referencia sobre los aspectos que se evalúan, los cuales no deben tener un carácter general, sino en la mayor parte de los casos contextualizarse a la luz de las experiencias particulares de los docentes, en relación con la propuesta educativa institucional y en articulación con los resultados que año tras año han tenido los docentes. Este último aspecto, por la dificultad que existe de hacer un ejercicio sistemático y permanente de evaluación, que no solo responda a la demanda de la norma, sino fundamentalmente a las necesidades de las instituciones, sus propuestas y los propios docentes. Esto implica tener claridad y conocimiento sobre el tipo de capacidades, saberes y experiencias que van a ser evaluados, darle un valor a esas experiencias y reconocer también que la evaluación puede reconocer todo aquello que funciona de manera apreciativa.

Desarrollar entonces una práctica reflexiva, requiere ir más allá de los modos en que se desarrolla la evaluación, implica a la vez reconocer los elementos propios con los cuales se evalúan a los docentes, y fundamentalmente los criterios que se utilizan para emitir los conceptos finales.

En adición a lo anterior, se evidencian procesos de resistencia en algún sector de los docentes, la cual se fundamenta por el poco ejercicio participativo en el proceso, y más aún en los escasos niveles de comunicación que se producen a partir de los resultados de la evaluación. Lo que indican los docentes y directivos es que la norma se superpone a las posibilidades reales de reflexionar conjuntamente los resultados y de hacer de ellos un escenario posible de planificación y proyección tanto institucional como profesional. De ahí, que la práctica se traduzca en el diligenciamiento de formatos y reporte de información global, sobre la cual no se realiza ningún tipo de análisis.

Visto así, es comprensible los niveles de resistencia que muestran los docentes, porque los docentes de manera particular consideran que si someterse al proceso de evaluación, tal como están dadas las condiciones de la política, no produce cambios reales y estructurales no tiene sentido entonces hacer un proceso que puede al final ser entendido como pseudoevaluación. Empero, los docentes indican que justificar el desarrollo de la evaluación docente implicaría generar nuevas dinámicas y sentidos mismos de la evaluación que vayan más allá del simple ejercicio de control.

Un análisis adicional de estos procesos, requiere entonces que se defina al interior de la política evaluativa que sea tomada como un ejercicio que transforme la institución, a los evaluadores y a los propios docentes. Seguir con ejercicios de respuesta a las demandas externas sin trascender al interior de las instituciones y de las prácticas docentes desgasta al sistema mismo, le quita credibilidad al proceso, y en esencia, genera efectos e impactos en los evaluados, marcados por la falta de información, la escasa interpretación y por tanto la generación de juicios basados en la percepción personal de los evaluadores y no en un análisis transversal serio y dialógico, esto desde la perspectiva que expresaron los actores de la investigación.

Finalmente, las valoraciones asociadas al desempeño académico de los docentes se invisibilizan, se desconocen en los resultados de las evaluaciones realmente qué pasa en sus prácticas, de qué manera están alcanzando los logros y metas institucionales, cómo generan estrategias de enseñanza y cómo contribuyen al aprendizaje. Todos estos referentes planteados en la norma, no se reconocen como ámbitos desde los cuales la evaluación hace aportaciones específicas. No obstante, es claro que para los docentes, este ejercicio lo realizan de manera individual, no siempre con la interlocución de quienes los evalúan.

Este panorama permite responder a varios escenarios de interrogación respecto a estos procesos evaluativos.

- ¿Es necesario seguir manteniendo un proceso evaluativo del desempeño docente, que no logra trascender en la reflexión sobre la práctica?
- ¿Hasta dónde la evaluación puede ser realmente comprendida como un proceso que hacer parte de lo pedagógico que puede contribuir con el fortalecimiento institucional y de los docentes?
- ¿Cómo lograr construir una estructura evaluativa que sea relevante y necesario para los distintos actores involucrados en el proceso?

La mirada crítica a este proceso está en unas pretensiones amplias que se le otorgan a la evaluación docente ligadas no sólo la mejora de su desempeño, también a la calidad de la educación. Como consecuencia de la anterior, no existe en principio una garantía de dicha calidad, por lo menos no desde los modos cómo se da el proceso, tampoco evidencias claras respecto a la articulación existente entre las acciones valorativas y las prácticas docentes. En consecuencia, el ejercicio resulta dispendioso para los colegios, para los directivos, y poco efectivo en cuando a la mejora educativa.

En cuanto a la articulación entre las prácticas educativas y el contexto, poco se evidencia en los reportes de docentes y directivos, esto como respuesta al centralismo en las actividades académicas de los docentes. Sin embargo, se da una ausencia de criterios valorativos respecto al impacto en el contexto de las acciones que desarrolla el docente, y menos aún del despliegue del saber que enseña en la resolución de problemas del contexto. Complemento de lo dicho, es la emergencia de un nivel alto de incomprensión por las condiciones en que viven los estudiantes, lo que lleva a plantear esa distancia entre la enseñanza del conocimiento con situaciones del contexto que éstos viven. Sin embargo, los docentes asumen una actitud crítica

frente a la relevancia que tiene el poder hacer visible este componente para ser más pertinente para sus estudiantes.

El escenario definido da cuenta de la recomprensión del proceso evaluativo, y la necesidad de que se piense hasta dónde es viable continuar con un sistema que se desarrolla per se como respuesta a las demandas que se les hace a las instituciones en el marco de su autoevaluación, o si más bien, se producen unos criterios más centrados en las prácticas docentes.

Por lo anterior, es claro que los docentes entran al juego de la evaluación, porque éste genera estímulos, compensaciones como por ejemplo continuar en el espacio de trabajo, o en algunos casos, contribuir a mejorar sus condiciones laborales.

La indagación da cuenta además de algunas problemáticas propias de la evaluación, unos relacionados con el ejercicio mismo de la propuesta, otros con los resultados y el uso que se hace de ellos al interior de las instituciones educativas.

Con respecto a las primeras problemáticas se encuentra que para los docentes y directivos la evaluación produce inequidades respecto a las condiciones en las que se desarrolla, así como a los efectos de las decisiones que toman los evaluadores, se considera que algunos ganan y otros pierden sujeto a las interpretaciones subjetivas que se hacen sobre ellos. El hecho mismo de que no todos los docentes tengan que pasar por este proceso, produce al interior de las instituciones desigualdades respecto a las demandas que les piden a los del 1272, así como la cantidad de actividades, reportes, evidencias y demás que deben presentar de manera permanente para garantizar que la evaluación sea positiva.

El imaginario de que unos se evalúan y otros no, conduce a que una buena parte de los docentes consideren que no se aporta a la calidad de la educación, mientras el sistema educativo mismo diferencie entre los que “tienen” que evaluarse y los que están exonerados; entre los que tienen que trabajar para mostrar y los que simplemente desarrollan sus prácticas

sin dar cuenta de ellas; entre los que reciben sanción si los resultados no son buenos, y aquellos que no siendo muy “buenos” pasan desapercibidos por los evaluadores.

Adicionalmente, es claro para la mayor parte de los docentes y directivos, que entrar en un proceso que incluye (somete) a unos y excluye (no evalúa) a otros pone en entredicho la idea de calidad que tiene el país de educación, cuestiona el supuesto de que el maestro debe ser sujeto reflexivo para mejorar la práctica y que la evaluación es el camino para tal propósito.

Puede decirse finalmente, que un factor cuestionado tanto por los evaluadores como por los evaluados es la acumulación de información a través de evidencias físicas, que poco o nada son revisados y analizados por uno y otro actor. Esta práctica se convierte más en un ejercicio también de control, de “mostrar que algo se hace” pero no necesariamente de tener claridades sobre el real efecto de esas evidencias en la comprensión de cómo los docentes desarrollan sus prácticas y cuáles son los procesos de mejora que producen. Hay en consecuencia, un uso inadecuado de esa información por la misma valoración subjetiva que se hace de la misma: entre más información mejor, no importa su contenido. Esto, leído desde los actores del estudio, resulta ineficiente porque obliga a los docentes a gastar, a invertir, a destinar tiempo a una actividad innecesaria que produce información con la cual nada se puede hacer, o por lo menos con la que no se hace algo. Para el evaluado es gasto, para el evaluador es no saber cómo usarla en un ejercicio de retroalimentación.

Conclusiones y recomendaciones

El estudio muestra un panorama complejo, difícil de entender por la manera cómo se resignifica la realidad desde una y otra perspectiva (desde el evaluador y desde los evaluados). Cuando se muestra un retrato como el anterior, el primer interrogante que surge es si tiene o no sentido hacer la evaluación docente en un marco donde la instrumentalización del proceso parece

ser la prioridad y lo que mejor le funciona a las instituciones educativas. Dicha instrumentalización conlleva a que los resultados no sean importantes en un marco donde la evaluación se define como indicador de calidad. La tensión persiste: la evaluación aparece como el ideal para mejorar y transformar las prácticas docentes, pero al mismo tiempo su práctica responde a criterios subjetivos, respuesta a las demandas pero no necesariamente en función de dicha mejora.

La evaluación se da, los resultados se producen, pero su incidencia en la planeación institucional resulta limitada por la poca articulación que hacen los evaluadores de lo que ella produce. Contrasentidos aparecen entre su pertinencia y a la vez en la poca reflexión que hacen los actores sobre su sentido, su significado y su incidencia en la calidad de la educación.

La aplicación de la evaluación se da en escenarios poco planificados, sin los tiempos suficientes para decantar lo que se encuentra pero aun así ella incide en las decisiones que se toman sobre los docentes, de ahí que algunos consideren que como proceso es altamente inequitativo.

Hay que superar la tensión que produce el carácter subjetivo de la evaluación, como lo han indicado algunos actores educativos aplicarla esta mediada por la desconfianza, por la poca transparencia, en algunos casos por la diferencia de criterios y de posturas que a veces poco se concilian. Aquí es necesario entonces que se trabaje mucho en la formación de los evaluadores tanto para la implementación de las distintas estrategias de evaluación, como para el uso posterior de los resultados.

La tensión entre la valoración cualitativa versus la cuantitativa es otro referente que aparece en el estudio, el primero es importante para saber si el resultado le sirve o no al docente para mejorar sus condiciones laborales; el segundo para reconocer sus fortalezas. Sin embargo, la articulación entre uno y otro no es claramente definido en los modos como se da la evaluación.

Por ello, hay que hacer converger una y otra perspectiva para fortalecer la labor docente y alcanzar sus niveles de desarrollo.

Lo anterior también implica buscar un equilibrio entre lo que el evaluador busca constatar y la incidencia de la evaluativa en el mejoramiento de la práctica, mientras el proceso se centre en un check list el sentido mismo de la evaluación se pierde, pero cuando los resultados se ven en perspectiva de la práctica docente, es posible encontrar puntos de anclaje entre uno y otro.

Hacer de la evaluación un proceso que va más allá del cumplimiento de la norma es el reto que tienen las instituciones educativas, asumirla como posibilidad y oportunidad, como escenario posible y no como imposibilidad, reconocerla como un ejercicio pedagógico más que punitivo, constituye el trabajo que debe impulsarse al interior de las instituciones educativas.

Los directivos deben asumir una posición más propositiva frente a la evaluación, deben promover confianza, transparencia y seguridad en los que evalúa para que desde allí se pueda articular con procesos concretos de mejoramiento educativo. Su rol como mediador y como sujeto que comprende cada particularidad del docente es lo que puede marcar la diferencia entre el valor pedagógico de la evaluación o su valor instrumental.

El aula como escenario fundamental de la práctica docente, debe constituirse como un laboratorio permanente de diálogo, revisión y reflexión para que la evaluación se ubique en lo pedagógico, menos en lo actitudinal y si en las fortalezas pedagógicas, didácticas y evaluativas del propio docente.

Una de las debilidades encontradas en el proceso es la retroalimentación, por ello, formar para el diálogo, para la conversación a través de la evaluación es una tarea que tiene el sistema y las mismas instituciones educativas.

Otra de las recomendaciones importantes es asumir de manera crítica la discusión de si las instituciones se encuentran preparadas para hacer de este proceso un escenario posible de mejora, de formación, de bienestar y de calidad.

Bibliografía

- Acosta, C., & García, O. (2012). *ISO 9001-2008 Y EFQM: Un estudio comparativo para su implementación en la educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Aguerrondo, I. (2010). *Seminario internacional “desafíos de la educación contemporánea”*. Bogotá.
- Aguirre, E. (2013). *Implantación del sistema de gestión de la calidad en las instituciones públicas de educación preescolar, básica y media del municipio de Villavicencio (Colombia). Estudio de casos múltiples*. UNED.
- Alam, N. (2005). *The Impact of Accreditation on the Quality of Education: Results of the Regional Accreditation & Quality of Education Survey, NEASC*. Bedford, MA. Inglaterra: Research Associate, NEASC's Office of Research 209 Burlington Rd.
- Álvarez, M. (1997). *¿Qué es la gestión Educativa?* Recuperado el 21 de Abril de 2015, de Colombia Aprende: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.html>
- Álvarez, M. (2009). *La gestión Educativa. Documento para apoyo a la Maestría*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de Bogotá
- Aristizabal, G., Cárdenas, P., Buitrago, V., & Martín, G. (2009). *Impacto de la certificación ISO 9001:2000 en la visión y misión de una institución educativa de educación pre-escolar, básica y media certificada*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Badilla Leda. (2005). La evaluación de centros: riesgos y posibilidades. En *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas educativas 2021*. Fundación Santillana.

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micro política en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de educación*(15).

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micro política en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Barrera, E. (2006). *¿Certificación o acreditación? Catálogo educativo*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, de Catálogo.com: www.catalogoeducativo.com

Bustos, T., & Salazar, A. (2010). *Percepción de directivos, docentes y estudiantes, en torno a la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas*. Universidad de La Sabana.

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.

Díaz Barriga, Ángel (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. En perfiles educativos, No. 37 pp. 3 - 15

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

A

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

Cardona, R., Cardona, H., & Caro, G. (2013). *¿Certificación de la calidad educativa o calidad de la educación? Miradas a partir de las concepciones prácticas de calidad en la Institución Educativa San Cristóbal del Municipio de Medellín*. Colombia: Universidad de Manizales.

- Colombia Aprende. (2015). *Certificación y Acreditación*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228152.html>
- Colombia Aprende. (2015). *Qué es Gestión Educativa*. Obtenido de www.colombiaaprende.edu.co
- Confederación Nacional Católica de Educación - CONACED. (s.f.). *Foro Modelos de certificación de calidad. Comparación del modelo E.F.Q.M. con la norma ISO 9000:2000*.
- Confederación Nacional Católica de Educación - CONACED. (s.f.). *Foro Modelos de certificación de calidad. Complementariedad de los modelos*.
- Díaz Barriga, Ángel (1987). PROBLEMAS Y RETOS DEL CAMPO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. En perfiles educativos, No. 37 pp. 3 - 15
- Fernández, P. (2000). *Hacia una educación de calidad gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Frías, M. (2001). *Desarrollo Pedagógico de las Instituciones Educativas. Una Perspectiva para el siglo XXI*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gaitán, A. (2013). El sentido de una educación humanista desde la perspectiva de Martha Nussbaum. *Revista Javeriana*. No 791. Tomo 149, 38-42.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total (Configuración de un modelo organizativo)*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, D. (1981). La Calidad de la Educación y la Planificación Escolar. En E. A. Hispánicos, *La Calidad de la Educación, Exigencias científicas y Condicionamientos Individuales y Sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- González López, M. C., Montaña Forero, C. M., Tafur Leal, Y., & Pérez, L. d. (2012). *El modelo de gestión de calidad EFQM constructor de cultura de la calidad en los docentes y directivos del Liceo Campestre de Facatativá*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- González, T. (2000). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. España: Málaga Ediciones aljibe.
- Hernández, G., Arcos, J., & Sevilla, J. (2013). Gestión de la calidad bajo la norma ISO 9001 en Instituciones públicas de educación superior de México. *Revista Calidad En La Educación No 39*, 87.
- House, E., & Howe, K. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación - ICONTEC. (2009). *Compendio normas fundamentales sobre gestión de la calidad y documentos de orientación para su aplicación*. Bogotá.
- Martínez, C., & Riopérez, N. (2005). *El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Recuperado el 22 de Mayo de 2015, de Revista Facultad de Educación UNED, Educación XXI: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/342/295>
- Martínez, F. (2005). La evaluación de calidad de los sistemas educativos: propuestas de un modelo. En *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas educativas 2021*. OEI, Fundación Santillana.
- Miklos, T. (2012). *La importancia de la certificación ISO 9000 en un modelo de aprendizaje (e-learning): la experiencia de la coordinación de operaciones en el instituto latinoamericano de la comunicación educativa*. Conferencia Magistral.

Ministerio de Educación. (2015). *Certificación y acreditación*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-179263.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1995). *La calidad de la educación un asunto de todos*. . Colombia: Serie documentos especiales - SABER. Sistema Nacional de Evaluación.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Decreto 529 de febrero 21 "Por el cual se establece el procedimiento para la fijación o reajuste de tarifas de matrículas, pensiones y cobros periódicos para establecimientos educativos privados de educación preescolar, básica y media clasificados en..."*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Resolución 4434 de agosto 8 "Por la cual se establecen las condiciones y mecanismos para la validación de los modelos de gestión de calidad de los establecimientos de educación preescolar, básica y media"*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Plan decenal en acción. Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Conceptos de gestión educativa.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Guía Nro. 33. Organización del Sistema Educativo Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Colombia. Recuperado el 20 de Enero de 2015, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-259478>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *Modelos de gestión de calidad: "Modelo Europeo de Excelencia"*.

Mini. Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto Ley 1278 de 2002.

Lineamientos para la evaluación del desempeño Docente
www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316...script=sci

"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/>

Morin, E. (2000). Los siete saberes para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2004). *Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe*. Cepal.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2005). *Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París.

Peña, M., & Rivas, A. (2015). *Modelo Europeo de Excelencia en la Gestión (EFQM)*. UNED. Oficina de Planificación y Calidad. Edición 1.

Pérez, F. (2008). El debate de la calidad: ¿Un imperativo o una manipulación? . Bogotá: FECODE.

Pérez, J. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. Madrid: Educación XXI.

Piñeros, & Rodríguez. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Colombia: Human development.

- Poggi, M. (2005). Indicadores y desafíos de los sistemas educativos en América Latina. En *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas educativas 2021*. Fundación Santillana.
- Radic, J. (2012). *Sistema de Calidad en Gestión Escolar. Cuaderno de educación Agosto*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Rodríguez, A. (1996). Formación integral, lenguaje y globalización. *Revista huellas*. No 47-48, 55-63.
- Rojas, Y., & Téllez, G. (2008). *Mejoramiento de la calidad de la educación y prácticas de gestión institucional. Implementación del modelo de acreditación EFQM en el colegio de Cambridge*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sacristán, G., & Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santiesteban, J., & Estupiñan, C. (2014). *Implementación del sistema de gestión de calidad en el centro educativo Lombardía para lograr la certificación ISO 9001/2008*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en educación. La dirección escolar como factor de calidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Tedesco, J. (2007). Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. *Revista Pensamiento educativo*, 88.
- Tedesco, J. (2007). *Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina*.
- Tiana, A. (2005). La evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre los riesgos de la evaluación. En *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas educativas 2021*. Fundación Santillana.

- Tiana, A. (2010). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En *Calidad, Equidad, Reformas en la Enseñanza OEI* (págs. 113-123). Fundación Santillana.
- Udaondo, M. (1992). Gestión de calidad. La calidad y la gestión empresarial. Madrid, España: Díaz de Santos, S.A.
- Van den Berghe, W. (1998). *Aplicación de las Normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. Interpretación y orientaciones desde una perspectiva europea.* . Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional - CEDEFOP. Salónica.
- Zorrilla, M. (2009). *Repensar la escuela como escenario del cambio educativo. Mejoramiento de la calidad de la educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas.*

ANEXOS

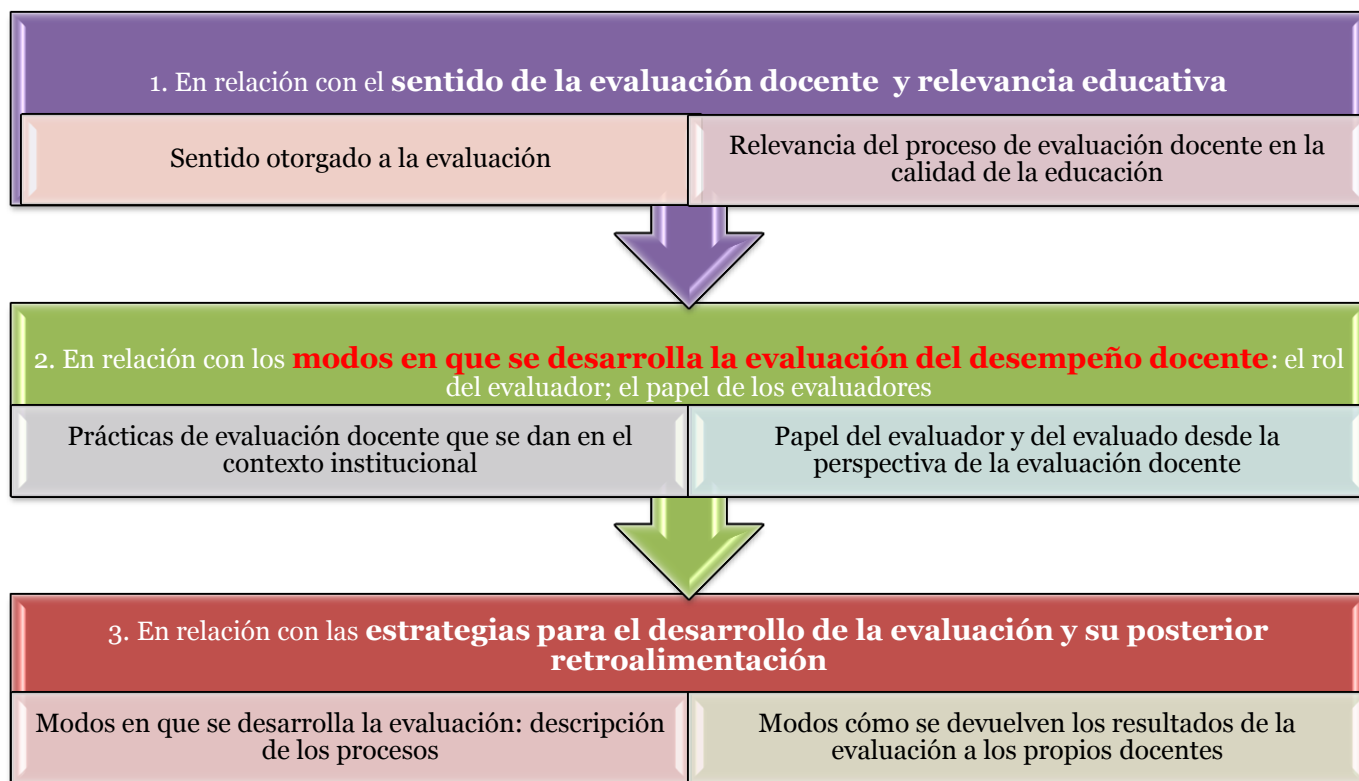
Anexo 1: Guía entrevista focal

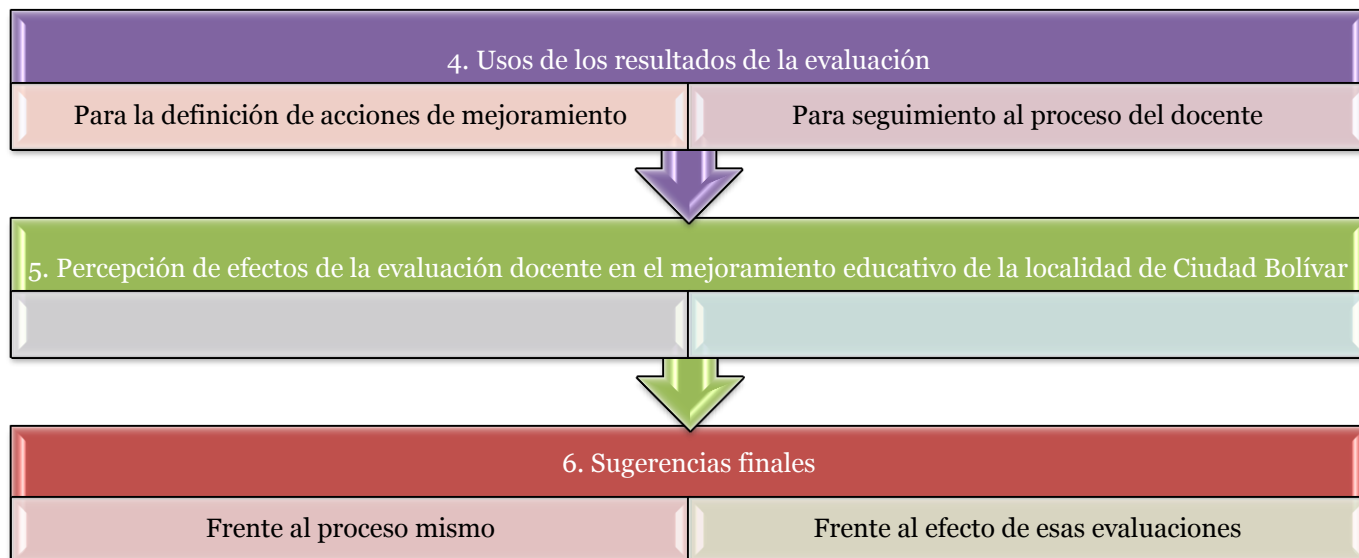
Propósito:

Indagar con los directivos docentes acerca de los procesos de evaluación del desempeño docente, en el marco de la mejora de las prácticas educativas de éstos y en los procesos institucionales:

Ámbitos de indagación

Seis son los ámbitos de indagación que orientan la investigación, a propósito de la pregunta de investigación y de los objetivos del proyecto. Dichos elementos se pueden sintetizar de la siguiente manera:





Con base en la estructura anterior, esta entrevista trabajará en relación con los siguientes interrogantes:

ENTREVISTAS A RECTORES Y GRUPOS FOCALES CON DOCENTES

Ámbitos de indagación

1. En relación con el sentido de la evaluación docente y relevancia educativa

Preguntas	Elementos a considerar
1. ¿Por qué el sistema educativo colombiano requiere de la evaluación de los docentes?	Indagar por el sentido de la evaluación docente
2. ¿Cuál es la relevancia que tiene la evaluación del desempeño docente para usted como rector?	Es importante que se profundice dependiendo de las respuestas del entrevistado. Ejemplo: Si indica que la evaluación sirve para la mejora de la calidad, se debe indagar acerca de cómo las prácticas actuales de evaluación inciden en esa calidad.
3. ¿Cuál es la relevancia que tiene la evaluación del desempeño docente en la calidad de la educación?	

2. En relación con los modos en que se desarrolla la evaluación del desempeño docente: el rol del evaluador; el papel de los evaluadores

Preguntas	Elementos a considerar
1. ¿Cuáles son las maneras cómo usted desarrolla la	Aquí interesa que se haga descripción

evaluación del desempeño docente?	del proceso: cuáles son las maneras específicas de comunicación y diálogo en el proceso evaluativo
2. ¿En su rol como rector que evalúa, cuál considera que son los elementos que han caracterizado ese rol?	Hablar desde la experiencia del directivo: <ul style="list-style-type: none"> - Ejemplo que nos diga que él asume la evaluación desde una perspectiva comunicativa. Entonces indagamos por qué para él esa es la perspectiva.
3. ¿Una vez culminado el proceso de evaluación de los docentes, qué acciones toma usted como directivo?	Aquí interesa que se haga descripción del proceso
4. ¿En ese proceso evaluativo, qué rol juegan los docentes?	Aquí interesa que se haga descripción del proceso. Si indica por ejemplo que se pretende que el docente sea sujeto de su propia evaluación, es necesario que se explicita a qué se hace referencia.
5. ¿Cuál es la percepción que usted cree tienen los docentes sobre la manera cómo usted desarrolla la evaluación del desempeño docente?	Interesa saber si existe algún nivel de comunicación entre el directivo y el docente donde éste último también plantee sus opiniones, percepciones en relación a cómo lo están evaluando

3. En relación con las estrategias para el desarrollo de la evaluación y su posterior retroalimentación

Preguntas	Elementos a considerar
1. ¿De acuerdo con su experiencia y la cantidad de docentes que debe evaluar qué tipo de estrategias (métodos, instrumentos) emplea para hacer la evaluación del docente?	Si hay diversas estrategias, que enuncie porque las usa y si cambian de acuerdo con los actores (docentes) que evalúa. Indagar si esas estrategias son las que propone el MEN o el las construye para contextualizarlas en su propia institución.
2. ¿Cuál es la estructura de esos instrumentos/estrategias?	Hablar desde la experiencia del directivo: <ul style="list-style-type: none"> - Ejemplo que nos diga que él asume la evaluación desde una perspectiva comunicativa. Entonces indagamos por qué para él esa es la perspectiva.

3. ¿Qué información y/o utilidad le dan esos instrumentos para hacer el proceso evaluativo?	Aquí interesa que se haga descripción del proceso
4. ¿Luego de realizar el proceso de evaluación con base en esas estrategias de qué manera retroalimenta al docente?	Aquí interesa que él señale si efectivamente el profesor establece alguna comunicación durante o posterior a la evaluación, donde se le oriente sobre los resultados y lo que hay que hacer a futuro.
5. ¿Qué sabe usted sobre las percepciones de los docentes sobre el proceso de retroalimentación?	Aquí interesa es saber si el directivo conversa con el docente sobre cómo le pareció el proceso de evaluación, sobre la relevancia de los resultados y qué piensa sobre las acciones de mejoramiento.

4. Usos de los resultados de la evaluación

Preguntas	Elementos a considerar
1. ¿Qué hace usted con los resultados de la evaluación de cada uno de sus docentes? a. En relación a la manera como el directivo lee / analiza/ comprende lo que pasó con los resultados de la evaluación. b. En relación con la manera como le comunica a los docentes esos resultados y lo que se deriva de allí	Aquí interesa saber si los directivos hacen su propio análisis en torno a qué generó la evaluación docente, cómo los ve, cómo entiende que ellos pueden estar o no afectando los resultados de la institución. Adicionalmente en términos de poder identificar cómo él habla sobre resultados (positivos y negativos en la evaluación).
2. ¿De qué manera esos resultados de evaluación se traducen en procesos de mejoramiento del docente/ y de la institución?	Indagar sobre el plan de mejoramiento y lo que viene de allí.... Profundización al respecto.
3. ¿Cómo se hace seguimiento al plan de mejoramiento?	Aquí interesa que se haga descripción del proceso
4. ¿A partir de este proceso de evaluación y plan de mejoramiento qué cambios se observan en el docente?	Conviene que él cuente efectivamente cómo ha acompañado ciertos casos para el proceso de mejora, acciones de seguimiento, conversaciones posteriores, y a partir de ello si efectivamente se ven o no cambios en éstos

Preguntas	Elementos a considerar
5. ¿Cómo esos cambios han incidido en la calidad de los procesos en la institución?	Si el directivo entiende que han mejorado sus resultados de calidad en la institución a partir de la evaluación docente.

5. Percepción de efectos de la evaluación docente en el mejoramiento educativo de la localidad de Ciudad Bolívar

Preguntas	Elementos a considerar
1. De acuerdo con su experiencia como evaluador y con base en lo que ha pasado en la institución, ¿usted ve alguna relación entre los resultados de la evaluación de los docentes, esos planes de mejoramiento y el fortalecimiento de las prácticas institucionales?	Aquí interesa que ellos indiquen si efectivamente ve cambios y si en alguna medida los resultados de la evaluación docente han incidido en mejoramiento de la calidad. Indagar en qué exactamente.
2. Si a la anterior pregunta algunos rectores indican que no tiene nada que ver indagar sobre ¿Por qué no se evidencian cambios?	Interesa que ellos traten de hacer consciente el por qué y para qué la evaluación en relación con las propias prácticas educativas
3. ¿En qué medida la práctica evaluativa a los docentes ha contribuido a mejorar los procesos académicos en la institución?	Buscamos encontrar relaciones entre los resultados académicos de los estudiantes y lo que pasa con las acciones de mejoramiento de los docentes a partir de la evaluación.

6. Sugerencias finales

Preguntas	Elementos a considerar
1. Teniendo como base la experiencia suya en evaluación docente, ¿Qué sugerencias le plantea al proceso?	Interesa sugerencias sobre: <ul style="list-style-type: none"> - El proceso mismo de evaluación - La formación que tienen los que evalúan en relación con la evaluación misma. - Instrumentos - Uso de la evaluación
2. La evaluación del docente se ha planteado como estrategia de mejoramiento educativo. Desde su experiencia, ¿qué sugiere para que exista una mayor	Calidad vista desde <ul style="list-style-type: none"> - El fortalecimiento docente (personal, académico,

Preguntas	Elementos a considerar
relación entre este proceso y la calidad de la educación?	profesional? - Resultados de los estudiantes.

Anexo 2: Tematización de las entrevistas (un ejemplo)

ENTREVISTA CON EL SEÑOR RECTOR JORGE LAGOS

COLEGIO RODRIGO LARA BONILLA

LOCALIDAD: 19 CIUDAD BOLÍVAR

FECHA: Noviembre 18 de 2016

ENTREVISTADOR. FRANCISCO RAMÍREZ

ENTREVISTA	TEMATIZACIÓN
<p>¿Usted cree que el sistema educativo colombiano necesita la evaluación de desempeños?</p> <p>De comienzo pienso que mientras no haya igualdad de todos los docentes para hacer la evaluación, me parece que es un proceso que de alguna forma está señalando o dándoles privilegios a unos y sancionando a otros cuando sobretodo aplican la evaluación como sanción, no como evaluación de proyección de mejora o plan de mejoramiento personal. Entonces veo que en esa parte contractual del 1278 versus el 2277, no me parece que se hubiese tomado esa evaluación como parte del contrato y no como parte del desarrollo de todos los maestros.</p>	<p>PROBLEMAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE (EDD)</p> <p>-Desigualdad: privilegios a unos frente a otros</p> <p>-Evaluación se asume como sanción</p>
<p>¿Dentro de ese proceso de evaluación, cuál cree usted</p>	

<p>que es la relevancia, o qué relevancia tiene para usted la evaluación de desempeño docente?</p> <p>Bueno, a mí me parece muy interesante poder revisar con cada uno de los compañeros del 1278 sus desempeños, sus aciertos y desaciertos y la contribución del desarrollo del proyecto educativo institucional. En ese sentido me parece muy acertado y vuelvo y le repito, yo quisiera o siento que debemos estar todos los docentes en ese mismo proceso.</p>	<p>SENTIDO DE LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sujeto docente: desempeños, aciertos, desaciertos -Institucional: cómo contribuye el docente al proyecto educativo
<p>Claro, como es que unos si y otros no, entonces ese ya es un obstáculo grande en la evaluación, cuando la evaluación como en este caso ya es discriminatoria. Ya discrimina, entonces en nuestro PEI en derechos humanos, entonces que carta de presentación tiene una acción que discrimina. Para mí es muy complicado eso y sobretodo que uno tiene que hacerlo por la cuestión de legislación escolar, porque de alguna forma en comillas es ¡obligatorio hacerla!, pero no porque uno tenga, digamos, en su desarrollo profesional crear esa serie de desigualdades.</p>	<p>PROBLEMAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE (EDD)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discrimina porque evalúa a unos y otros no <p>SENTIDO DE LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se convierte en un ejercicio para dar respuesta a la normatividad. “Obligatoriedad”
<p>¿Considera usted que esa evaluación de desempeño si ayuda a mejorar la calidad así como está planteada?</p> <p>Vuelvo y repito eso depende del manejo del instrumento, porque por lo menos para mí yo trato de que empecemos por la auto, la co y heteroevaluación que es la última. O sea siempre le pido a cada docente que la primera parte se autoevalúe, la segunda parte, hablar con los profes que tienen que ver con su grado si es de primaria o con su área secundaria, cómo es su desempeño, intervienen los coordinadores, o sea los que están más cercanos de él, las orientadoras y de último hago la apreciación cuando ya tenga una serie de apreciaciones del desempeño de cada profesional.</p>	<p>FORMAS EN QUE SE DESARROLLA LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Autoevaluación -Coevaluación -Heteroevaluación -Apreciaciones Sujetos -Partiendo de la mirada inicial del propio docente
<p>¿Dentro de estas estrategias cómo realiza usted la evaluación de desempeño docente?</p> <p>Primero una autoevaluación, solo el profe, baja el instrumento, le digo “bueno, cómo está con respecto a esto, cómo está con respecto a esto”, luego en el área o en el grado, bueno determinados profes del 1278. ¿Cómo está, como se desempeñan, qué opinan sus compañeros de...ahí es como parte de meternos todos en la</p>	<p>FORMAS EN QUE SE DESARROLLA LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Autoevaluación: valoración de su propio trabajo - Coevaluación: conceptos de compañeros del nivel.

<p>evaluación, de una forma indirecta obligar a que todos nos metamos, porque no es solo el profe, no si yo voy a hablar de Jorge Lagos entonces le digo “bueno y porque no hablamos de usted que también presentó algunos inconvenientes” sí, o sea es cómo lograr que de alguna forma así no lo pida la ley, se utilice el instrumento como una parte de proyectar no una persona, sino el grupo.</p>	
<p>¿Cuáles son los elementos que usted evalúa como rector o que usted considera que son como más relevantes para usted dentro del proceso de evaluación?</p> <p>Yo pienso que...yo miro mucho el compromiso institucional, ¿sí?, partiendo de la actitud frente al desarrollo del proyecto del colegio, ¿sí?, porque si es un profe reticente y que a todo le dice que no, que no se le ve voluntad, pues realmente yo pienso que con esos docentes no puede trabajar uno, es decir, tiene que ser muy claro, la evaluación el directivo docente debe ser muy claro con el maestro. Decirle, “mire estos aspectos suyos realmente debemos mejorarlos”, porque de esta forma no podemos seguir un proceso de mejora institucional y la otra pues, la actitud es también su cualificación, “bueno nosotros estamos en acreditación entonces que disponibilidad, que agrado o desagrado hay para seguir estos procesos que tienen que ver con el desarrollo institucional</p>	<p>ASPECTOS A EVALUAR</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actitud del docente <p>APORTE DE LA EVALUACIÓN AL DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Retroalimentarlo para producir mejoras <p>SENTIDO DE LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Institucional: contribuir a la mejora institucional. -Aportar a la acreditación de la institución
<p>Me dice que el trabajo con los docentes es un trabajo así como de pares, como de también... Ahí uno va involucrando también los docentes del 22-77 estarían como inmersos en esa evaluación. ¿Dentro de ese proceso como se hacen por ejemplo el tema de evidencias?, el instrumento generalmente le pide a uno evidencias.</p> <p>Si, nosotros hemos acordado cómo hacer las evidencias y cómo se deben presentar, entonces sabemos que los primeros años nos pusimos a dejar evidencias físicas. No, eso no tiene uno armarios, lockeres para toda esa vaina. Entonces ya sabemos que es en digital y lo que debe contener ese CD dejándole un espacio para todo lo que es su creación, o sea todo lo que el profe es capaz de superar los acuerdos. ¿Sí? Y también un espacio para que diga “bueno hubiese querido llegar hasta tal punto en tal parte, pero tuve dificultades, mi grupo, mi ta,ta,ta, mis condiciones me permitieron desarrollar hasta allí”</p>	<p>FORMAS EN QUE SE DESARROLLA LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acuerdos para la consolidación de evidencias -Digitalización <p>SENTIDO DE LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establezcan y cumplan acuerdos -Reconocer alcance de metas y limitaciones <p>APORTE DE LA EVALUACIÓN AL DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar dificultades estableciendo razones de ellas -Lo logrado en relación con lo no

	alcanzado
<p>Después de terminar el proceso de evaluación ¿Qué pasos siguen ustedes?</p> <p>Bueno después de terminar el proceso de evaluación he tratado de hacer un paso que parece simple, pero que es definitivo. Que el profe realmente pueda leer delante de mí, si lo que acordamos en la reunión previa es lo que se consagra en la evaluación final, o sea como un creemos, es decir, como saber que no va a hacerse goles después de haber hablado una cosa, registrar otra. Porque es que... pues uno tiene muchos comentarios por el mismo gremio de cómo utilizan la evaluación para sacar el profe del colegio si es el caso para evaluarlo por debajo y no con el ánimo de mejorar la situación del profe en su institución, o sea, a veces se utiliza con el ánimo de sacarlo, entonces yo pienso que eso debe pasar por el ya mirar el documento y decirle “mire, léalo bien, eso fue lo que hablamos, eso fue lo que registramos, ¿está de acuerdo?, no que es que aquí yo no quería decir eso y dije esto,...bueno, entonces volvamos a acordarlo, volvamos a negociar”</p>	<p>FORMAS EN QUE SE DESARROLLA LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construcción de acuerdos: -Basados en el diálogo -Evitar juicio posterior del rector -Conversar sobre lo realmente acordado -Validar colectivamente -Generar confianza y transparencia -Documentos responde a acuerdos
<p>¿Qué percepción cree que los docentes tienen del proceso de evaluación como usted lo desarrolla?</p> <p>Pues yo no tengo problemas digámoslo en cuanto a que el profe se muestre como poco dispuesto a la evaluación, sin embargo pues en mi colegio hay 9 coordinadores y entonces, claro hay disparidad siempre de criterios en la mirada y de exigencias, entonces evidentemente que donde con los coordinadores son un poco más exigentes, pues los profes son reticentes un poco a eso, algunos piden que los evalúe directamente yo, pero o sea que no se pase por el coordinador, no es que yo no los evalúe a todos, sino que me salte al coordinador, que tampoco puedo hacerlo porque él es el que está con ellos todos los días y está frente a ellos, o sea algunos rectores podemos estar muy tentados así a hacerlo directamente, pero yo pienso que hay que involucrar a las personas que están más cercanas al docente como es el coordinador y la orientación.</p>	<p>PROBLEMAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE (EDD)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sujeto que evalúa: mayor o menor rigor. -Disparidad de criterios entre el rector y los coordinadores que evalúan <p>FORMAS EN QUE SE DESARROLLA LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Involucrar al coordinador y orientador
<p>Y con esa diferencia de criterios ¿Qué estrategias usted ha desarrollado como para minimizar ese aspecto?</p>	

<p>Para minimizar eso por eso es que hacemos los acuerdos de qué es lo que debe llevar... las evidencias y qué es lo mínimo que vamos a presentar y por eso digo que hay un espacio para que ellos digan “esto era lo mínimo, pero yo voy en tal cosa” o sea “me propuse esto y voy en tal cosa” sin que eso afecte pues el desarrollo de los acuerdos, sino que supere los acuerdos, o sea, y en la medida en que van muchos ya superando un acuerdo entonces lo subimos de categoría. O sea que eso no puede ser estático, la evaluación debe ser evolutiva, debe ser permanente, entonces no es que lo que acordamos para el 2015 vaya a funcionar en el 2018, lo que uno espera es que esas dificultades que se llegaron a acuerdo se superen en uno o dos años y podamos entonces subir un peldaño más.</p>	<p>SENTIDO DE LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evolutiva -Permanente -Producir cambios en el tiempo -Partir de mínimos, para ver avances <p>FORMAS EN QUE SE DESARROLLA LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acuerdos y evidencias -Procesos, niveles Acuerdos no estáticos
<p>Entonces, ¿ese instrumento que se termina se tiene en cuenta para la evaluación del siguiente?</p> <p>para la evaluación del siguiente y decir cómo nos funcionó y ya habiendo pasado eso en enero, febrero reunimos, este año por ejemplo no me he reunido y es una situación que apremia, porque yo pienso que en el juego limpio uno debe saber qué le van a evaluar y como lo van a evaluar.</p>	<p>FORMAS EN QUE SE DESARROLLA LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acuerdos previos. -Búsqueda por hacer de la evaluación un proceso transparente
<p>¿Dentro de eso, va como el proceso de retroalimentación con los docentes?</p> <p>Reunirnos con ellos, cómo se ha sentido...</p>	
<p>¿Dentro del proceso de evaluación cómo se utilizan los resultados de la evaluación de desempeño ya tal como el puntaje y cómo se utilizan los resultados en la manera como de pronto los directivos leen la evaluación, la calificación o el puntaje que dan?</p> <p>Bueno yo le quiero decir que eso de los puntos no incide como mucho aquí porque se calificó 93 o 88 o 95, como que no es un determinante para decir que este es de primera, segunda o tercera categoría o este está más comprometido o menos o lo que sea, lo que pretendemos es que todos podamos desarrollarnos como profesionales, ¿cierto?, entonces hay que cuidar la individualidad, no puedo bajo el número querer homologar o aglutinar a todos con el mismo criterio, ¿sí?, entonces el número no es utilizado digámoslo en el proceso, o sea lo que estamos mirando es cómo se superan las deficiencias que quedaron manifiestas el año anterior y como se mantiene o se supera lo que ya lograron.</p>	<p>SENTIDO DE LA EDD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Una evaluación cuantitativa que no determina las decisiones sobre el sujeto. No estandariza. -Énfasis en superar dificultades
<p>Y en últimas la calificación final que usted da ya...</p>	

<p>Ya uno sabe que... haber, yo en mi vida solo ha habido un docente que he tenido que entregar, pero ella lo sabía con la debida anticipación y sabía que en esa evaluación no iba a pasar. Ya sabía, ya había claridad, ¿si me entiende?, entonces la evaluación no puede convertirse en un factor sorpresa, por eso va uno en un proceso.</p>	<p>SENTIDO DE LA EDD -Concepción de evaluación: proceso. -Informada con anticipación</p>
<p>¿En dónde cree usted que radica como la mayor importancia en las prácticas de los docentes, que como que ahí se ve el resultado de esa evaluación. Que de pronto uno lo podría mirar con los del 22-77? Pues yo pienso que... es que ahí tiene que ver dos cosas, es que algunos dicen la respuesta de cajón sería en el aula, esa sería la de cajón, pero es que resulta que el docente no es aula solamente. Necesitamos crear unos ambientes favorables para poder desarrollar situaciones que favorezcan el desarrollo del colegio, entonces, para mí yo miro con mucho, mucho cuidado el ambiente que él o ella genera y permite la relación con los compañeros, con los padres y... ¿sí?</p>	<p>FORMAS EN QUE SE DESARROLLA LA EDD -Elementos sobre los que da mayor prioridad el directivo: clima o ambiente propiciado por el docente. No sólo el aula</p>
<p>Bueno, o sea, a partir de ese mejoramiento que uno les plantea a los profesores. ¿Qué cambios se pueden observar? Bueno, yo veo que vuelve y depende también que es el ambiente de confianza y laboral profesional que haya entre el directivo y el docente. Está mediado por eso, entonces si uno tiene una buena afinidad, seguramente que da la mejora y puede uno estar charlando con él, exaltando sus progresos, o haciéndole caer en cuenta que ha continuado con lo que se pactó, que siga superándose. Entonces, yo pienso que ese ambiente laboral y de confianza con el directivo es lo que hace que se pueda apreciar y realmente se cambie ya, como le decía anteriormente en el aula y en relación con los niños, porque por ejemplo, uno se encuentra con profes que digamos para uno excelentes, pero en relación con los padres de familia, por ejemplo, cada año hay el choque, hay la queja, entonces uno dice bueno, “¿qué pasa, si con los niños son tan buenas, tan buenas maestras, por qué la relación con el papá o mamá no es igual, por ejemplo?”, entonces ahí toca mirar pues que los profes viven prevenido, que como es que atienden al padre, entonces esos cuidados de relaciones entre los estamentos, es lo que uno debe estar mirando permanentemente, porque ahí es donde vienen las tensiones. Usted sabe que si el profe puede ser muy bueno, pero no tiene una buena relación</p>	<p>FORMAS EN QUE SE DESARROLLA LA EDD -Ambiente de confianza -Relación evaluado-evaluador -Relaciones entre los estamentos</p> <p>SENTIDO DE LA EDD -Inciden en el concepto que se da: -Desarrollo profesional: -Concepto de los estudiantes -Concepto del rector -Desarrollo institucional: papel de la familia -Supone la relación que da la institución al cuidado de las relaciones con diferentes estamentos</p>

<p>con el padre de familia, allá llegó la queja al CADEL, allá llegó la investigación, si el profe puede ser muy bueno individualmente, pero no goza de una buena relación con sus compañeros de trabajo igualmente allá figuró el anónimo, allá figuró la queja, ¿cierto? Se empezó a enrarecer las relaciones laborales, entonces esa parte es fundamental, o sea que además de mirar el desarrollo profesional, entendiendo la relación con lo que debe ser el docente con su pedagogía y su estudiante, una parte fundamental son las relaciones</p>	
<p>Dentro de la práctica evaluativa que usted ha desarrollado en el colegio, ¿qué aspectos cree que se ha fortalecido en el colegio a partir de esa evaluación? Yo pienso que algo a que ha llevado es a tener una mayor participación, es decir, los profes de alguna forma se ven invitados y a la vez retados a participar en las decisiones que se tomen, porque no es que, “hay yo no lo quería, pero me quedé callado o me quedé callada”, “profe, manifieste en su momento, porque las cosas (<i>tenemos esa ley</i>) donde se hacen, se deshacen, entonces si usted en el grado tercero, por decir algo, acordó que iba a hacer esto y esto y esto y usted después considero que no, profe, usted no puede echar pa’tras, usted estaba ahí en la toma de decisiones, o si no lleve a su grupo al debate y justifique porque no está haciendo una cosa diferente a lo acordado”</p>	<p>INCIDENCIA Y APORTES DE LA EDD -Participación en las decisiones</p>
<p>Dentro este proceso de evaluación, ¿qué sugerencia tendría usted para el proceso de evaluación de desempeños? Yo pienso que ya le dije con lo que inicié la entrevista, con la igualdad para todos, o sea, y que realmente pues vea uno que cuando hay una evaluación deficiente de un docente, sí hay el seguimiento. Es decir, que el docente es de los que depende el nombramiento el docente, si se mueva, si suceda algo, porque qué pasa uno con ser de pronto fuerte con un docente y pasa la evaluación deficiente, ¿sí? Y hasta ahí va, porque no se volvió a saber nada ni al siguiente, ni a los tres años, entonces ¿como para qué?...</p>	<p>SENTIDO DE LA EDD -Mejora práctica evaluativa: criterio de igualdad -Sugiere seguimiento para no tomar decisiones que afecten al docente</p>
<p>Y en ese caso, también le obligarían al colegio a hacer el seguimiento a ese plan de mejoramiento. Claro, como va con tal persona, pero yo pienso que la evaluación está siendo como parte de un archivo olvidado, o sea que se puede esforzar mucho por ser muy claro, por ser muy preciso, pero parece que si acaso miran</p>	<p>PROBLEMAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE (EDD) -No hay seguimiento a acuerdos -Archivo olvidado</p>

<p>el número y pasa el resto. Si, como que no hay seguimiento a sus acuerdos.</p>	
<p>¿Dentro de su experiencia, cómo cree que podría haber una mayor relación del proceso de evaluación con la calidad de la educación?</p> <p>Es que yo pienso que desde el comienzo los objetivos de cada institución pues van ligados a lo que persigue el estado, en la mejora, pero puede haber muchas salidas, muchas alternativas y entonces yo pienso que al no desarrollarse planes estratégicos locales fuertes, que es lo que yo he querido hablar con los compañeros rectores, cómo para nosotros no hay tanta comparación en lo que hecho un rector o en lo que deja de hacer, sino que hay unos acuerdos por lo menos locales o de los colegios más cercanos nos ayudaría mucho al manejo de .. pero si cada uno es una isla y cada uno de nosotros hace lo que puede, pues ahí quedó por que no se avanza, entonces a mí me parece que paralelo a esa evaluación docente tendría que haber una organización de directivos docentes que nos permita caminar lo más unificados posible a nosotros.</p>	<p>PROPUESTA FRENTE A LA EDD</p> <p>-Elaboración de planes de mejoramiento locales. Acuerdos unificados entre directivos sobre la EDD</p>
<p>Rector Jorge, muchísimas gracias por su colaboración, estamos en comunicación.</p>	<p>-</p>