



La evaluación docente: ¿instrumento para la frustración o para la formación y dignidad de la profesión?

¹Contreras Avellaneda Marcela
Rendón Acevedo Jaime Alberto

Resumen

El Decreto 1278 de 2002 marcó un hito en el desarrollo de la labor docente en Colombia, constituye una forma de evaluar la labor docente, en un ejercicio lógico de evaluación del desempeño, y también ha pretendido convertirse en un instrumento para el incentivo al desarrollo profesional del profesorado. No obstante, las pretensiones distan de los resultados y las normas vigentes de evaluación docente y su implementación están conduciendo a escenarios poco virtuosos donde no se ven revertidas en mejores condiciones laborales, incluyendo los beneficios en el escalafón y por lo tanto en las remuneraciones a los y las docentes.

Esta ponencia muestra, con base en un trabajo de campo realizado con docentes de Bogotá, cómo la actual evaluación docente, si bien es vista como necesaria en los procesos educativos por sus actores, viene conduciendo a un desánimo por la profesión, una frustración frente a sus sueños y expectativas laborales y personales; situación que requiere revertirse y ser artífice de un vigoroso despertar de la profesión.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación Docente, Desarrollo Profesional Docente, Decreto 1278 de 2002.

OBJETIVOS

- ✓ Analizar desde la experiencia de los educadores, la incidencia que ha tenido la implementación de la actual política de evaluación docente, en el marco del Estatuto de Profesionalización Docente: Decreto 1278 de 2002.
- ✓ Explorar e interpretar la concepción de evaluación docente que subyace a la experiencia de los educadores del sector público en la Ciudad.
- ✓ Identificar y describir la relación emergente entre los conceptos: evaluación docente y desarrollo profesional docente.

¹ Universidad de la Salle
mcontreras19@unisalle.edu.co
jrendon@unisalle.edu.co



MARCO TEÓRICO

Al abordar la temática evaluativa en Colombia, es necesario remitirse a la normativa que la regula, por tanto, el Decreto 1278 de 2002 –Estatuto de Profesionalización Docente- se instaura en el ámbito educativo como un mecanismo por medio del cual, se otorga mayor relevancia a la búsqueda por el mejoramiento de la calidad de la educación, enfocándose en la evaluación al desempeño de la labor docente. Así pues, es el Estado quien legitima su poder y responsabilidad para asumir que, a lo largo del ejercicio de la carrera docente, los educadores a su servicio desempeñen su labor garantizando condiciones de calidad, mejoramiento y crecimiento profesional durante su ingreso, permanencia y ascenso en la labor docente dentro del sector oficial.

Sobresale además, la diversidad de concepciones que circundan en torno a la evaluación docente, lo cual reafirma la desvinculación conceptual de la política pública de evaluación docente en relación con la visión epistémica del acto evaluativo, pues al forzar el actuar individual del docente frente a los procesos evaluativos, con el propósito de aprobar y obtener resultados positivos, se evidencia la afirmación de la autora Niño Zafra, quien plantea que

Una reflexión autónoma, colectiva, permanente sobre la profesión docente (...) sobre los conocimientos, objeto de su práctica pedagógica en su aula de clase, contradice el carácter de la construcción colectiva del conocimiento por parte de las comunidades académicas, que han de reflexionar sobre las distintas disciplinas del saber, así como las discusiones, sobre el contexto y la problemática social, política y educativa de la educación. El debilitamiento del trabajo y estudio de las problemáticas del gremio, impiden que se piense, reflexione y proponga autónomamente criterios e instrumentos de política educativa, pues ésta llega desde fuera y se convierte en leyes y decretos, exigiendo resultados que ignoran las concepciones y contextos. (Niño, 2011: 4).

Ahora bien, en cuanto a las tendencias en evaluación docente “la evidencia internacional sugiere que existen cinco factores cruciales para desarrollar un buen sistema de evaluación docente, dentro de un sistema meritocrático, que promueva el aprendizaje de los estudiantes y un sistema de evaluación justo para los docentes” (Fundación Compartir, 2014: 7).

El primero es el *Foco de la Evaluación*, que debe superar los resultados obtenidos por los estudiantes, y centrarse en fomentar en los docentes el desarrollo de las



competencias indispensables para garantizar la implementación de prácticas pedagógicas de calidad; En segundo lugar la *Selección de Docentes*, que implica establecer perfiles de ingreso y ajustar los desempeños esperados en el desarrollo de la práctica docente; El tercer factor, la *Formación Continua*, que involucra retroalimentación y seguimiento con la modalidad de tutores desde la etapa formativa hasta la vinculación al trabajo, lo cual favorece la conformación de comunidades académicas; El cuarto se refiere al *Sistema de Incentivos*, enfocado hacia la mejora de la calidad del profesorado, contemplando con claridad los desempeños laborales esperados, y se complementa con instrumentos que dan respuesta y se formulan en coherencia con las perspectivas evaluativas y en consonancia con quienes actúan como evaluadores; Finalmente, el quinto factor, la *Evaluación Diferenciada*, tiene en cuenta las condiciones de vulnerabilidad en que los docentes se desempeñan en relación con el contexto y los estudiantes, ya que existen marcadas particularidades que deben ser reconocidas en el contexto institucional en que se desarrolla la labor docente.

Dicho lo anterior, se debe reconocer que la actual política de evaluación docente en Colombia, dista de las tendencias que a nivel internacional y regional se han venido planteando, ya que el Decreto 1278 de 2002, establece condiciones que denotan un sistema meritocrático y de rendición de cuentas, caracterizado por atender a un enfoque operacional de la evaluación desde una perspectiva de vigilancia, control, supervisión y medición del quehacer docente en función de los resultados, empleando procedimientos externos a los sujetos y a las instituciones educativas, para evaluar el desempeño y competencias tanto de docentes como de directivos docentes.

Lo anteriormente mencionado es respaldado por publicaciones como la de UNESCO, al concluir un estudio comparado entre 50 países de América y Europa respecto a evaluación del desempeño y carrera profesional docente en 2006, así

Básicamente todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen dos propósitos elementales: por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, etc.). La primera conllevaría a una evaluación de tipo formativo y la segunda a uno sumativo. (UNESCO, 2006: 91)

Ahora bien, en relación con el Desarrollo Profesional Docente, concepto abordado en la presente ponencia e investigación, los autores Darling-Hammond y McLaughlin plantean que



El desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva". (Darling-Hammond, 2003: 67)

Bajo esta perspectiva, vale la pena retomar el planteamiento de Tedesco en cuanto a que el desarrollo profesional es "la secuencia a través de la cual se construye un docente" (Tedesco, 1999: 26), por tanto no dejaría de lado la razón de ser sobre su condición y se fortalecería por medio del intercambio entre pares, la indagación sobre los diversos factores involucrados al quehacer docente, la investigación educativa en torno a propias necesidades formativas de capacitación y actualización, es decir en una construcción permanente de propuestas tanto sobre la educación como sobre la enseñanza. Retomando el planteamiento de Flórez Ochoa en términos de la Experiencia Formativa, en torno al desarrollo de la profesión docente, se incluyen procesos como Metacognición, Autorregulación, Regulación por medio de otros y Cooperación, para reafirmar actuaciones que desde la práctica orientan lo que en palabras de Duke y Stiggins desarrolla el profesorado, producto de la evaluación y la formación, favoreciendo tanto el "Desarrollo pedagógico, Desarrollo profesional, Desarrollo organizativo, Desarrollo de la trayectoria profesional y el Desarrollo personal" (Duke y Stiggins, 1997: 165-187). Dichas características deben permear la realidad educativa, pues el desarrollo profesional docente debe también forjarse en coherencia con la diversidad y calidad de los programas de formación y actualización pedagógica.

METODOLOGÍA

AL desarrollar la investigación de la que emerge en la presente ponencia, se planteó desarrollarla desde una perspectiva metodológica que involucrara a los participantes, en este caso –docentes– quienes se conciben como sujetos sociales que representan a la sociedad global desde su singularidad e individualidad, al verse inmersos en una constante dimensión objetiva y macrosocial.

Por tanto, en el enfoque cualitativo se asume el mundo social como lugar desde el cual se producen y construyen significados, en torno a los fenómenos complejos que suceden en la realidad, aportando así, a las funciones que la investigación educativa implica en su carácter epistémico, crítico, sintético y dinamizador.

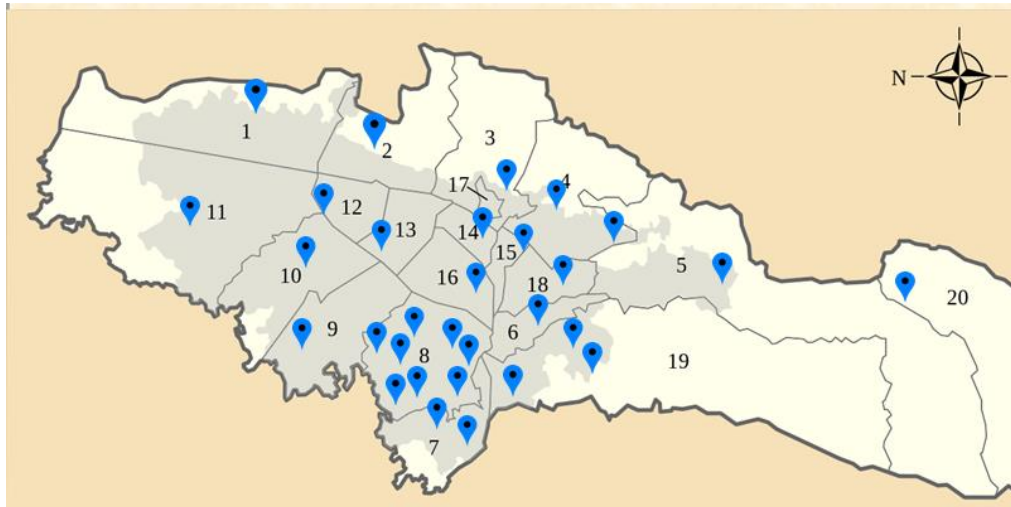
En ese orden de ideas, el método fenomenológico, posibilitó la intención de acercamiento a la esfera de conciencia de los sujetos, ya que se propone describir el fenómeno de interés a partir de las vivencias que se dan en la conciencia. En palabras de Cresswell, “un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno” (Creswell, 1998: 34)

Tabla No. 1. Fases del Diseño Metodológico

	METODOLOGÍA	INSUMOS	ACCIONES
FASE INICIAL (Bracketing)	Caracterización de la Población y Muestra	- Información Estadística Secretaría de Educación Distrital - Ficha de Información Sociodemográfica	- Datos por Ciudad, Localidad e Institución - Población y Muestra
FASE 1 (Intuir)	Acercamiento a las experiencias de los participantes	Grupos Focales	Análisis de las Experiencias en torno al fenómeno
FASE 2 (Analizar)	Análisis de las narrativas	Exploración e indagación en torno a las Unidades de Análisis	Revisión del Registro de Narrativas, Clusters de significados
FASE 3 (Describir)	Interpretación y Presentación de los Hallazgos	Estructura de las experiencias	Construcción de hallazgos y conclusiones expresados en conceptos fenomenológicos

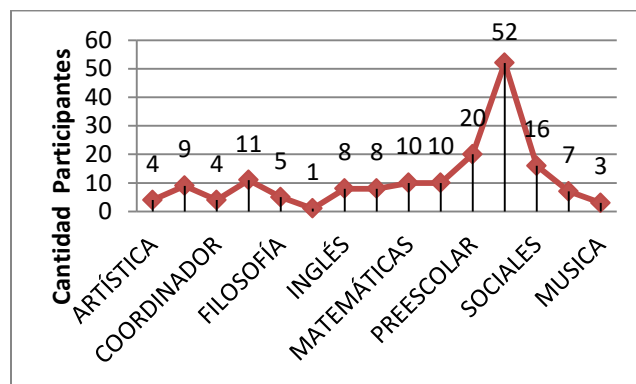
Participaron docentes y directivos docentes (orientadores, coordinadores, rectores) que presentasen variabilidad (sexo, edad, área de nombramiento, año de ingreso, nivel de formación, nivel salarial). Abarcando una totalidad de 168 participantes de 30 instituciones educativas de las 20 localidades de la Ciudad.

Gráfico 1. Ubicación de Instituciones participantes por Localidad en la Ciudad de Bogotá



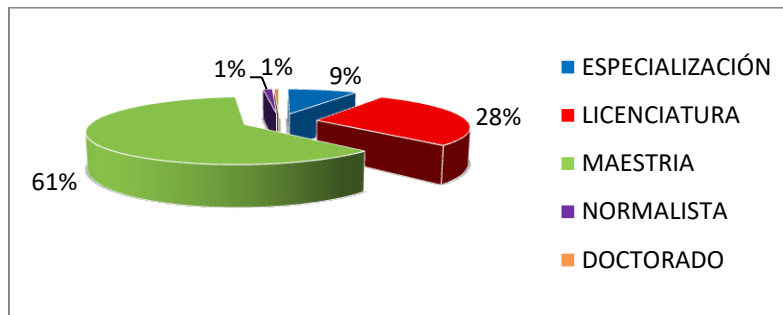
A continuación se evidencia la heterogeneidad de la muestra, en cuanto al área de desempeño de los 168 participantes en el estudio, entre docentes y directivos docentes

Gráfico 2. Área de nombramiento de los participantes



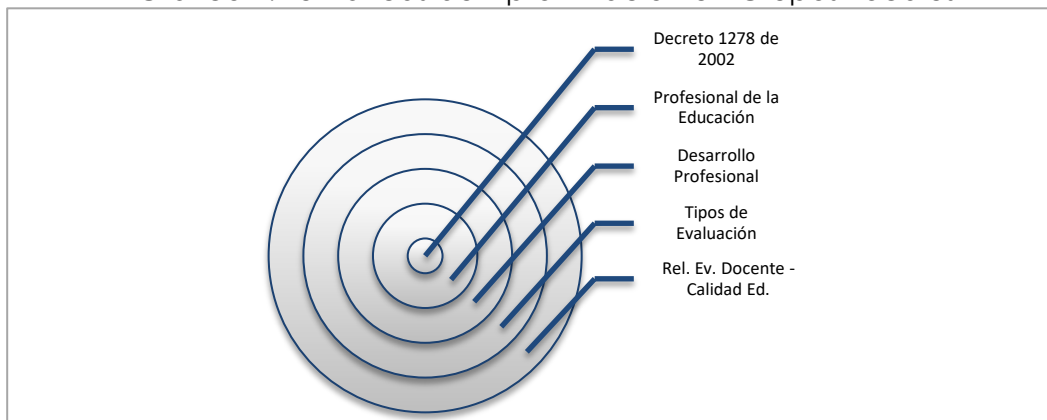
Resulta interesante resaltar la información del Gráfico 3, el cual evidencia el alto nivel de formación de los participantes, donde un 61% de ellos han alcanzado el nivel posgradual maestría.

Gráfico 3. Porcentaje de último nivel de formación de los participantes



Ahora bien, como modalidad de recolección de experiencias se empleó la técnica de investigación: Grupos Focales complementados con Notas de Campo. Así, a través de entrevistas grupales semiestructuradas, en un ambiente de cordialidad y colegaje se dieron las conversaciones cohesionadas en torno a clarificar supuestos, alrededor de temáticas centrales de interés dentro de la investigación, las cuales se presentan en el gráfico a continuación:

Gráfico 4. Temáticas de Aproximación en Grupos Focales



Posterior a cada Grupo Focal, fueron revisados los aspectos formales, es decir, a partir de la recuperación de audio y video de cada sesión, se recuperaron las conversaciones, a la postre se realizaron las transcripciones abreviadas en busca de establecer las Unidades de Análisis, que enmarcadas en categorías aportaron elementos significantes y elementos relevantes que se agruparon en Diferencias entre experiencias, vinculando las visiones distintas de los participantes a la vez que la recurrencia o representatividad constante, presentes en las interacciones conversacionales.

Finalmente, se profundizó en torno a la relación emergente entre las unidades de análisis y las temáticas de abordaje, hasta lograr un esquema que estructura el fenómeno.



RESULTADOS

A través del análisis estructural de la experiencia, fueron identificadas las características en común que relataron los participantes, así, se fue estructurando y significando el fenómeno de interés; es posible que existan otras interpretaciones, sin embargo, los hallazgos deben poder ser transferidos a otros contextos, al menos donde se comparta la situación problemática que devela el fenómeno.

Así las cosas, el análisis estructural desde la perspectiva fenomenológica se dio como "una descripción estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida" (Van Manen, 2003: 37), abordada desde cuatro aspectos: a) espacio vivido (espacialidad); b) cuerpo vivido (corporeidad); c) tiempo vivido (temporalidad) y d) relaciones humanas vividas (relacionalidad).

En cada uno de ellas, en términos generales, desde la experiencia de campo, se encuentran elementos que comprometen el oficio del docente, su responsabilidad como individuos y como colectivo en tanto el reconocimiento a la evaluación como un instrumento importante para la gestión educativa. Sin embargo, los esfuerzos por la cualificación y por el desarrollo profesional no necesariamente se ven compensados ya que el escalafón depende también de la evaluación, que no en todas las veces permite ascender de la misma manera que se presenta la cualificación, aspecto que conduce necesariamente a escenarios poco virtuosos e incluso a una desmotivación por la profesión, no solo con las personas que actualmente se encuentran en ella, sino, y en especial, con las generaciones venideras.

CONCLUSIONES

El actual Estatuto de Profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002), aún a pesar de sus propósitos frente a la cualificación y al desarrollo profesional del educador, al contrario, ha ido en detrimento de las condiciones de la profesión, obviamente como educadores oficiales. Esto debe obligara Gobierno a replantear los temas de la evaluación, pero también de manera integral del Estatuto con el fin de lograr desde allí un instrumento virtuoso para la profesión de docente.

La evaluación docente, debe encaminar sus criterios a resultados concretos frente al proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes; el propio



mejoramiento académico -sin estar atado a la aprobación de un concurso para los casos en que el ascenso se plantee por obtención de un título (maestría, doctorado)- y para reubicación, es decir el paso entre niveles (A – B- C y D); se deben considerar otros criterios como tiempo, producción investigativa, participación en proyectos que incidan en el mejoramiento de sus instituciones en el marco de cada PEI (Proyecto Educativo Institucional), el compromiso con la profesión, el vínculo afectivo con los estudiantes, su comunidad y su territorio, el liderazgo y en un sentido más amplio la acción docente puesta en contexto, una forma alternativa de evitar que siga siendo instrumentalizada y limitada al espacio de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro.* Ponencia presentada en Seminario *Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: UNESCO.
- Creswell, J. (1998). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. En Sage. Cap. 9 de *El procedimiento cualitativo*, p.p.143-171.
- Creswell, J. (2003). *Qualitive inquiry and research design: among five approaches.* (2ª. ed) Estados Unidos: SAGE
- Darling-Hammond, L. y Mclaughlin, M. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. *Cuadernos de discusión*, N.º 9, México: SEB y NSEP.
- Decreto 1278 de 2002
- Fundación Compartir. (2015). *Tras la excelencia docente.* Colombia: Puntoaparte Bookvertising. Recuperado de: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>
- Niño, L. S. (2011). Alternativa para la Evaluación de Docentes: Aportes de las Pedagogías Críticas. En *Políticas y Experiencias de Evaluación en la Educación Superior en Colombia.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación.
- Tedesco, J. C. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y la información,* Ponencia presentada en Encuentro Internacional de Educación Media, Bogotá, Colombia.
- UNESCO. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa.* Santiago de Chile: UNESCO - OREALC. Recuperado de: www.unesco.cl