

La evaluación del desempeño docente¹

Teaching Performance Assessment

A avaliação de desempenho docente

Cecilia Dimaté Rodríguez²

Omaira Tapiero Celis³

Clara Inés González Rodríguez⁴

Rafael Rodríguez Rodríguez⁵

Myriam Adriana Arcila Cossio⁶

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo dar cuenta del proceso que ha seguido la construcción de políticas para la evaluación docente en Colombia. La evaluación del desempeño docente en el país ha sido materia de debate en las últimas décadas, en tanto constituye una de las herramientas que se ha privilegiado desde el nivel gubernamental para incidir en la calidad de la educación. El debate en torno a su pertinencia, a su concepción y a sus características se convierte en el punto de encuentro de diversos actores que, en la búsqueda de la mejor opción para caracterizar el desempeño de los docentes y de su evaluación, han posibilitado el trazo de algunas líneas de política pública al respecto.

Palabras clave

evaluación; desempeño docente; sistema de evaluación; práctica pedagógica

Abstract

This paper accounts for the process that led to the construction of a public policy about teaching assesment in Colombia. Teaching performance assessment in this country has been a controversial issue during the last decades, as it is one of the tools favored by the government to impact the quality of education. The discussion about its pertinence, its conception and its characteristics becomes the meeting point of different actors that, while looking for the best option to characterize teachers' performance and assessment, have allowed for the statement of some public policy trends on the issue. The paper accounts for this process.

Keywords

assessment; teachers' performance; evaluation system; pedagogical practice

Resumo

A avaliação de desempenho docente na Colômbia tem sido matéria de debate nas últimas décadas, pois constitui uma das ferramentas privilegiadas desde o nível governamental para incidir na qualidade da educação. O debate ao redor de sua pertinência, sua concepção e suas características é o ponto de encontro de diversos atores que na busca da melhor opção para caracterizar o desempenho dos professores e de sua avaliação, possibilitaram o traçado de algumas linhas de política pública a este respeito, do qual da conta o presente artigo.

Palavras chave

avaliação; desempenho docente; sistema de avaliação; prática pedagógica

Artículo recibido el 12 de julio del 2016 y aprobado el 21 de diciembre del 2016

1 Documento elaborado por Myriam Adriana Arcila Cossio, profesora de la Universidad Externado de Colombia y por los miembros del Grupo de Investigación y Desarrollo de Política Educativa, Ascofade – Capítulo Centro: Omaira Tapiero Celis, profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clara Inés González Rodríguez, profesora de la Pontificia Universidad Javeriana, Rafael Rodríguez Rodríguez, Director de la Escuela de Formación para Docentes Universitarios de la Universidad Libre y Cecilia Dimaté Rodríguez, profesora de la Universidad Externado de Colombia y de la Universidad Pedagógica Nacional. El documento se nutrió con los aportes de la secretaria técnica de la Comisión Ligia Victoria Nieto y del equipo del MEN conformado por Alicia Vargas Romero y Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez y con él se da alcance a los planteamientos que surgieron en las mesas de discusión convocadas por la comisión entre octubre del 2013 y julio del 2014.

2 Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cecilia.dimate@uexternado.edu.co

3 Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá, Colombia. Correo electrónico: otapiero@udistrital.edu.co

4 Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: dec.ciencias@unilibre.edu.co

5 Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: dec.ciencias@unilibre.edu.co

6 Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: myriam.arcila@uexternado.edu.co

El punto de partida

Con el firme propósito de aportar a la construcción de una política pública que posibilite la mejora de la calidad de la educación en un sentido amplio e incluyente, el presente artículo constituye el resultado del esfuerzo realizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)⁷, con el apoyo de Unesco-Orealc y el Grupo de Investigación y Desarrollo de Política Educativa Ascofade – Capítulo Centro, a través de la Comisión Técnica Nacional MEN/Unesco-Orealc, en torno a una discusión amplia alrededor del tema de evaluación de desempeño docente.

Esta comisión surgió bajo el impulso dado por Unesco-Orealc, desde el 2010, con una estrategia regional sobre políticas docentes para América Latina y el Caribe. En la primera etapa de esta estrategia se elaboró un estado del arte sobre políticas docentes en la región, y un conjunto de criterios y orientaciones sobre el tema. Así mismo, constituyó una red regional de ocho países que analizaron versiones preliminares de los documentos mencionados.

En la segunda fase, con el fin de generar conocimientos, criterios y capacidades que contribuyeran al fortalecimiento de la toma de decisiones sobre los docentes a favor de la calidad de la educación, Unesco-Orealc propuso siete líneas de acción, una de las cuales era la conformación de comisiones técnicas nacionales, con el fin de avanzar en la consolidación de la política propia de cada país. En Colombia se conformó una comisión que tuvo como fin generar aportes para contribuir al fortalecimiento de la toma de decisiones sobre los educadores a favor de la calidad de la educación. Esta comisión discutió en su primera fase sobre los temas de formación continua y posgradual de docentes, y sobre evaluación de desempeño docente. Para la segunda fase la comisión dio continuidad a este último tema —a partir del cual se construye el presente artículo— y también al tema

de formación y cualificación de educadores para la primera infancia.

En lo que respecta a la metodología adelantada en esta Comisión Técnica Nacional MEN/Unesco-Orealc se conformaron mesas de trabajo que contaron con la participación de diversos sectores de la educación nacional, y sus discusiones se dieron en el marco de un enfoque de análisis político de orden deliberativo que permitió poner sobre la mesa el diálogo y la confrontación razonada sobre los aspectos centrales que pueden constituir una política educativa. Esto se hizo comprendiendo la existencia de intereses sociales pero también individuales que al tenor de procesos activos de participación permitieron la generación de acuerdos sobre lo básico, y que se espera constituyan la base de una discusión más amplia que permita avanzar en la construcción dialogada de acciones políticas que posibiliten concertación y acuerdo en torno a este tema tan importante hoy para la educación nacional: la evaluación del desempeño docente (Dimaté, 2013).

Ahora bien, asumir este enfoque obliga necesariamente a convocar las voluntades de quienes de una u otra forma han definido hasta el momento el derrotero de una política pública, pero no para dar continuidad a una toma de decisión de espaldas al marco democrático en que se fundamenta la nación, sino, por el contrario, de cara a las posibilidades de consolidar soberanía democrática que, como afirma Majone, encuentra su razón de ser en los procesos de discusión, debate, racionalización, justificación, construcción argumentativa y búsqueda de la adhesión (Majone, 1997, citado en Montoya, 2013).

Es bien conocido el esfuerzo que hasta el momento se ha hecho en el Ministerio de Educación Nacional por encarar algunos temas desde este enfoque con un carácter esencialmente consultivo, de hecho la Comisión Técnica ha trabajado según esta perspectiva. Sin embargo, creemos necesario que estas discusiones avancen en la dirección de un orden deliberativo decisorio que conserve tanto la participación amplia como la deliberación, pero que avance en la posibilidad de decisiones consensuadas que alcancen el principio de legitimidad

7 Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, Programa de Formación Profesional de Docentes, Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe Unesco/Orealc.

de la política sobre la cual se logren los mayores consensos. No de otra manera será posible, en un tema tan crítico como el de la evaluación de los docentes, ir tanto configurando una cultura de la evaluación que permita el giro necesario para superar la concepción tan arraigada en nuestro país de la evaluación-sanción, como consolidando un nuevo orden de representación social que permita entender la evaluación como mejoramiento.

Según los principios de la participación y la construcción colectiva, y con la claridad de que la evaluación docente es un tema que produce discusión entre autoridades educativas y gremios docentes (Unesco, 2012), la Comisión Técnica Nacional dio curso al debate sobre el tema. Los resultados de dicho debate permiten afirmar que hay un gran acuerdo tanto en los conceptos básicos que deben constituir una propuesta de evaluación para los maestros colombianos, como en la necesidad de iniciar esta construcción con un análisis riguroso de lo que ha sido este proceso de evaluación en Colombia, de tal forma que pueda trabajarse desde una visión documentada más que desde la percepción que ha venido configurando cada uno de los actores que, desde su papel, ha tenido que ver con el proceso. La comisión reitera la importancia de avanzar en la precisión de las funciones y alcances de la evaluación y en el uso de sus resultados para definir el ingreso, permanencia y promoción del docente en el sistema, para tomar decisiones sobre la formación inicial y continua de los docentes o para reconocer y compartir procesos y experiencias exitosas, precisión que se considera debe estar bajo una misma concepción de evaluación y con un objeto común que facilite su coherencia con el proceso de formación. De igual manera, la comisión insiste en la necesidad de incorporar la evaluación al Sistema Colombiano de Formación de Educadores, articulación que está referenciada a un estatuto único del maestro que refleje, de un lado, la formación inicial en servicio y posgradual, y, de otro, las diferentes evaluaciones que recorren la trayectoria del maestro desde su formación hasta su ejercicio laboral (Rodríguez, 2014).

Conscientes de las demandas que la nación tiene en torno a la construcción de una política pública

que tanto en su formulación como en su ejecución contemple las necesidades educativas del país y pueda responder a las exigencias de calidad que hoy se demandan a la formación de niños y jóvenes en nuestro país, la comisión avanzó en algunos aspectos relevantes que pudieran aportar a la idea de la evaluación del desempeño docente y el Grupo de Investigación y Desarrollo de Política Educativa, Ascofade – Capítulo Centro le dio marco a su consideración como un subsistema de un sistema nacional de evaluación articulado a un sistema nacional de formación de educadores.

Así las cosas, el presente artículo se estructura en dos apartados centrales. El primero aborda la discusión sobre la idea de sistema fundamentada en la teoría de la complejidad y de la ubicación de la noción de evaluación en dicho marco, para dar curso, en el segundo apartado, a una propuesta de subsistema de evaluación del desempeño del educador considerando tanto los conceptos que le subyacen como los componentes que pudieran conformarlo, todo esto partiendo de las ideas que originalmente planteó la comisión en las mesas de discusión.

La noción de sistema

La labor de los educadores ocupa en el país un lugar fundamental en la búsqueda de una educación de calidad, situada y pertinente. El ejercicio profesional de los educadores se expresa en un campo de acción que incluye niveles de apropiación del conocimiento, experiencias de aprendizaje, comprensión y desarrollo de estructuras curriculares, planes de estudios, enfoques conceptuales, interacción con las instituciones, las administraciones y los contextos. En la profesión del educador se expresa la idoneidad de su condición de sujeto histórico, ético, político, social y cultural.

Para dar cuenta de dichas dimensiones de desarrollo de la labor de los educadores, la definición de un subsistema de evaluación del desempeño docente y su articulación con el Sistema Colombiano de Formación de Educadores aparece como una necesidad. La noción de sistema en este contexto es un punto de articulación fundamental. Según Morin (1994), el sistema es una unidad

global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones e individuos. Considerado en estos términos, para que la articulación del subsistema de evaluación del desempeño del docente con el sistema de formación sea una realidad, se requiere armonizar su desarrollo actual alrededor de los siguientes atributos:

Lo *global*, definido como la capacidad del subsistema para integrar la magnitud de las dimensiones del desempeño del docente. La acción del educador configura un entramado de procesos, apropiaciones, enfoques y contextos diversos que se expresan en la práctica pedagógica y se desarrollan con poblaciones diferentes.

Lo *multidimensional* hace referencia a la realidad del desempeño del educador. Por su naturaleza, este es cambiante, lo componen muchas dimensiones y niveles distintos en los que se expresan grados diferentes de comprensión de las dinámicas de las comunidades en las que intervienen.

La *complejidad* se expresa en las tensiones que generan los objetos que ordenan la práctica pedagógica del educador. La práctica es un proceso continuo en el que se superponen distintos planos que involucran las dimensiones de la condición del educador como sujeto histórico, ético, político, social y cultural. En los procesos y planos en los que se desarrolla su acción pedagógica se expresa el mundo complejo del quehacer educativo compuesto por diversos elementos que constituyen un todo relacionado de forma dependiente, interdependiente o de manera interactiva según distintos modos de articulación de los procesos con los contextos.

De lo anterior se concluye que para definir el subsistema de evaluación del desempeño de los docentes es necesario:

- Rebatir las relaciones unicasales como principio de definición del subsistema, sus partes y sus modos de relación para favorecer la inclusión de dialécticas ecorganizacionales en su definición.
- Debilitar las centralidades (en el educador, en los resultados, en los aprendizajes) y promover el desarrollo del subsistema en distintas

direcciones. Para ello se podrán integrar los enfoques de evaluación que están en curso (saber, ingreso, permanencia y ascenso) y las finalidades que persiguen.

- Reemplazar el dualismo calidad de la educación/evaluación del desempeño del educador, calidad de la educación/evaluación institucional, calidad de la educación/evaluación de programas como idea fundamental de definición del subsistema de evaluación. De lo que se trata es de generar (inter) relaciones.
- Rechazar y abandonar las dicotomías expresadas en escenarios/contextos, actores/maestros, docentes/educadores, campos/áreas, disciplinas/pedagogía, procesos/prácticas, competencias/desempeños y reemplazarlas por yuxtaposiciones entre planos, incluidos aquellos que desorganizan, alteran y bloquean para producir modificaciones deseadas y no deseadas.
- Pretender que el subsistema es armónico y predecible. Por su naturaleza multidimensional, el subsistema contradice las proyecciones y genera resistencia, cual producirá tensiones y estas, a su vez, producirán crisis, crearán conflictos. Estos son inherentes al subsistema y dan cuenta de su dinamismo y vitalidad. Por ello, el subsistema requiere flexibilidad para integrar las resistencias y los conflictos, y resolver las tensiones.
- Considerar que todo el subsistema puede integrarse en una línea continua de acontecimientos. Por su carácter de complejidad, el subsistema puede desarrollarse en diferentes direcciones como respuesta (por ejemplo) a los imperativos sociohistóricos o políticos que lo influyen en un determinado momento de su desarrollo. Una vez resueltos, estos imperativos podrán ser reemplazados por otros o simplemente el subsistema podrá encaminarse por nuevas direcciones.
- Integrar en la definición del subsistema a los colectivos, las formaciones de los sujetos y sus modos de organización para que se reconozca su capacidad de acción y, en especial, de relación. Se deben incluir los acontecimientos que los

provocan, la composición de sus fuerzas y sus expresiones en los planos referidos al desempeño del educador, a su valoración como intelectual, y a su influencia como actor social, cultural, histórico, político en distintos contextos, épocas y procesos.

- Concebir un subsistema que incluya tanto sucesiones de acciones coordinadas como interrupciones, desplazamientos, procesos irreversibles para unos y reversibles para otros, según las circunstancias, medios, y fines con los que cuenten los educadores, las instituciones y los escenarios en los que se desempeñan.
- Incluir líneas de articulación del subsistema con sus partes garantiza el tránsito entre un concepto de evaluación centrado en la valoración del resultado de la acción del educador (los aprendizajes de los alumnos) por otro, en el que la práctica pedagógica y la experiencia del educador son constitutivos de la evaluación de su desempeño.
- Solo cuando la práctica pedagógica sea parte constitutiva de la evaluación del docente podrá abordarse un nuevo escenario de evaluación en el que la reflexión acerca del niño como sujeto, la escuela como una institución simbólica y su papel histórico, social político y cultural expresarán plenamente la complejidad de la labor del educador.

Estos aspectos y características inherentes a un sistema complejo son esenciales para comprender la propuesta que fue debatida en el espacio de la Comisión Técnica Nacional MEN-Unesco/Orealc, con respecto a la importancia y a la necesidad de configurar un subsistema de evaluación y sus respectivos componentes, y su articulación con el Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Esta discusión ha implicado resignificar la noción de evaluación docente, y los propósitos, fines, estrategias, metodologías e impacto, entre otros.

La noción de evaluación

Ahora bien, para poder dar curso a la estructuración de un subsistema de evaluación se hace necesario

ahondar en el debate sobre el enfoque de evaluación desde el cual instituir el subsistema. En este aspecto se hizo evidente en la comisión la necesidad de ahondar en dicho enfoque, tarea a la cual aporta, en una primera discusión, el presente documento.

El amplio desarrollo teórico que ha tenido el tema desde hace un poco más de medio siglo ha permitido superar la concepción de la evaluación desde el enfoque clásico tyleriano, en el que lo importante es el cumplimiento de las metas y objetivos, que, además, son medibles y cuantificables y que se convierten en la razón de ser de la evaluación, para dar paso a propuestas contemporáneas que definen la evaluación como

[...] un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responde a ciertas exigencias, obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos que tras de ser cotejada o comparada con criterios establecidos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten el objeto evaluado. (Ferrerres Pavía, 2006, p. 174).

Esta perspectiva entiende la evaluación como un proceso orientado a la toma de decisiones, basado en unos criterios previamente fijados y orientado a la transformación.

Otras posturas más críticas e innovadoras se han hecho explícitas en algunas de las discusiones de la comisión, por ejemplo la propuesta de Eisner conocida como la crítica artística, la cual considera que el profesor es un artista y la enseñanza es el resultado aportado por él, por tanto, la enseñanza es un arte y sus resultados deben ser valorados a partir de las interpretaciones y comprensión del tiempo y del espacio en el que todo esto sucede (contexto) en comunión con los elementos simbólicos, culturales y tradicionales de los participantes (Ferrerres Pavía, 2006).

Como puede verse, la concepción de evaluación docente es un asunto que reviste cierta complejidad en su definición, pues la tarea misma implica ya un asunto ideológico y político en cuanto es una actividad directamente unida a la toma de decisiones que busca solucionar una problemática y afecta a una

colectividad. Rossi y Freeman (citados en Martínez Reyes, 2011, p. 6) señalan que la evaluación es “una actividad política y de dirección, una entrada al complejo mosaico desde el cual las decisiones políticas emergen para planificar, diseñar, implementar y continuar programas para mejorar la condición humana”. Este aspecto es de suma importancia en la definición de los propósitos del subsistema de evaluación por las consecuencias que su configuración y puesta en marcha pueden tener para la comunidad educativa, de aquí la importancia de la concertación, el diálogo y los procesos de participación en la construcción del sistema y los subsistemas.

Aunque este fue un tema de bastante discusión entre los comisionados, fue posible identificar de mayor persistencia una concepción de evaluación docente entendida como un proceso intencional y complejo que se realiza a partir de una reflexión sobre la práctica pedagógica del maestro, sobre su quehacer en el aula de clase y con sus estudiantes, evaluación que además, mencionan los comisionados, debe cumplir con principios básicos como la participación, el consenso, la pertinencia, la democracia y la justicia, los cuales estarían marcando unas directrices para la configuración del subsistema en su conjunto.

Esta concepción de la evaluación docente como proceso complejo, participativo, contextualizado, democrático y formativo se asemeja mucho a la concepción que en repetidos textos ha planteado Santos Guerra (1993) y que recoge algunos de los desarrollos de las diversas generaciones de la evaluación: esta es un proceso de diálogo, comprensión y mejora:

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión [...]. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad, se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada. (Santos Guerra, 1993, p. 26).

La evaluación, plantea Santos Guerra (1993), debe ser: independiente y por ello comprometida; cualitativa y no meramente cuantificable; práctica y no meramente especulativa; democrática y no autocrítica; procesual, no meramente final; participativa, no mecanicista; colegiada, no individualista; y externa aunque de iniciativa interna.

De esta concepción se desprenden por tanto los fines, los objetivos y los propósitos de la evaluación docente, aspecto sobre el cual también se comparten algunas ideas que arrojan los diálogos en la comisión. Si la evaluación del docente debe centrarse en su práctica pedagógica, entonces la evaluación tendría como propósito fundamental los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir la pedagogía, la didáctica, la evaluación, los procesos convivenciales, entre otros aspectos, los cuales se podrían evaluar atendiendo las singularidades de los contextos, las diferencias étnicas, culturales, religiosas y de género, que enfrenta el maestro en la cotidianidad, y que atienden a la justicia y a la pertinencia en la evaluación docente.

Además de estar centrada en la práctica pedagógica del maestro y de atender a los principios de justicia y pertinencia, la evaluación docente —dicen los comisionados— debe ser formativa, lo cual significa que debe estar orientada a identificar las fortalezas y debilidades, y a proporcionar herramientas y oportunidades reales de formación y de desarrollo profesional del docente que conduzcan al mejoramiento. Al respecto Stronge y Tucker (citados en Isoré, 2010, pp. 6-7) plantean que:

El propósito de mejoramiento del desempeño está relacionado con la dimensión de desarrollo personal e implica ayudar a los maestros a aprender y a reflexionar acerca de su práctica y a mejorarla. Esta función de mejoramiento generalmente es considerada de naturaleza formativa y sugiere la necesidad de perfeccionamiento y formación profesional continua.

En la misma dirección, el documento del Ministerio acerca del Sistema Colombiano de Formación de Educadores considera que:

en la evaluación formativa el sujeto que aprende es activo, reconoce su proceso y es consciente de sus acercamientos, aciertos y fallos en el aprendizaje; busca comprender la retroalimentación, se autoevalúa y recoge los criterios o impresiones de la evaluación de sus pares y formadores. (2013, p. 67).

En relación con el propósito formativo de la evaluación en general y de la docente en particular, existe un consenso no solo en el nivel de las discusiones de la comisión sino que es coherente con estudios e investigaciones recientes sobre el tema; incluso, este propósito se encuentra contemplado en la normatividad nacional, en la *Guía n.º 31* (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Otros son los aspectos en los cuales se presentan discrepancias y tensiones, por ejemplo frente a las características de los procesos de formación de los educadores, frente a los agentes que definen dichos procesos de mejoramiento de la formación del docente y sobre todo frente a las consecuencias e impacto de estos. Al respecto existen múltiples ejemplos a lo largo del país que muestran las dificultades para alcanzar el propósito formativo de la evaluación y que tienen que ver con la puesta en marcha de la evaluación, con los evaluadores, con los instrumentos, con los procesos de formación, con los planes de desarrollo profesional de los educadores, entre otros.

En la ruta de construcción de un subsistema de evaluación del desempeño del educador

Aunque no es propósito de este documento la construcción de una propuesta para un subsistema de evaluación del desempeño del educador, sí lo es la definición de algunos elementos que pudieran dar principio a la propuesta, para lo cual se refieren a continuación algunos que serían pertinente considerar en dicha construcción.

La práctica pedagógica: objeto de evaluación docente

Al rastrear los conceptos que se hacen explícitos en documentos y discusiones que se han presentado

en la Comisión Técnica Nacional en torno al tema de evaluación del desempeño docente, se puede afirmar que hay un gran acuerdo en los conceptos básicos que deben constituir una propuesta de evaluación para los maestros colombianos; ya hemos dado cuenta de la discusión, de los acuerdos y de las tensiones en torno a los conceptos de sistema y de evaluación, sin embargo, estos adquieren sentido para la comisión en tanto se entrelazan con otros conceptos, especialmente del marco pedagógico. La comisión insiste en la necesidad de hacer explícita la perspectiva desde la cual se conceptualiza al maestro y a la pedagogía en estrecha relación con la evaluación para avanzar en una fundamentación que oriente de manera más clara la construcción de un subsistema de evaluación del desempeño de los educadores.

Uno de los conceptos que las mesas de discusión de la comisión planteó como fundamental tiene que ver con la concepción de educador, que se cimienta sobre la definición del sujeto conformado desde un lugar social y cultural. Así, se concibe al educador como un sujeto político, un sujeto de saber y un sujeto de la cultura, reflexivo y crítico cuyo papel está dirigido a la transformación de las realidades (Ministerio de Educación Nacional, 2013) sociales y culturales en las que participa y en las que la práctica pedagógica se convierte en objeto de su reflexión. Desde esta concepción se plantea la pedagogía como su saber fundante en concordancia con los saberes disciplinares, cotidianos y contextualizados.

Plantear una concepción de educador obliga a pensar en una formación que responda a esa idea que se propone y, en esa dirección, la comisión considera que la formación podría orientarse tanto al reconocimiento de la realidad histórica de la educación, la escuela y el docente, como al abordaje teórico epistemológico y pedagógico, todo esto teniendo como centro la necesidad y la posibilidad de que el maestro se interrogue e interrogue su práctica, y, a partir de ello, fortalezca sus saberes y transite en la idea del mejoramiento continuo. Ahora bien, en lo que respecta a la relación formación-evaluación se advierte que centrar la educación en este último aspecto genera un desequilibrio que reduce el

sentido crítico, reflexivo y de formación de la tarea pedagógica, en tanto lleva al educador casi que exclusivamente al lugar de la conciencia técnica y no de la conciencia reflexiva y transformadora, que encarna la concepción del educador desde la perspectiva sociocrítica en la cual se enmarca la concepción a que se refiere el párrafo anterior. En cambio, lograr un equilibrio entre los dos componentes supone, por una parte, asumir la evaluación como estrategia de mejoramiento y no como herramienta técnica para el control, incorporarla a la formación del futuro educador desde su formación inicial en las dos perspectivas, es decir, como evaluador y como evaluado, y utilizar sus resultados como base de iniciativas de formación que respondan a las necesidades contextuales que presenten los educadores en su ejercicio.

La concepción de educador referida y la relación entre su formación y el lugar de la evaluación en esa formación se articulan a una concepción de evaluación que emergió con fuerza en las discusiones adelantadas en la comisión, y en la que se le define como un proceso de reflexión crítica sobre la acción, y se hace eco a la consideración de la pedagogía como saber fundante del educador y de la práctica como su objeto de reflexión. Como ya se planteó, la perspectiva que se propone oriente el proceso de evaluación es la formativa, desde la cual el sujeto que aprende es activo, reconoce su proceso y es consciente de sus acercamientos, aciertos y dificultades, y, a partir de ellos, busca generar adecuaciones y ajustes que posibiliten la transformación de los contextos en los cuales participa. Si a esta evaluación formativa se le acompaña de una evaluación diagnóstica, se configurará una herramienta para pensar la educación, con la cual se buscarán opciones para el mejoramiento continuo que posibiliten la toma de decisiones frente a los fines, currículos, problemas educativos, procesos pedagógicos y todo aquello que interese a la educación. Esta concepción de evaluación implica una práctica democrática que involucra la participación de todos los actores interesados en el proceso educativo, lo cual significa que se deben crear las condiciones para involucrarlos en todas las etapas del proceso.

Ahora bien, ¿qué se evalúa en el educador? Esta pregunta generó una amplia discusión en la comisión, que lleva a proponer desde no delimitar un objeto específico hasta plantear diferentes dimensiones de la evaluación; incluso se propone definir una línea común pero acompañada de un componente que evalúe la creatividad del maestro y la propia experiencia cotidiana. Sin embargo, con miras a mantener la coherencia con las concepciones planteadas durante los encuentros, gana fuerza la práctica pedagógica como objeto de evaluación docente, lo cual implicaría evaluar al maestro en relación con las problemáticas que enfrenta (curricular, didáctica, educativa), con los escenarios en que se desenvuelve e impacta (institución, familia, comunidad, aula), y con aspectos relacionados con el conocimiento, el manejo de los recursos, su habilidad para contextualizar el conocimiento en la realidad de la escuela y trascenderlo, entre otros muchos factores que se pueden delimitar a partir de estos espacios y procesos configurados en torno a la práctica.

Definir como objeto de la evaluación la práctica pedagógica supone hacer el ejercicio de delimitar tanto su significado como las dimensiones que ella comprende. Sin embargo, es tal la complejidad de su formulación y tanta la discusión que el país ha tenido en torno al tema que ameritaría un debate amplio y sustentado en el que tanto los académicos de la pedagogía como los maestros y el mismo Ministerio de Educación pudieran llegar a un acuerdo sobre la naturaleza de este objeto de evaluación. Por ahora, el presente documento avanzará en una primera conceptualización que sirva de referente para ofrecer al Ministerio de Educación una propuesta surgida de las discusiones de la comisión y con algunos referentes que le permitan considerar el carácter central que tiene la práctica pedagógica del maestro en la definición de su quehacer y de su identidad, y en la determinación de la calidad de la educación en lo que al maestro concierne.

Hablar de práctica pedagógica implica darle un lugar en la cultura en la que se ubica la educación en un determinado tiempo y lugar, en tanto que desde esta se definen los propósitos que una sociedad encarga abierta o veladamente a sus educadores.

En este marco, la práctica pedagógica forma parte de una cultura (Quintero, 2008) que se configura en su discursividad y que tiene su lugar en “acciones situadas y localizadas, diferenciadas y particulares de acuerdo con [los contextos] en que se despliegan” (González, 2012, p. 19). Así las cosas, definir la práctica pedagógica implica ubicarla en el contexto en el que ella se hace discurso, pero, a la vez, en el fundamento que la ha configurado, lo que obliga, necesariamente, a considerar tanto el proceso en que se ha formado el maestro, como la forma en que se hace realidad de manera contextualizada esa formación en los espacios educativos. Pensar la evaluación del desempeño del maestro como la evaluación de la práctica pedagógica no solo permitiría reconocer lo que constituye su saber particular y diferenciado de otras prácticas profesionales, sino también la manera cómo reflexiona sobre sus contextos y reconstruye ese saber particular.

Cabe referir aquí cómo los debates que el país ha sostenido desde la década de los ochenta —con mayor o menor intensidad según la época y las condiciones del momento— posibilitaron la determinación del saber pedagógico como el saber fundante de la formación del educador colombiano, tanto así que la normatividad y parte de la misma política nacional lo han considerado en sus decisiones.

Ahora bien, ese saber fundante, que no es otro que el saber pedagógico, se estructura en la definición de la pedagogía como una disciplina en construcción cuya característica principal es la actualización permanente de su corpus teórico a partir de la reflexión sobre su práctica. Ese corpus teórico se cimienta en un eje epistemológico desde el cual se han definido modalidades pedagógicas que en la sistematización de la educación moderna se han organizado en tres grupos: el estilo racional o clásico, el experimental y el comunicacional o lingüístico, cada uno estructurado desde paradigmas de la relación teoría y práctica diferentes (Saldarriaga Vélez y Sáenz Obregón, 2004). Este eje epistemológico se articula al eje pedagógico desde la formación inicial de un educador y hace referencia a unos contenidos, unas formas, unos conceptos y unas técnicas que organizan la escuela según la acepción de cultura que se

tenga y la relación con la ciencia que se establezca, y que, al decir de Saldarriaga Vélez y Sáenz Obregón (2004), se ha clasificado en cuatro modalidades de escuela: clásica, ilustrada, democrática-liberal y comunicadora.

Lo dicho en el anterior párrafo concierne al saber que fundamenta la formación teórica de un maestro contemporáneo, sin embargo, como se ha dicho líneas atrás, este saber teórico que fundamenta la disciplina pedagógica se hace real en su práctica a través de la discursividad que transita la cotidianidad de la escuela y que el educador actualiza a partir tanto de su contextualización en la cultura en la que interactúa como de la reflexión sobre cada uno de los componentes del saber pedagógico.

A partir de estas anotaciones, este documento propone considerar la práctica pedagógica como ese conjunto de acciones configuradas histórica y epistemológicamente sobre la base del saber pedagógico que se sitúa y localiza en contextos particulares delimitados por la cultura, y que se orientan siempre a procurar la transformación de nuestra sociedad y el logro de los objetivos educativos que ella se traza. ¿Cómo evaluar entonces este objeto constitutivo de la vida profesional del educador colombiano?

La complejidad de este objeto hace necesario pensar los componentes del subsistema de evaluación sobre la base del entrecruzamiento del saber teórico y del saber en la práctica, que constituyen el saber pedagógico del maestro que se refleja en su práctica pedagógica, sea en su proceso de formación o en su ejercicio laboral. A estos componentes nos referiremos en el siguiente acápite.

Los componentes centrales del subsistema

Las discusiones de la comisión al respecto se dan en torno a la mirada desde la cual se aborde el subsistema. Si es una mirada económica, el resultado o el producto del subsistema puede establecerse en términos de una relación entre la calidad del docente y la calidad de la educación, en la que el estudiante es el articulador de esa relación. Si la mirada es social y pedagógica, el subsistema se centraría en lo que hace el maestro, por qué lo hace, para qué lo hace, cómo lo hace y cuándo lo hace (Rodríguez, 2014), sin olvidar

la responsabilidad que tiene con la formación de los niños y jóvenes del país.

Igualmente, en este contexto surge la necesidad de plantear un subsistema de evaluación del desempeño de los educadores en Colombia articulado al Sistema Nacional de Evaluación (que contemple aprendizajes, instituciones, procesos educativos) y al Sistema Nacional de Formación de Educadores, cuya articulación sea el estatuto docente. En este sentido, si el sistema de formación docente lo constituye la formación inicial, la formación continua y la formación posgradual, el subsistema de evaluación del desempeño docente contendría las pruebas Saber Pro, pruebas de ingreso, pruebas de ascenso y pruebas de desempeño.

Ahora bien, si partimos de que el objeto de la evaluación del desempeño docente sea su práctica pedagógica, se proponen los siguientes referentes como elementos constitutivos de este subsistema: procesos, escenarios, actores e instrumentos:

Los procesos

En su práctica pedagógica el maestro responde por unos procesos que configuran su tarea fundamental en la sociedad, a través de los cuales atiende problemas que se ubican en las esferas de lo didáctico, lo pedagógico, lo curricular y lo educativo, e impacta con su actuación los diferentes escenarios con los que directa o indirectamente interactúa: aula, institución, comunidad, sociedad. Estos procesos, si bien responden a las tareas que de antaño le han sido asignadas, también dan cuenta de todas aquellas que poco a poco la sociedad ha venido incorporando a su ejercicio profesional. Entre estos procesos encontramos tres que ameritan ser delimitados con precisión si quieren convertirse en objetos específicos de la evaluación de la práctica pedagógica: mediación, formación e interacción. Este documento arriesga algunas ideas iniciales acerca de lo que caracteriza cada proceso, sin embargo, también su delimitación debe ser objeto del debate nacional, que lleve a la consolidación del subsistema en general.

En lo que concierne a los *procesos de mediación*, dos elementos nos ayudan a delimitar su carácter en la práctica pedagógica. El primero de ellos, originado

en la teoría de la complejidad, refiere la mediación como un proceso cooperativo, conversacional y de co-construcción de significados, cuyas acciones están orientadas a la construcción de saber relacional y contextual, y a la transformación de las estructuras cognitivo-emocionales de los estudiantes (De la Torre De la Torre, Oliver Vera y Sevillano García, 2008). El segundo se origina en una reflexión sobre los retos de la escuela pública que plantea que la mediación “pone el acento en la capacidad pedagógica del docente para manejar la heterogeneidad cultural del grupo [...] al que debe conducir hacia una meta común, pero a través de caminos y en tiempos diferentes” (Román, 2004, p. 89). Se observan aquí al menos dos aspectos importantes: el carácter comunicativo, en el que juegan un papel central las interacciones, y el reconocimiento de la diversidad, que lleva a considerar el carácter contextualizado de la práctica. Se considerarían también aspectos relacionados con la planeación, el uso intencionado de los recursos, la incorporación de metodologías de enseñanza colaborativas y participativas, el seguimiento a los procesos de aprendizaje del estudiante en todas las dimensiones, el acompañamiento contextualizado a sus necesidades de aprendizaje, entre otros.

Ahora bien, en lo que respecta a los *procesos de formación*, la práctica pedagógica obliga al ejercicio permanente de actualización reflexionada acerca de los diversos saberes que implican el accionar del maestro en el contexto educativo y que entrecruzan el saber pedagógico con el saber disciplinar: currículo, pedagogía, modelos pedagógicos, saberes disciplinares, didáctica, evaluación, política educativa, gestión del conocimiento, entre otros. Estos procesos son tanto de formación acompañada como de autoformación del maestro y se convierten en el insumo fundamental para generar las transformaciones exigidas a la escuela en un marco de formación integral de los estudiantes. Delimitar los procesos de formación como parte del subsistema de evaluación del desempeño del docente requeriría no solo reconocer la titulación del maestro, sino su capacidad para convertir su práctica pedagógica en el insumo fundamental para actualizar sus saberes, compartirlos y recontextualizarlos.

Un tercer proceso que interesa delimitar en esta propuesta de componentes del subsistema concierne a los *procesos de interacción*, los cuales constituyen un aspecto importante de la relación del maestro con el mundo social, a partir de lo cual se configura tanto el conocimiento del maestro como su propia práctica. Martínez Bonafé (1990, citando a Tabachnik et al., 1982), plantea las interacciones entre los tres vértices del triángulo pensamiento-acción-situación; el pensamiento y la acción del maestro, dice Martínez, no podrían entenderse al margen de la interacción con el contexto social específico en que se desenvuelve. Esto nos confirma la importancia del contexto como un elemento clave en la evaluación del desempeño del maestro, en tanto la diversidad nacional pone en juego aspectos que tienen que ver con la capacidad para identificar problemáticas particulares del contexto y plantear soluciones pedagógicas que redunden en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y del aprendizaje mismo en dichos contextos, sin dejar de lado las metas educativas que el país se ha trazado para sus habitantes.

Ahora bien, delimitar los procesos que constituyen el ejercicio profesional del maestro que se hacen evidentes en su práctica pedagógica lleva consigo la definición de los múltiples escenarios en que se desenvuelve el maestro y que se convierten, a su vez, en los escenarios en los que se hace posible la evaluación de su desempeño, aspecto del cual se enunciarán a continuación algunas ideas generales.

Los escenarios

El maestro de hoy ha traspasado las fronteras del aula y ha venido interactuando en escenarios que demandan de su saber como intelectual de la educación y de su papel como actor social. Así, hay al menos cuatro escenarios en los que el maestro interviene a través de los diferentes procesos que configuran su práctica pedagógica: el aula, la institución, la familia y la comunidad.

El primero de los escenarios en el que la práctica pedagógica se hace evidente es el aula de clase, en tanto allí tienen lugar las acciones centrales del maestro alrededor de los procesos que hemos mencionado.

La delimitación de dicho escenario implica, por una parte, la puesta en escena de los saberes pedagógicos, disciplinares, sociales, históricos, contextuales, etc., y, por otra, la creación de las condiciones necesarias para procurar los aprendizajes y el proceso de formación integral de sus estudiantes.

Un segundo escenario en el que se despliega la práctica pedagógica del maestro concierne a la institución, lugar en el que pone en juego sus saberes de manera colaborativa, en torno al currículo, a la evaluación institucional y a la gestión del conocimiento, entre otros aspectos.

La familia sería el tercero de estos escenarios, quizá es el más complejo para su delimitación como espacio de evaluación del maestro, en la medida en que los alcances de su práctica están estrechamente relacionados con las condiciones del contexto y, por ende, con los procesos de interacción, que varían de manera significativa según el lugar en el que ocurran.

La comunidad sería el cuarto escenario, muy similar en complejidad al anterior, pero importante en el propósito de lograr la interacción necesaria para colaborar conjuntamente en la formación integral de los estudiantes.

Los actores

Este es un componente que estuvo presente en la mayor parte de las discusiones de la comisión y que ha sido referido reiterativamente a lo largo del presente documento. Así, encontrar un punto común en que la concepción de evaluación que fundamenta el subsistema no solo se ubique en la idea del mejoramiento, sino que se plantee en la perspectiva de una práctica democrática que involucra la participación en el proceso de todos los actores que intervienen en la tarea educativa (estudiantes, docentes, institución, la familia y comunidad) significa que se debe tanto crear condiciones para involucrarlos en todas las etapas del proceso evaluativo, como delimitar el papel que juegue cada uno de estos actores en las acciones de evaluación. Esta participación a la vez que involucra diversos actores y democratiza el proceso de evaluación, obliga a definir los tipos y formas de evaluación, según sea el propósito que se persiga.

Los instrumentos

Un subsistema de evaluación del desempeño docente deberá definir con claridad los instrumentos con los cuales se adelantará la tarea evaluativa. Por consiguiente, se ve la necesidad de trascender técnicas e instrumentos de evaluación como medios de recolección de la información, y establecer una permanente dinámica entre las evidencias y las vivencias de los maestros a través de los diversos instrumentos, para lo cual se hace necesario tanto tener claridad conceptual frente a la evaluación y a los propósitos que ella persigue, como haber delimitado los escenarios de la evaluación y definido los actores y sus formas de participación. Una vez definidos estos aspectos, se hará posible la tarea de elegir y diseñar instrumentos que integren la política educativa nacional, los requerimientos de formación que se demandan nacional y universalmente de nuestros estudiantes y los criterios de calidad que se trace el país para la educación de sus ciudadanos. Schmelkes (2013) plantea que las evaluaciones de docentes que toman en cuenta varios factores y diversos instrumentos, cuya información se triangula para obtener una visión más holística del desempeño docente, parecen ser las que son capaces de evaluar de mejor forma el rendimiento de los alumnos —y por tanto son más justas— y mejor aceptadas por los docentes. Se sugiere que para este componente del sistema se convoque a una amplia discusión, especialmente con los maestros, pero también a un equipo técnico de alta calidad que articule los instrumentos según los momentos de evaluación en los que participarían los maestros del país (maestros en formación, maestros en ejercicio y aspirantes a ingreso a la carrera docente).

En general, la evaluación requiere un proceso más profundo, no de aplicación de instrumentos, sino de reflexión y de la creación de espacios para la construcción de una memoria del proceso educativo. La evaluación tanto de los docentes y de los estudiantes, como de las instituciones educativas se debe trabajar como un sistema articulado que impacte en el mejoramiento de la calidad educativa. Los resultados obtenidos por cada uno de estos actores deben mirarse de manera integral, por cuanto la evaluación

del estudiante impacta el trabajo del docente, y, así mismo, al evaluar al docente, se necesita tener como referente la institución donde labora, su contexto, sus dinámicas y las maneras de gestionar el proceso educativo con el fin de generar cambios significativos en el sistema.

La Comisión Técnica Nacional MEN-Unesco/Orealc ha hecho la tarea de reflexionar sobre lo que sus miembros consideran pertinente para la evaluación del desempeño de los maestros del país y confía en que estas ideas puedan ser discutidas hasta llegar a una concertación nacional frente a la posibilidad de consolidar un subsistema nacional de evaluación del desempeño docente.

Referencias

- De la Torre, S., Oliver Vera, C. y Sevillano García, M. L. (2008). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Dimaté, C. (2013). *Informe final del proyecto de investigación y desarrollo: Hacia la construcción de una política de formación de maestros*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación/Ascofade – Capítulo Centro.
- Ferreres Pavía, V. G. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Las Rozas.
- González, M. (2012). ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes. En *¡Todo pasa... Todo queda! Historias de maestros en Bogotá* (1ª ed., pp. 12-60). Bogotá: Jotamar.
- Isoré, M. (marzo, 2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión a la literatura*. Documentos n.º 46. Chile: Preal.
- Martínez Bonafé, J. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Martínez Reyes, N. (febrero, 2011). La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos*, 5(7), 5-22.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía n.º 31. Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* (1ª ed.). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Montoya, M. (2013). *Informe final del proyecto de investigación y desarrollo: Hacia la construcción de una política de formación de maestros*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación/Ascofade – Capítulo Centro.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Quintero, J. (2008). Estrategias docentes como práctica de la teoría pedagógica. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 4(3).
- Rodríguez, R. (junio, 2014). *Una mirada al trabajo de evaluación docente*. Sin publicar. Bogotá.
- Román, M. (2004). El difícil camino en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En J. Ansión (ed.), *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades* (pp. 77-100). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Saldarriaga Vélez O. J. y Sáenz Obregón, J. (6 de noviembre, 2004). *Bligoo PEIDSA*. Recuperado de socialpeidsa.bligoo.com.co/
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-38.
- Schmelkes, S. (2013). *La evaluación del desempeño profesional docente. Estado de la cuestión*. Santo Domingo: III Reunión Técnica Estrategia Regional sobre Docentes.
- Unesco (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco/Oreal.

Para citar este artículo

Arcila, M., Dimaté, C., González, C., Rodríguez, R., y Tapiero, O. (2017).
La evaluación del desempeño docente. *Folios*, (46), 83-95.