



Análisis de contenido sobre las políticas educativas y la evaluación formativa para docentes de
Educación Superior

Darío Valcárcel Quezada

Optando por el título de Magister en Educación

Director: Fabián Andrés Llano

Universidad La Gran Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Bogotá, 2018

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos

Para mí es muy grato llegar a esta página. Cuando llegamos a este punto, solo queda un puñado de agradecimientos: a Dios por permitirme llegar aquí, agradecimientos a la vida misma por ser tan generosa con mis sueños y metas, a la gran familia que siempre me rodea de amor y cariño, que siempre están ahí, siempre están en cada paso por esta bella vida.

Agradezco a cada ángel que Dios coloca en mi camino y durante este proceso, ángeles como Fernando, Consuelo y Sara, que con su magia hacen que los procesos del conocimiento sean tan livianos como su gran aleteo, tan grande como su misma divinidad que representan.

De la misma manera, agradezco con entusiasmo a mi director de trabajo de grado Doctor Fabián Llano, quien con su sabiduría y paciencia ha sabido guiar este proceso en mi vida por medio de consejos y de aportes en cada sección de revisión y seguimiento de mi trabajo. Y cómo no resaltar a mi fuente de inspiración para esta maestría, mis queridos y apreciados estudiantes, estudiantes que cada día, con cada experiencia en el aula hacen de mi vida una fuente de felicidad; el compartir cada momento con ustedes solo me reafirma que ser docente es un tema de vocación, un tema de pasión, gracias por tanto...

No puedo dejar pasar en esta página mis agradecimientos a mis docentes, compañeros y amigos durante estos dos largos y maravillosos años de mi aventura en el conocimiento, gracias, gracias por tanto disfrutado y compartido.

Tabla de contenido

Capítulo I: Definición de la situación a investigar.....	3
1.1 Antecedentes de investigación	3
1.2 Planteamiento del problema	14
1.3 Pregunta problema.....	16
1.4 Objetivos de investigación	17
1.5 Justificación.....	17
1.6 Marco legal.....	19
1.7 Marco teórico conceptual.....	21
1.7.1 Evaluación docente.	22
1.7.2 Políticas educativas.....	28
Capítulo II: Diseño metodológico.....	31
2.1 Paradigma socio crítico	31
2.2 Análisis estructural de contenidos.....	34
2.3 Entrevista a profundidad	37
2.4 Tipo de muestra.....	39
Capítulo III: Trabajo de campo.....	41
3.1 Recolección y organización de la información	41
3.2.1 Codificación categoría deductiva 1: Políticas Educativas.	38
3.2.2 Codificación categoría deductiva 2: Evaluación Docente.	39
3.2.3 Codificación subcategoría deductiva 1: Evaluación Formativa.	41
Capítulo IV: Análisis de la información	46
4.1 Políticas educativas y evaluación docente.....	46
4.1.2 Políticas educativas.	47
4.1.3 Evaluación docente en la Educación Superior: Su carácter administrativo y sumativo.	53
4.2 La evaluación formativa: Una mirada desde el enfoque sociocrítico	57
4.2.1 Autoevaluación y coevaluación: Reflexionar la labor docente de manera crítica.....	59
4.2.2 La labor docente: De su participación y constitución como sujeto político.	63
4.2.3 Una mirada desde el enfoque sociocrítico a la evaluación formativa.	65
4.3 Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Evaluación Formativa.....	67
Capítulo V: Dossier	71
Conclusiones.....	73

Recomendaciones.....	77
Referencias	78
Apéndices.....	84

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Red semántica políticas educativas-evaluación docente	46
Ilustración 2. Red semántica Políticas Educativas.....	47
Ilustración 3. Red semántica Evaluación Docente.....	53
Ilustración 4 Red semántica Evaluación formativa	57
Ilustración 4 Red semántica Evaluación formativa	57
Ilustración 5 Dossier de Evaluación formativa.....	115
Ilustración 6 Contenido de Dossier evaluación formativa.....	115
Ilustración 7 Normatividad que respalda la evaluación docente	116
Ilustración 8 Normatividad que respalda la evaluación docente 2	116
Ilustración 9 Generalidades de evaluación formativa.....	117
Ilustración 10 Elementos fundamentales a considerar para la evaluación formativa	117
Ilustración 11 Diseño propuesto para la evaluación formativa.....	118
Ilustración 12 Diseño propuesto para la evaluación formativa.....	118
Ilustración 13 Diseño propuesto para la evaluación formativa.....	119
Ilustración 14 Diseño propuesto para la evaluación formativa.....	119
Ilustración 15 Diseño propuesto para la evaluación formativa.....	120

Lista de tablas

Tabla 1 Cuadro de actores.....	39
Tabla 2 Relación categorías deductivas - subcategorías deductivas.....	41
Tabla 3 Codificación categoría deductiva 1.....	38
Tabla 4 Codificación categoría deductiva 2.....	39
Tabla 5 Codificación subcategoría deductiva 1	41

Resumen

Aunque las políticas educativas a nivel nacional están ancladas a políticas internacionales que intentan promover la calidad educativa, no muestran una claridad sobre la implementación de una evaluación formativa para docentes en el marco de la Educación Superior. Ello ha repercutido, en gran medida, en la forma en que se ejecuta esta evaluación, pues esta resulta ser una manera de cuantificar, medir y vigilar la labor del docente, en vez de constituirse en una oportunidad de reflexión personal y colectiva. Este estudio propone analizar cómo se realiza esta evaluación en el país y cómo esto ha implicado una serie de conflictos para los docentes.

Palabras clave: Enfoque socio crítico, políticas educativas, evaluación docente, evaluación formativa.

Abstract

Teacher evaluation in Colombia responds to national and international policies that promote the attainment of educational quality. However, these policies have a mercantilist and bureaucratic view of education. This has had a great impact on the way in which the teacher evaluation is carried out, since this is a way to quantify, measure and monitor the teacher's work, instead of constituting an opportunity for personal and collective reflection. This study proposes to analyze how this evaluation is carried out in the country and how this has involved a series of conflicts for teachers.

Key words: Socio-critical approach, educational policies, teacher evaluation, formative evaluation.

Introducción

El presente estudio de tipo cualitativo, busca poner en discusión cómo se ha abordado desde las políticas educativas el tema de la evaluación formativa para docentes. En ese sentido, a través del paradigma socio crítico se analiza la normatividad nacional con respecto a la evaluación docente y cómo esta ha sido ejecutada por las instituciones de educación superior. Así mismo, a partir de la revisión documental y las entrevistas a profundidad realizadas a cuatro expertos en los temas mencionados, se ponen en tensión algunos elementos sobre la evaluación formativa, la autoevaluación, la coevaluación, la formación pedagógica en docentes y la evaluación docente en sí misma, reconociendo que la importancia no radica en lo administrativo, sino en la relación con la calidad educativa. Por otra parte, se proponen aspectos importantes que pueden aportar a la aplicación de una evaluación formativa para los docentes, bajo la premisa que este tipo de evaluación se centra en los procesos y no en los resultados, en las competencias y no en la competitividad.

En primera instancia, se muestran los elementos para la definición de la situación a investigar, es decir, se exponen los antecedentes del problema, el problema en sí mismo, la justificación, la normatividad que aporta al desarrollo de la investigación y el marco teórico conceptual. Posteriormente, se presenta el diseño metodológico, en donde se enfatiza en el paradigma socio crítico y las técnicas e instrumentos de recolección utilizados para la obtención de la información.

Posteriormente, se realiza el proceso de categorización a partir de los planteamientos de Bonilla y Rodríguez (2005) donde los datos fueron analizados en el programa Atlas ti v8, lo que permitió identificar las categorías derivadas del marco teórico y las categorías emergentes producto de la aplicación de las técnicas de recolección de información.

En relación a lo anterior, se establecen algunos elementos relevantes para el análisis de la evaluación docente a la luz de las políticas educativas, así como identificar la importancia de

la evaluación sumativa para el contexto nacional. Estos elementos fueron revisados a partir de los planteamientos del enfoque socio crítico y las teorías de Unigarro (2017).

Finalmente, Se plantea una propuesta de un *dossier* como herramienta para la aplicación de la evaluación formativa en docentes, se exponen las conclusiones y recomendaciones generadas a partir de los hallazgos resultados del análisis de la información y la ejecución del estudio en general.

Capítulo I: Definición de la situación a investigar

1.1 Antecedentes de investigación

Tal como se muestra en el Apéndice A, para la identificación de las investigaciones previas sobre evaluación docente y políticas educativas, se consultaron diferentes bases de datos como SciELO, Redalyc, Dialnet y ProQuest, así como bases de datos y revistas universitarias a nivel nacional e internacional. Al respecto, es importante mencionar que la búsqueda se realizó utilizando palabras como “evaluación docente”, “evaluación docente y educación superior”, “políticas educativas”, “políticas educativas y evaluación docente”, entre otras. De esta forma se encontraron trabajos de grado, artículos, libros e investigaciones adelantadas en distintos países, en relación con dichos temas.

Para seleccionar aquellos documentos que se consideraron más relevantes se tuvieron en cuenta las investigaciones sobre evaluación docente en la educación superior, que contextualizaran la evaluación docente a nivel nacional e internacional y que fueran publicadas en los últimos diez o quince años como máximo. A continuación, se hace mención de algunos de estos estudios.

1.1.1 Evaluación docente.

El acervo bibliográfico que se encontró en la revisión documental con respecto a la evaluación docente, es bastante amplio, la mayoría de estudios que se han realizado sobre este tema son principalmente comparativos y buscan analizar los modelos de evaluación a los docentes en diferentes países del mundo, señalando los puntos comunes, las diferencias y la incidencia de esta evaluación en la calidad de la educación. A continuación, se retoman algunos de los estudios que se considera permitirán una comprensión más amplia sobre las posturas teóricas y prácticas desde las cuales se ha estudiado la evaluación docente a nivel nacional e internacional.

Uno de los textos retomados fue *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*, escrito por García, Loredo y Carranza (2008), quienes plantean que la importancia de la evaluación docente radica en que esta no busca estudiar únicamente la pedagogía y desarrollo de los docentes dentro del aula, sino aquellos saberes, experiencias y relaciones que se tejen con pares académicos, superiores y con los mismos estudiantes, es decir, analiza los aportes de los docentes a la institución educativa. Estas interacciones se dan en el aula y fuera de ella, son denominadas por los autores *prácticas educativas* y resultan necesarias para comprender la labor docente desde la integralidad.

A partir de lo anterior, los autores proponen un modelo que evalúa las prácticas educativas desde tres dimensiones. La dimensión A que representa el pensamiento del profesor, sus experiencias y propósitos, en otras palabras, “las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular; la planeación que el profesor hace de su clase; las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente” (García, et al, 2008, p.9). La dimensión B que hace referencia a las interacciones en el aula, en donde influyen las características de los estudiantes, la pedagogía y didáctica del docente, etc. Por último, en la dimensión C se encuentran los logros alcanzados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, los niveles de intersubjetividad y las transformaciones construidas en la relación docente-estudiante.

De esta manera, García, Loredo y Carranza (2008) consideran que para el diseño y puesta en marcha de este modelo, es importante tener en cuenta ocho elementos: la orientación formativa, participativa y humanista, los enfoques multidimensional, multirreferencial y ecológico, la evaluación/formación contextualizada, la comprensión del docente como agente activo y su acción como práctica reflexiva (García, et al, 2008). Así, este modelo supone una comprensión integral de la labor docente, pues reconoce la pluralidad, la enseñanza-

aprendizaje como proceso social e histórico, la importancia de la reflexión en la acción de los docentes y la elaboración conjunta de los instrumentos de evaluación y formación.

Otro artículo revisado fue *Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública* escrito por Barrera (2014). En este estudio de carácter descriptivo, la autora analiza aspectos relevantes de la evaluación docente en una universidad pública de México, se identifica que cada dependencia o facultad de la universidad realiza la evaluación de forma distinta, pues algunas lo hacen a través de los cuestionarios de apreciación estudiantil, otras realizan evaluación de pares académicos o autoevaluación. Por otra parte, se encuentra que son pocas las facultades que cuentan con un grupo o ente institucional especializado en evaluación docente, pues en la mayoría de los casos, este proceso lo desarrolla la Secretaría Académica que cuenta con otras funciones y en pocas ocasiones organiza y planifica la evaluación.

La autora concluye que la evaluación es utilizada como incentivo para otorgar premios a los docentes y que “las instituciones realizan sus evaluaciones para cumplir con requisitos que programas u organismos externos solicitan” (Barrera, 2014, p.102). En otras palabras, la evaluación a los profesores resulta un requisito que las instituciones deben cumplir y en la mayoría de casos, es analizada netamente desde el campo administrativo. Por esta razón, Barrera (2014) enfatiza en la necesidad de reconocer la evaluación en tanto oportunidad de reflexión para mejorar la calidad de la educación y generar un diálogo entre los mismos docentes.

Por otro lado, el texto *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina* escrito por Shulmeyer (2002), brinda elementos importantes para analizar la evaluación docente, pues plantea que las políticas educativas con respecto a esta evaluación no son de larga data en América Latina. La autora identifica que no existe uniformidad en las razones por las cuales se realiza esta evaluación en cada país, pues “aparecen entre los objetivos el mejoramiento de la enseñanza, el pago por mérito y la elevación de la

responsabilidad. Sin embargo, no es nada frecuente el objetivo de elevar el desarrollo profesional de los maestros” (Shulmeyer, 2002, p. 39).

Sumado a lo anterior, Shulmeyer (2002) plantea que el diseño y la implementación de políticas educativas sobre evaluación depende en gran parte de la inconformidad de sectores sociales como sindicatos y otros actores educativos, los cuales no están de acuerdo con la aplicación de la evaluación y obstaculizan el cumplimiento del derecho que tienen los estudiantes de recibir una educación de calidad “e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control” (p. 26).

Por otra parte, identifica que cerca del 31% de los países entre los que se encuentran Argentina, Costa Rica, Cuba y Uruguay, realizan observación directa a los docentes en el aula para evaluar su desempeño, mientras otros seis países no la llevan a cabo. Esto da cuenta de que no existe uniformidad en las técnicas que se utilizan para la evaluación docente en los países latinoamericanos. Finalmente, la autora manifiesta la necesidad de generar comunicación entre los Ministerios de Educación de cada país, con el fin de diseñar proyectos educativos.

También se revisó la publicación de la UNESCO titulada *Evaluación del desempeño profesional y docente. Una panorámica de América y Europa* realizada por Murillo (2006), en donde, desde un análisis comparativo, se plantea que para comprender la situación de la evaluación docente es necesario revisar la tradición y las necesidades educativas de cada país. Al respecto, el autor identifica el uso que se da a los resultados de la evaluación docente en diversos países. Por ejemplo, la promoción o ascenso en el escalafón que se da en la mayoría de países de América Latina y en algunos de Europa como Alemania, Francia y Grecia; el incremento salarial que “acontece en tres países de América Latina: Chile, Cuba y Honduras; y en cinco países de Europa: Chipre, Eslovenia, Letonia, República Checa y Rumania” (Murillo, 2006, p.93). Entre estos usos o repercusiones de la evaluación también se encuentra

la promoción vertical en donde los docentes pueden acceder a cargos jerárquicos superiores (Argentina, Chile, Rumania).

El autor sugiere que una de las referencias teóricas para la aplicación de la evaluación docente en varios países de América Latina es el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) de Chile, puesto que “recoge aspectos de habilidades, conductas en el aula, desarrollo de tareas y actividades relacionadas con la profesionalización” (p. 99). Es decir, Chile es uno de los países que muestra una estructura concreta para el desarrollo de la evaluación docente, mientras otros países no siguen un marco teórico claro y retoman elementos de otros marcos como el chileno. Por último, es importante resaltar que, según Murillo (2006) cada país establece prioridades en términos de la política educativa, lo cual se ve reflejado tanto en los marcos teóricos, como en los instrumentos, la aplicación, la participación de los docentes y el uso de los resultados de la evaluación.

El ensayo de Vásquez, Cordero y Leyva (2010), *Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América*, fue revisado. En este, las autoras explican la existencia de tres tipos de evaluación docente: sumativa, formativa y mixta. La primera está orientada a la rendición de cuentas y a la toma de decisiones; la segunda tiene como objetivo encontrar los aspectos a mejorar a través de proyectos formativos, asesorías, autoevaluación, etcétera. La tercera, de carácter mixto, tiene fines tanto sumativos como formativos. Por otra parte, las autoras plantean la importancia de realizar la evaluación docente desde criterios explícitos de desempeño docente o desempeño profesional, los cuales son entendidos como “una primera etapa para definir programas de formación de profesores y desarrollar sistemas de evaluación del desempeño profesional” (OCDE citado en Vásquez et.al, 2010, p.2). En ese sentido, se analiza cómo algunos países como Estados Unidos, Chile, México y Perú han desarrollado marcos para la enseñanza con el fin de fortalecer y evaluar la actividad de los docentes. Estos marcos están planteados bajo

tres elementos clave (finalidad, componentes y dominios) y están estrechamente relacionados con los intereses políticos y sociales de cada país.

Se retomó la ponencia *Evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje*, en donde Valdés (2000) contempla las distintas funciones (diagnóstica, instructiva, educativa y desarrolladora) que tiene la evaluación docente y la necesidad de reconocer cada función como factor fundamental para el logro de una evaluación docente más integral, organizada y en efecto, formativa. El autor también rescata los dilemas éticos a los que se ven sometidos los docentes con respecto a la evaluación, pues su estabilidad laboral y profesional puede verse en riesgo: “por un lado, el derecho de los docentes a su privacidad y, por otro, el derecho público a saber; o sea, el problema está en cómo compaginar la preservación de la privacidad del profesor y la conveniencia de que los estudiantes sean informados sobre algo que les atañe tan directamente” (Valdés, 2000, p.5). Según señala el texto, es precisamente en los dilemas éticos en donde surge la necesidad de problematizar la evaluación sumativa, pues en efecto, esta se ve como una forma de vigilancia y control, mientras si se aplicase una evaluación formativa, esta sería entendida por los docentes como oportunidad de mejora personal y profesional más que como riesgo de perder su trabajo.

Se revisó la investigación de Montoya, Arbesú, Contreras y Serrato (2014) titulada *Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias*. Esta es una investigación basada en el análisis comparado, en donde las autoras mencionan que en los últimos años las reformas a la evaluación docente en América Latina han respondido a la demanda del profesorado, quien exige que esta debe representar con equidad y precisión la complejidad de su desempeño, así como responder a las necesidades de la sociedad sobre mejorar la calidad de la educación. Este documento explica el desarrollo de la evaluación de la docencia universitaria en los tres países. Sobre México, Montoya et al. (2014) plantean que las políticas de evaluación han estado estrechamente ligadas a políticas

internacionales que buscan vincular la evaluación con la productividad, eficiencia, eficacia, competitividad y, sobre todo, financiamiento.

Esta relación evaluación-financiamiento permitió “que los fines formativos de la evaluación se pervirtieran y se privilegiara el uso sumativo o de control burocrático (...) en donde se construyen criterios de evaluación de manera técnica, centrados en la creación de indicadores cuantitativos, soslayando el carácter de científico que posee la evaluación” (Montoya et al, 2014, p. 19). Además, según la información recolectada, en México se utilizan los cuestionarios estudiantiles como única técnica de recolección de información para la evaluación docente.

Por otra parte, en el caso de Chile la evaluación docente tiene un carácter sumativo, pues los usos son de carácter administrativo y de control, lo cual genera una “tensión entre evaluar para mejorar y evaluar para controlar, la que es percibida por los distintos actores involucrados, en especial los docentes” (p. 29). Además, hay una dificultad existente en establecer una relación entre los resultados individuales de la evaluación docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto de Colombia, Montoya et al. (2014) señalan que no existe un sistema general de evaluación, y que debido a la autonomía universitaria establecida con la Constitución de 1991, cada institución tiene libertad para realizar la evaluación bajo los criterios de productividad académica y desempeño profesional. Adicionalmente, el concepto de competencias docentes no es generalizado, a diferencia del sistema de evaluación chileno.

Finalmente, la investigación *La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática* escrita por Lozano (2008), resulta de suma importancia debido a que hace una breve explicación del modelo de educación en Colombia y cómo este está estrechamente relacionado con las prioridades de la dimensión económica. Además, plantea que la evaluación es una forma de burocratizar la educación y de controlar no solo a los

docentes, sino a todas las personas involucradas en el sistema educativo: “la evaluación de docentes en Colombia corresponde a un proceso que no es neutral y que se utiliza políticamente como instrumento de poder para controlar el sistema escolar, las prácticas de enseñanza y los profesionales de la educación” (Gimeno citado en Lozano, 2008, p. 144).

Este texto, hace hincapié en la importancia de hacer una reorientación de la evaluación poniendo en primer plano el desarrollo profesional y personal docente, la mejora institucional y en especial, implementando un modelo de gestión más democrático que promueva la construcción de consensos, el colegaje, el trabajo autónomo y la construcción de comunidades educativas en cada institución.

1.1.2 Políticas educativas.

A continuación, se hace referencia a los textos principales que, luego de la revisión documental, son considerados aquellos que brindan más elementos para la comprensión de las políticas educativas.

A nivel internacional se retomó el artículo *La evaluación como instrumento de política educativa* escrito por Calero y Choi (2012) en España. Los autores plantean que la evaluación de competencias se ha constituido en un elemento para la rendición de cuentas en materia de educación, pero no es en sí misma una posibilidad de transformación. Este tipo de evaluación enfatiza en los resultados del sistema educativo, lo cual se evidencia en países como Estados Unidos, en donde, en palabras de los autores, se ha dado una colonización de la educación por parte de la evaluación de competencias y “se han establecido fuertes vínculos entre financiación de los centros y resultados de la evaluación y se han hecho más notorios algunos de los efectos” (Calero y Choi, 2012, p. 30). Asimismo, los autores resaltan cómo en la mayoría de contextos, la evaluación responde a políticas que tienen una visión economicista de la educación, razón por la cual las competencias se han convertido en el medio y el fin

para lograr la calidad. Explican además los distintos modelos de evaluación que son adoptados por los países según sus políticas y las directrices internacionales.

También se retomó el texto *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente* escrito en Argentina por Aguerrondo (2002), quien explica cómo la sectorialización de las políticas y la descentralización de la educación, han generado una mercantilización del conocimiento y han desconocido la labor de los docentes, quienes conforman un grupo diverso y complejo. Según la autora, es esa la razón por la que existe una tensión entre poner en práctica las políticas educativas y reconocer las demandas y diferencias que hay entre los mismos docentes. Otro aspecto planteado en este texto, es el papel del Estado con respecto a lo que la autora denomina *cuestión docente*, pues considera que entre sus principales responsabilidades y desafíos políticos se encuentra: resguardar la calidad garantizando que responda a las tendencias mundiales e invitando a las instituciones a mejorar; resguardar la cantidad de recursos humanos y promover el desarrollo docente de manera permanente.

Además, la autora señala que es necesario instaurar una cultura evaluativa, por lo que se requiere que las políticas de educación contengan aspectos como “métodos, instrumentos y fuentes de información, la formación y experiencia de los evaluadores, los rasgos estructurales de la evaluación como quién evalúa, cuándo y con qué frecuencia” (Aguerrondo, 2002, p. 129). Esto sumado a aspectos de recursos como la periodicidad de la evaluación, la construcción colectiva de los aspectos a evaluar, entre otros que resultan fundamentales para trascender a una evaluación de tipo formativo.

Por otra parte, se revisaron distintos documentos del contexto nacional. En primer lugar, la investigación denominada *Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad* y escrito por Jara y Díaz (2017) de la Universidad de la Sabana en Colombia. En este artículo, las autoras hacen explícita la necesidad existente de transformar el

paradigma educativo a través de las políticas, las cuales deben repensar y reestructurar temas importantes como la inversión pública, la burocratización, la rigidez de las estructuras y las formas de evaluar. Además, analizan cómo hoy en día la evaluación continúa siendo un sinónimo de medición y un mecanismo de control, lo cual reproduce dinámicas de exclusión y masificación de la educación.

En razón a lo anterior, Jara y Díaz (2017) explican los lineamientos de las políticas evaluativas en Colombia planteadas por Niño (2002): Evaluación por rendición de cuentas con control externo, evaluación de pago por mérito y evaluación para el mejoramiento del profesional docente. Estos lineamientos “se articulan dentro del sistema educativo universitario colombiano, y obedecen a finalidades de tipo económico, político y social, promovido por instituciones supranacionales como el Banco Mundial o la OCDE” (Jara y Díaz. 2017, p. 6).

Por otra parte, el artículo de Dimatè (s.f) de la Universidad Externado de Colombia titulado *La política educativa en Colombia: Coalición y cambio*. Realiza un recorrido histórico desde la década de los cincuenta hasta el año 2007 en Colombia, identificando las características y transformaciones que ha tenido la educación en el país; resalta la creación de los currículos, la conformación de sindicatos, las modificaciones en los planes de estudio, etc. Además, explica cómo los años noventa son significativos ya que en ese período se hizo una reforma constitucional donde por primera vez se definió la educación como derecho constitucional. Esto, sumado a las políticas internacionales, implicó un cambio de paradigma en la educación.

En efecto, las principales conclusiones de Dimatè (s.f) hacen referencia a que desde 1980 hasta 2017, las políticas educativas en Colombia han tenido cambios significativos en términos de financiación, desarrollo curricular y evaluación, elementos que se vieron ampliamente transformados debido a la “configuración de una coalición desarrollista que

busca crear condiciones para impulsar una educación para el desarrollo económico” (Dimaté, s.f, p. 18). Además, la autora menciona que promulgación de la Ley General de Educación da cuenta de los esfuerzos de diferentes sectores sociales por solucionar las problemáticas sobre la educación. Sin embargo, estos esfuerzos resultan poco suficientes debido a la constante necesidad de responder a las demandas internacionales, a la competitividad y eficiencia de la globalización.

Posteriormente, se revisó el texto *Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto* escrito por Pulido (2017), quien plantea en primer lugar un análisis sobre el concepto de política pública y cómo se ha transformado a lo largo de la historia. Rescata que las políticas públicas sectorizadas en Colombia han generado fragmentaciones que buscan ser superadas con los conceptos de intersectorialidad y transversalidad. Sin embargo, estos esfuerzos han tenido poco impacto debido a la estrecha relación de las políticas públicas nacionales con las políticas internacionales, en donde se promueve un modelo de gobernanza o de actuación del Estado distinto.

Por último, se retomó el artículo de Gómez, Rodríguez y Salazar (2010) titulado *Fractura entre la política y la práctica evaluativa docente*, en el cual se propone un análisis de la evaluación como política adelantada por el Estado colombiano. En ese sentido, los autores mencionan que la visión que se tiene en Colombia sobre la evaluación, es tradicional, técnico - instrumental y responde a las políticas neoliberales y directrices del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, lo cual tiene grandes implicaciones en el presupuesto que se destina para la educación y en las prioridades que se tienen en esta materia. Entre estas implicaciones se identifica la “racionalización del presupuesto a la educación, el aumento de la cobertura escolar, el compromiso para bajar los índices de analfabetismo, el recorte de personal y la adopción del modelo de competencias” (Gómez et.al, 2010, p. 45).

Haciendo una lectura desde el enfoque socio-crítico, los autores sugieren que la evaluación docente en Colombia tiene más características de tipo sumativo y técnico-instrumental, lo que ha generado que se entienda como un ejercicio punitivo en donde los docentes prefieren mostrar sus fortalezas, ya que son conscientes de que su estabilidad laboral se encuentra en riesgo. En ese sentido, se considera que es urgente el desarrollo de una evaluación formativa para docentes “donde a partir de la reflexión se establezcan pautas de lo que es un buen docente, no de cuál es su perfil único” (Gómez et.al, 2010, p. 51). Además, el proceso evaluativo no debería generar temor, al contrario, se debe constituir como un escenario de construcción conjunta, reflexión y debate entre docentes, administrativos y la institución en general.

1.2 Planteamiento del problema

Al realizar una revisión de algunas **políticas** educativas a nivel internacional, se identifica que existe una influencia de organizaciones como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, las cuales, desde los años ochenta hasta la actualidad, han propuesto mecanismos para el desarrollo de la calidad educativa; entre estos se encuentra la evaluación al sistema de educación, y más específicamente la evaluación a docentes. Sin embargo, se evidencia que gran parte de estas políticas de evaluación no asumen un proceso formativo que retroalimente la práctica pedagógica y que permita repensar la enseñanza-aprendizaje en procura de una mejora continua de la calidad educativa.

En el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional a través de leyes y decretos, ha enfatizado en la importancia que tiene la evaluación para el mejoramiento de la educación, y por ello ha establecido una normatividad para la implementación de procesos formativos¹. Sin embargo, con respecto a la normatividad que rige la Educación Superior en el país no existe claridad sobre la evaluación formativa a docentes. En parte, esto se debe a la

¹ Ejemplo de ello es el Decreto 1278 de 2002, el cual establece el estatuto de profesionalización docente, y precisan aspectos sobre la evaluación de desempeño (objetivos, periodicidad y ascenso en el escalafón). Sin embargo, este documento no especifica que se trate de evaluación a docentes de Educación Superior.

autonomía universitaria bajo la cual “las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley” (Constitución Política Nacional, 1991). Ello implica que a pesar de que el Ministerio de Educación Nacional brinda parámetros generales y estipula los objetivos de la evaluación², cada institución de Educación Superior tiene la autonomía de decidir la forma en que evalúa a sus docentes y los instrumentos que utiliza para ello. Al respecto se pueden identificar algunos elementos que permiten problematizar la ausencia de una evaluación formativa para docentes en el marco de la Educación Superior en Colombia. A continuación, se hace mención de estos elementos.

En referencia a la evaluación docente en el país, esta se reduce a la aplicación de instrumentos que son útiles para conocer, comprobar los conocimientos de los docentes y brindarles estímulos por su desempeño. Esta evaluación es utilizada para la toma de decisiones “por parte de funcionarios que tienen una jerarquía administrativa superior a quienes ejercen como evaluadores y evaluados” (Lozano, 2008, p.145). Es entonces una evaluación de tipo sumativo, pues se centra en los resultados y no en el proceso, en las debilidades y no en las fortalezas de los docentes. Es punitiva, excluyente, y no promueve el ejercicio reflexivo de la práctica docente.

Por otra parte, la forma en que está establecida la autonomía universitaria en Colombia da cuenta de que no existe una regulación de tipo estatal hacia la evaluación docente, es decir, cada institución de Educación Superior elige cómo y qué evaluar. Esto se evidenció en una revisión realizada a los estatutos de trece universidades del país (**Apéndice B**), las cuales fueron seleccionadas por su antigua trayectoria en procesos educativos³. De esta manera, se

² Entre estos objetivos se encuentra: “Estimular el compromiso con su desarrollo profesional, rendimiento y capacitación continua, en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación; conocer los méritos de los educadores y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y a la comunidad, respecto al desempeño de sus funciones; estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos e incentivo (Murillo, 2006, p. 118).

³ Se consideró importante revisar los estatutos de aquellas universidades que fueran más antiguas, con el fin de identificar sus propuestas de evaluación docente con respecto a los procesos formativos.

identificó que gran parte de estas instituciones no realizan una evaluación formativa en la que se genere una socialización de los resultados de la evaluación o una retroalimentación de los mismos. Según Lozano (2008) esto genera “conflictos entre los docentes, pues muchas veces no se construye la evaluación de manera colectiva, sino resulta ser un proceso burocrático” (p.145).

Ahora, la superación de la evaluación sumativa y netamente burocrática, y la incorporación de una evaluación de carácter formativo en la Educación Superior, requieren de un amplio esfuerzo institucional, pues implican tanto una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como la aplicación de nuevas metodologías tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual se constituye en la principal propuesta de la presente investigación. Bajo esta metodología, la evaluación constructiva y conjunta son pilares educativos, por lo cual es importante analizar cómo se puede evaluar a los docentes no desde la manera tradicional, sino desde la reflexividad.

Bajo este panorama, se reconoce lo imperativo de problematizar aún más la manera en la que se ha ejecutado la evaluación docente en el ámbito universitario y la urgente necesidad de la aplicación de una evaluación formativa. Sumado a esto, y luego de la revisión documental realizada, se identifica que existe una gran cantidad de investigaciones sobre la evaluación formativa a nivel internacional, sin embargo, en Colombia se encuentran pocos estudios recientes.

Además, esta revisión permitió ver los alcances que ha tenido el ABP en la configuración de nuevas formas de entender la educación en otros países y en los procesos que se han desarrollado en Colombia y por ende evidenciar la urgencia de implementar la evaluación formativa en las políticas educativas que rigen en Colombia.

1.3 Pregunta problema

¿Cuál es la relación entre las políticas educativas con la implementación de la evaluación formativa para docentes en el marco de la Educación Superior?

1.4 Objetivos de investigación

Objetivo general.

Analizar la relación entre las políticas educativas y la implementación de la evaluación formativa para docentes en el marco de la Educación Superior.

Objetivos específicos.

- Identificar las políticas educativas que determinan la evaluación docente en la Educación Superior.
- Determinar a la luz del enfoque socio crítico, los principales elementos que constituyen la evaluación formativa para docentes y que pueden ser aplicados en el escenario de Educación Superior.
- Establecer los lineamientos de un *dossier* de evaluación formativa que sirva como insumo para el mejoramiento de la política educativa.

1.5 Justificación

Como se mencionó anteriormente, las políticas educativas en Colombia responden a las dinámicas internacionales, las cuales entienden la educación desde una visión mercantilista. A su vez, la evaluación docente en el marco de la Educación Superior es de tipo sumativo, a pesar de los esfuerzos de las instituciones, y genera múltiples problemáticas y conflictos éticos en los docentes. Los resultados de la evaluación son utilizados para cuantificar y medir indicadores de gestión, pero no para mejorar las condiciones de los docentes ni para generar escenarios de reflexión. En ese sentido, se identifica la necesidad de analizar, desde una postura sociocrítica, las políticas educativas y la forma en que se ha aplicado la evaluación docente en distintos escenarios académicos. Este análisis resulta fundamental, ya que en Colombia es imprescindible generar mejoras en la educación universitaria partir de la

implementación de políticas que respondan a las necesidades reales de la población involucrada, es decir, políticas que garanticen el acceso, la permanencia, la equidad y la transparencia en la educación. Por supuesto, los docentes no deben quedar por fuera de estas políticas, pues como se ha planteado, su labor es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, es trascendental que los docentes participen de manera activa en el diseño e implementación de estas políticas, pues conocen las necesidades de los estudiantes y al haber sido evaluados en diferentes ocasiones, identifican y reconocen las debilidades y fortalezas de la evaluación docente. Entonces, involucrar a los docentes en la creación de una evaluación formativa, permitirá fortalecer las políticas y procesos educativos en las instituciones. Siguiendo a Jara y Díaz (2017), “la implementación de una política de evaluación docente consensuada entre los distintos actores participantes del proceso con el ánimo de lograr una cultura evaluativa en las instituciones”, permitirá que la evaluación sea vista como una oportunidad de reflexión abierta y dinámica, y no como un ejercicio punitivo y competitivo.

Con el fin de visibilizar la urgencia de la creación y ejecución de la evaluación formativa para docentes, este estudio propone el Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como herramienta pedagógica de gran utilidad, pues no solo problematiza las formas tradicionales de comprensión de la educación, sino también promueve el sentido crítico y la auto reflexión en los docentes. Una evaluación formativa para docentes desde el ABP supone retar la forma en que se entiende la educación, pues bajo este modelo propuesto, los docentes no son los “poseedores” del conocimiento, sino se convierten en facilitadores, dinamizadores y mediadores.

Por otra parte, esta investigación, a diferencia de otras planteadas en el contexto nacional, realiza un análisis de contenido de las entrevistas a profundidad y de las políticas educativas, lo cual permite una comprensión más profunda de la situación actual de la evaluación a

docentes. Además, privilegia la voz de los actores como expertos en el tema e involucrados en el ámbito académico, contrastando sus experiencias con otros estudios realizados a nivel internacional.

Finalmente, el presente estudio responde a un interés personal del investigador, quien, en su ejercicio docente universitario, pretende visibilizar la importancia de la labor de los docentes, pues son quienes promueven una formación integral. Es por ello que esta investigación es una apuesta por reconocerlos desde las capacidades y habilidades adquiridas durante la formación y desarrolladas en su labor, y por repensar la evaluación como un escenario de reflexión constante y oportunidad de crecimiento personal y profesional.

1.6 Marco legal

En el presente acápite se identifica la normatividad a nivel internacional, nacional y local que enriquece el desarrollo de este estudio. En primer lugar, se encuentra la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la cual en el Artículo 26 establece que la educación es un derecho fundamental que debe ser generalizado. Además, reconoce que el objeto de la educación es “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Naciones Unidas, 1948, p.8). Por tanto, esta debe promover la tolerancia entre personas y naciones con distintas religiones, ideologías y etnias.

A nivel nacional, el Artículo 67 de la *Constitución Nacional de Colombia* de 1991 establece que la educación tiene una función social, pues por medio de esta se adquieren conocimientos, se accede a la ciencia, la tecnología y la cultura, y se forma a los colombianos en derechos humanos, paz, recreación, protección del ambiente, entre otros temas. Este artículo también resulta importante, ya que menciona que el Estado debe regular y ejercer inspección y control de la educación, propiciando su calidad, el cumplimiento de sus objetivos y asegurando el acceso de las personas a ella. Por otra parte, el Artículo 68

manifiesta que el proceso de enseñanza está a cargo de personas con los conocimientos éticos y pedagógicos, y que la ley debe garantizar las condiciones para la profesionalización y dignificación del ejercicio de los docentes (Corte Constitucional, 1991).

Otra normativa que resulta fundamental es la *Ley 115 de febrero 8 de 1994 o Ley Nacional de Educación*. En el Artículo 80 de esta ley, se establece el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, el cual debe diseñar y aplicar los criterios para la evaluación de la calidad de la enseñanza, así como el desempeño de los docentes y directivos, los logros de los estudiantes, la eficacia de los procedimientos pedagógicos, las herramientas utilizadas, entre otros. Del mismo modo, el Artículo 81 hace referencia a la evaluación que, cada seis años, deben realizar los docentes con el fin de actualizar los conocimientos pedagógicos y profesionales. Por último, el Artículo 82 explica que los docentes directivos serán evaluados por las Secretarías de Educación del respectivo departamento (Congreso de la República, 1994).

Por otro lado, se encuentra el *Decreto Ley 1278 de junio 19 de 2002*, en el cual se establece el estatuto de profesionalización docente; en el Artículo 26 de este decreto se menciona que el ejercicio de la docencia debe estar ligado a la evaluación permanente y que al menos existen tres tipos de esta evaluación: de período de prueba, ordinaria periódica de desempeño anual y de competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2002). También establece que los profesionales que no son licenciados, pueden optar por ser docentes iniciando estudios en pedagogía o postgrados en educación. Las disposiciones que demanda esta ley están cimentadas en dos decretos, a saber:

El primero, el *Decreto 3782 de 2007*, por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes. Este decreto determina el concepto, el período, los principios, propósitos y otros elementos relevantes sobre la evaluación docente. Allí se define esta evaluación como “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” (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p.1). Además, este decreto explica que la evaluación docente es un factor fundamental para la evaluación institucional y con ello, para el diseño de estrategias de mejoramiento de la calidad educativa.

El segundo, es el *Decreto 2715 de 2009*, en donde se menciona que la evaluación es el principal medio por el cual los docentes pueden ser reubicados en el nivel salarial y en el escalafón docente; quienes lo hacen, son aquellos que demuestran altos desarrollos a nivel de competencias profesionales (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Finalmente se encuentra el *Plan Decenal de Educación 2016-2026*, en donde se realiza un diagnóstico de la educación en Colombia, identificando la calidad, la permanencia, el financiamiento, el acceso y la cobertura como las principales problemáticas. Además, menciona los principales desafíos de la educación para el decenio, entre los que se encuentran: Regular y precisar el alcance del derecho a la educación; la construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación; el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles; la construcción de una política pública para la formación de educadores; impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento; impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

1.7 Marco teórico conceptual

En el presente apartado se muestran los principales conceptos que guían la presente investigación, los cuales son resultado de la revisión de antecedentes: la evaluación docente y

las políticas educativas. En ese sentido, se pretende no solo dar las definiciones de los conceptos, sino hacer un diálogo entre autores que permita una comprensión más amplia de los mismos.

1.7.1 Evaluación docente.

Es necesario partir de la comprensión de la evaluación como un elemento de la vida cotidiana, pues “en el mundo actual, permanentemente se evalúan procesos económicos, sociales, políticos, educativos, entre otros; no obstante, cada ámbito responde tanto a un interés como a un propósito especial” (Borjas, 2011, p.96). Sin embargo, la evaluación cambia dependiendo el contexto en el que es aplicada y las personas que participan de ella. Por otro lado, como plantean Fuentes-Medina y Herrero (1999), existen dos tendencias bajo las cuales se ha teorizado la evaluación. La primera, asociada con características de represión, control y orden, y la segunda, entendida como progreso, reflexión y mejora. A pesar de las discrepancias existentes entre diversos autores frente a la definición de la evaluación, los puntos comunes permiten comprenderla como “el punto de apoyo para la toma de decisiones racionales” (p. 354) basadas en la recolección de información, identificación y construcción de juicios o argumentos.

Según lo planteado en el libro *The Program Evaluation Standards* escrito por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2010), existen algunas normas de utilidad para la evaluación, entre las que se encuentran: ser realizadas por personas calificadas; tener conocimiento sobre las personas o grupos a evaluar; identificar y negociar los objetivos de la evaluación; aclarar los argumentos que sustentan los juicios tomados; generar información que sea relevante y que sea comunicada a la audiencia. Además, en el texto también se especifica que es necesario que con la realización de la evaluación en contextos como el educativo, se justifiquen las decisiones tomadas, y se haga partícipe a la comunidad en el proceso de diseño, planeación y ejecución.

Ahora, como plantea Shulmeyer (2002), la búsqueda por encontrar las razones por las cuales un sistema educativo puede ser exitoso o no, no es algo nuevo. Desde los años cincuenta, distintos estudios e investigaciones reforzaron el planteamiento de que las condiciones sociales, económicas y culturales son determinantes en la gestión educativa, y es poco lo que desde la escuela se puede hacer para cambiar dichas condiciones. Más adelante en los años noventa, los centros y sistemas de educación buscaron distintas formas para el mejoramiento de la calidad de educación, y uno de sus principales hallazgos fue que el desempeño de los docentes es un factor “muy influyente para lograr un salto cualitativo de la gestión escolar” (p.25).

Desde entonces y hasta la actualidad se ha considerado que la labor docente es un elemento clave para lograr la calidad educativa, razón por la cual resulta necesario evaluarla, “caracterizar su desempeño y por lo tanto, orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo” (p.25).

Así pues, es importante hacer algunas precisiones sobre la labor docente, ya que muchas veces esta se entiende únicamente como aquello que se realiza en el aula de clase, y se dejan de lado otras acciones que son importantes para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo de la institución. Al respecto, García y otros (2008) precisan que la *práctica docente* es “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor” (p.4); estas situaciones están guiadas por objetivos dirigidos al aprendizaje de los estudiantes. Mientras que la *práctica educativa* es entendida como “una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García et.al, 2008, p.4). Entonces, la práctica educativa es un espectro más amplio, pues no solo involucra lo que sucede en el aula, sino afuera, incluyendo los procesos de evaluación, preparación y planeación que realizan los docentes y que conlleva a una reflexión con el fin de mejorar los procesos educativos.

Ante esta situación, se puede plantear que, si se busca evaluar a los docentes para mejorar la calidad de la educación, se deben analizar las prácticas educativas, de esta forma se entenderá que las acciones del docente no se limitan al contexto enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Ahora, es necesario problematizar o describir qué implica una evaluación docente.

Para Valdés (2002), la evaluación docente es “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables” (p. 22). Este proceso permite analizar el efecto que la puesta en práctica de los conocimientos, capacidades, pedagogía, responsabilidad y otras características propias de los docentes, pueden tener en los estudiantes. Además, estudia cómo estas características también se reflejan en las relaciones con padres y madres de familia, otros docentes y la comunidad educativa en general.

Evaluación formativa.

Los aspectos anteriormente nombrados pueden ser considerados generalidades de la evaluación docente, razón por la cual algunos autores plantean la existencia de dos tipos de esta evaluación. Se debe mencionar la evaluación sumativa, la cual se realiza al finalizar un proceso y está orientada a la rendición de cuentas y al control, pues la información que proporciona es útil para la toma de decisiones sobre temas como “la acreditación, la aprobación, la promoción, el incremento salarial y otras decisiones de alto impacto en la profesión docente” (Vásquez, et.al, 2010, p.2). En consecuencia, la evaluación sumativa busca establecer un balance y tomar decisiones. Por otra parte, se encuentra la evaluación formativa, que según Vásquez y otros (2010) tiene el objetivo de “identificar los elementos de la práctica que pueden ser objeto de mejora” (p.2). Es decir, este tipo de evaluación busca recolectar información para realizar un diagnóstico del desempeño de los docentes.

Por otro lado, se encuentra la evaluación formativa que, como afirma Rosales (2014), también es denominada “evaluación durante el proceso de aprendizaje”. Este concepto fue planteado por Scriven aproximadamente en el año 1967 para hacer referencia a “los

procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos” (p.3). Por lo tanto, este tipo de evaluación reconoce que la educación es un proceso dinámico y que los conocimientos deben desarrollarse a medida que avanzan las demandas de la sociedad. A diferencia de la evaluación sumativa, que se realiza al finalizar el proceso, la evaluación formativa permite identificar necesidades durante la enseñanza-aprendizaje, lo cual posibilita la toma de medidas necesarias para superar los obstáculos, o en palabras de Rosales (2014), perfeccionar el proceso educativo antes de que este finalice.

Siguiendo a esta autora, la evaluación formativa resulta más dinámica, pues no se realiza únicamente con la presentación de pruebas o exámenes a los docentes, sino que incluye la observación de actividades cotidianas dentro y fuera del aula (exposiciones, trabajos en grupo, resolución de problemas, relaciones interpersonales con estudiantes, colegas, directivos, padres de familia, etc). Ello permite analizar la actuación del docente en el contexto de la práctica educativa.

Por otra parte, Valdés (2000) menciona que la importancia de la evaluación radica en sus funciones. Al respecto plantea cuatro principales. La primera, y como se ha mencionado anteriormente, es la función de diagnóstico para la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar del docente. La segunda es la función instructiva, bajo la cual las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje “se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral” (p. 6). En tercer lugar, está la función educativa en la cual el autor evidencia que los resultados de la evaluación dan cuenta de “las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo” (p.6), esto implica que también se podrán fortalecer estas motivaciones e impulsar al docente a desarrollar su trabajo de mejor forma.

Por último, se encuentra la función desarrolladora, la cual permite a los docentes adquirir capacidades para autoevaluarse de manera crítica y permanente con respecto a su desempeño; a diferencia de lo que podría suceder con la evaluación sumativa, en la formativa el docente no teme a sus errores, sino que los toma como aprendizaje, reflexiona sobre ellos y adelanta acciones para adquirir nuevos conocimientos y habilidades para la práctica educativa.

Ahora, resulta importante comprender que la reflexión que implican los procesos formativos, está acompañada de dos elementos importantes: Autoevaluación y coevaluación.

Autoevaluación.

Según plantean De Diego y Beltrán (2012) “la autoevaluación significa un ejercicio de reflexión acerca de uno mismo, de los conocimientos, las capacidades, las potencialidades y las necesidades que se poseen en contextos particulares” (p. 63). Así, la autoevaluación supone el uso de diversos instrumentos y técnicas de evaluación, pues se debe tener en cuenta la pluralidad de los docentes y su contexto. Por ello, los instrumentos deben responder a las necesidades específicas de los actores involucrados.

Es importante entonces partir de la premisa de que el docente es el único que conoce su práctica y situación, por lo cual está en la capacidad de evaluarse. Para Ramos, Ponce y Orozco (s.f.), “la autoevaluación de la práctica docente es un proceso en el que los profesores formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su trabajo como profesionales” (p. 1), es decir, tienen la capacidad de identificar los aspectos positivos, negativos y a mejorar de su práctica. Esto supone la puesta en práctica de la autonomía para examinarse, reconocerse y proponer alternativas de mejora.

Sobre esto, Fuentes-Medina y Herrero (1999) manifiestan que “cuando un profesional acostumbra a evaluar de manera sistemática su actividad, tendrá mayor probabilidad de convertirse en un sujeto abierto al juicio externo” (p. 358), pues no solo se respeta su autonomía profesional, sino que le permitirá ser crítico con los juicios que otros le dirijan.

Siguiendo a estos autores, la autoevaluación docente como oportunidad de reflexión, parte de tres supuestos: los docentes buscan la excelencia y calidad educativa de manera permanente; promover la participación de los docentes genera una búsqueda constante de rendimiento y calidad; el proceso de autoevaluación está acompañado de retroalimentación de la práctica.

Por último, es importante destacar que existen diferentes modelos de autoevaluación docente que combinan diferentes instrumentos y técnicas, a saber:

- Modelos que utilizan cuestionarios y se basan en los juicios de los docentes
- Modelos que utilizan audio y video de las actividades de los docentes
- Modelos basados en la retroalimentación de pares académicos y personas externas
- Modelos mayoritariamente cualitativos (Solabarrieta, 1996)

Coevaluación.

Siguiendo los planteamientos de Del Diego y Beltrán (2012), la coevaluación es un proceso que “implica la participación de profesores que se asumen como colegas e iguales, comparten un contexto escolar similar y pueden comprender y apoyar las prácticas docentes del otro” (p. 63). En ese sentido, este proceso se convierte en una experiencia de tipo formativo, ya que favorece el reconocimiento y encuentro con un “otro”, que en su quehacer y conocimiento, puede aportar al crecimiento personal y a la mejora de la práctica individual y colectiva.

De esta manera, promover la coevaluación, permite separar la labor docente de pensamientos que tradicionalmente surgen en el ambiente educativo, bajo las cuales se entiende al “otro” como una competencia y a sus sugerencias, comentarios y críticas, como una intromisión o impertinencia. Por el contrario, se busca resignificar la interacción con el “otro” como una oportunidad de identificar aquellos aspectos que de manera individual se deben mejorar. “El re-crear juntos el conocimiento y el apoyarse en este proceso es un aporte de la coevaluación” (Borjas, 2011, p. 96).

Como menciona Borjas (2011), la coevaluación está enfocada en promover la participación de diferentes sujetos (en este caso, docentes) que se convierten en agentes e impulsan cambios significativos, desarrollan habilidades de pensamiento crítico, capacidad reflexiva y empatía: “Estas habilidades posibilitarán la comprensión, la interpretación, el redescubrimiento y la re significación de la realidad” (p. 96). Sumado a esto, es necesario desarrollar el respeto por la diferencia y el disenso, la tolerancia y la autonomía.

Es así como la autoevaluación y la coevaluación se convierten en elementos necesarios en la evaluación formativa a docentes, en tanto privilegian la reflexión continua y permiten identificar y expresar aspectos negativos y positivos tanto en sí mismos, como en otros colegas, con quienes se logra una construcción conjunta de conocimientos y experiencias relevantes para la mejora de la calidad educativa.

1.7.2 Políticas educativas.

Para comprender lo que han implicado las políticas educativas en el contexto nacional e internacional, es necesario partir del planteamiento de que las políticas educativas son, ante todo, políticas públicas. Para Pulido (2017), las políticas públicas son el “resultado de un conjunto de negociaciones complejas determinadas por condiciones de tiempo, lugar y sujeto o, lo que es igual, dependen de correlaciones de fuerzas sociales determinadas” (p.17). En ese sentido, estas requieren de la participación de sujetos sociales y del Estado, quienes construyen consensos y disensos con el fin de poner en discusión un tema de interés común.

En el caso colombiano y latinoamericano, las políticas educativas han respondido a las demandas de la sociedad, a los avances en términos de reconocimiento de derechos, a las políticas internacionales, entre otros factores relevantes. Para Gómez y otros, el origen de las políticas educativas actuales está influenciado por las estrategias económicas neoliberales de transnacionales y organizaciones como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO, quienes proponen los objetivos de la educación en cada país. Estos

objetivos “se traducen en la racionalización del presupuesto a la educación, el aumento de la cobertura escolar, el compromiso para bajar los índices de analfabetismo, el recorte de personal y la adopción del modelo de competencias” (2010, p. 45). Ello significa que el concepto de calidad en la educación está estrechamente relacionado con conceptos económicos, por ejemplo, la competencia, la competitividad, la eficiencia, entre otros.

En consecuencia, la evaluación resulta una forma de controlar, vigilar la aplicación de las políticas y “medir a todos de manera similar” (Jara y Díaz, 2017, p.3), lo que implica que, en términos generales, la evaluación no tenga un fin más que regulatorio y punitivo para el caso de los docentes. Como explica Murillo, en Colombia la evaluación docente se realiza de manera permanente, y tiene el objetivo de

Verificar que en el desempeño de sus funciones los servidores docentes y directivos mantengan niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifiquen su permanencia en el cargo, así como dicha evaluación también comprobará los ascensos en el escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado (2006, p.118).

Sumado a esto, la evaluación busca estimular el rendimiento, comprobar la calidad de los docentes, medir sus conocimientos específicos, reubicarlos en el nivel salarial, promover el escalafón, identificar necesidades, entre otros. Ello da cuenta de que esta evaluación es de tipo sumativo, pues califica las competencias del docente en cuanto a su función y comportamiento con el fin de establecer su continuidad (Gómez et.al, 2010) en la institución. Además, busca cualificar el desempeño y carácter de los docentes, centrándose únicamente en la información estadística.

Es importante rescatar que, en Colombia, la evaluación está “fundamentada en lo legislativo (las leyes, los decretos, las guías, los formatos) y lo normativo (los lineamientos, los estándares, los informes, las estadísticas, los promedios)” (Gómez, et.al, 2010, p.48). Ambos

elementos, lo legislativo y lo normativo, son utilizados para ejercer un control de tipo fiscal, es decir, funcionan como sistemas de vigilancia a las instituciones educativas. Ello genera que, como se ha mencionado anteriormente, la evaluación responda a un carácter instrumentalista de la educación y a las condiciones dinámicas del mercado laboral, haciéndola ver como una empresa privada, antes que como un derecho. Bajo este panorama de control y vigilancia ejercido por la evaluación, y estipulado por las políticas educativas, cabe mencionar lo que sucede con los docentes, para quienes un escenario de evaluación puede resultar conflictivo.

Para Murillo (2006), en este escenario “se enfrentan intereses y opiniones del conjunto de actores educativos: tomadores de decisiones políticas, administradores, docentes y sus sindicatos, y estudiosos sobre la materia, pero también familias y sociedad en general” (p. 28), lo cual implica que muchos docentes sientan que se pone en riesgo su estabilidad laboral y profesional. Además, como plantea Díaz (citado en Lozano, 2008) la evaluación docente se adelanta no únicamente para analizar y 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” (p.114).

Capítulo II: Diseño metodológico

2.1 Paradigma socio crítico

El surgimiento del paradigma sociocrítico se remonta a la denominada Escuela de Frankfurt, en donde diferentes pensadores realizaron una crítica a la racionalidad instrumental y a la técnica defendida por el paradigma positivista (Alvarado y García, 2008). Esta escuela, la cual es denominada por González (1999) como el estandarte del pensamiento crítico, surgió en los años 20 y buscaba reflexionar acerca de por qué el progreso de la sociedad y la modernidad, han convertido al hombre en un ser oprimido.

Los intelectuales que hicieron parte de la escuela, tenían intereses y pensamientos comunes tales como el estudio teórico-práctico del marxismo y su aplicación en un contexto histórico, político y social determinado; el conocimiento del *mundo de la vida* y la constante reflexión y crítica a los planteamientos del paradigma positivista, pues consideraban que bajo este, “se esgrime la razón como autoridad máxima de una ciencia al servicio de intereses que son contrarios a las aspiraciones de la libertad humana” (González, 1999, p. 42).

Estos planteamientos fueron defendidos por tres de los intelectuales más destacados en la Escuela de Frankfurt: Max Horkheimer, Theodor Adorno y Jürgen Habermas, quienes, desde ejes de análisis distintos, se ocuparon de estudiar la *sociedad de masas* y cómo a partir de los mensajes que se construyen artificialmente y se reproducen a través del lenguaje, se genera una cultura y una ideología que promueve la incorporación del capitalismo en la sociedad moderna (González, 1999). En ese sentido, una de las ideas expuestas por estos autores, es que la modernidad ha implantado un discurso que legitima lo técnico-científico como única forma de validar el conocimiento, dejando de lado aspectos significativos del *mundo de la vida* que pueden ser estudiados, tales como la cultura, la personalidad, el lenguaje, la acción comunicativa, entre otros. Entonces, según Alvarado y García (2008), lo propuesto desde la

Escuela de Frankfurt es una “racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior” (p. 189).

Bajo este panorama, el paradigma socio crítico fue propuesto no solo como crítica y oposición al positivismo, sino como alternativa de producción de conocimiento que permite la reflexión, emancipación y transformación de los sujetos y sus realidades sociales, como afirma Melero (2011):

El enfoque crítico se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene (...) Lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de utilizar estrategias metodológicas de los diferentes paradigmas, suponiendo esto, sumar y mejorar los procesos de investigación que se llevan a cabo, desde el enriquecimiento de las técnicas más significativas de cada uno de ellos (p.343-344).

Esto supone que el proceso investigativo es desarrollado de manera conjunta entre el investigador y los sujetos que participan de una realidad o coyuntura específica, lo cual permite que, además de analizar los fenómenos, se puedan proponer de manera colectiva y consensuada, alternativas emancipadoras y liberadoras para cambiar dicha realidad o una parte de ella. Por esta razón, se considera que el paradigma socio crítico es el producto de la unión entre la ideología y la reflexión, pues busca “la construcción compartida de los conocimientos en un proyecto político, cuyo propósito central es la transformación de las relaciones sociales por medio de la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas significativos de las comunidades” (Unzueta, 2011, 107). Es decir, no es únicamente el investigador quien busca estudiar la realidad de una comunidad, sino los mismos miembros de la comunidad quienes la interpretan, intercambian conocimientos, experiencias y proponen

posibles soluciones o rutas de mejora. Según Ricoy (2011), esto implica reconocer que son los sujetos quienes “crean su realidad, se sitúan en ella y desde ella son seres capaces de transformarla como sujetos creativos crítico-reflexivos” (p.18).

Es importante entonces resaltar que para el paradigma socio crítico, la realidad no es entendida como algo inmutable, determinado o estático, sino por el contrario, es el producto de la confluencia entre diferentes factores como lo social, histórico, cultural, económico, político, entre otros, que interactúan de manera constante para configurar ciertas estructuras sociales. Estas estructuras, al contrario de lo planteado desde el paradigma positivista, no deben mantenerse ordenadas y controladas, sino se transforman de manera constante.

Para comprender la realidad, Creswell (Citado en Ramos, 2015), propone tres fases principales: la *observación*, en la cual se organiza de manera gráfica el problema a estudiar y se recolecta la información necesaria; la *comprensión*, análisis e interpretación de la información recolectada; la *acción*, que supone una implementación de mejoras en la realidad estudiada. Este último elemento, la acción, es aquello que diferencia al paradigma socio crítico con otros paradigmas de investigación, pues como ya se mencionó, es donde se busca cambiar la realidad o fenómeno social. Por ello, se considera que la mirada socio crítica implica una comprensión cíclica de la realidad, en donde los tres elementos (observar, comprender y actuar) se dan constantemente y están acompañados de la auto reflexión del investigador y la reflexión junto con los participantes o miembros de la comunidad.

Por otro lado, según Escudero (Citado en Ricoy, 2006), el paradigma socio crítico parte de una comprensión de los procesos educativos alejada del modelo tradicional, pues considera que “la educación no es aséptica ni neutral y que en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc.” (Escudero citado en Ricoy, 2006, p. 18). Esta idea resulta fundamental para la presente investigación, ya que permite entender la educación y la evaluación docente como procesos sociales que son producto de la interacción entre sujetos y

sus condiciones sociales, políticas y económicas. En ese sentido, este paradigma aporta al presente estudio los elementos necesarios para analizar la información recolectada, los contenidos de las políticas educativas en Colombia y especialmente, permite el diseño de un *dossier* pedagógico como elemento necesario para la reformulación de la evaluación docente en el país.

2.2 Análisis estructural de contenidos

El análisis de contenidos es una técnica que ha sido ampliamente utilizada e investigada por diferentes autores, quienes se han ocupado de definirla y con ello, de discutir si es una técnica, una metodología o un conjunto de procedimientos. Al respecto, Fernández (2002) plantea que “lo que interesa no es tanto la diferenciación estricta entre técnicas, métodos y procedimientos, sino su utilización adecuada a los intereses y necesidades de cada investigación en particular” (p.37). En consecuencia, para el presente estudio se retoman los planteamientos de Laurence Bardin (Citada en Abela, s.f.) quien define el análisis estructural de contenidos como

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (Bardín citada en Abela, s.f, p. 3).

Ello quiere decir que esta técnica busca sistematizar, analizar y explicar los mensajes contenidos en textos, sonidos e imágenes, los cuales resultan ser los principales instrumentos de recolección de información. A diferencia de otras técnicas, el análisis de contenido combina distintos elementos que deben ser utilizados por el analista o investigador de manera sistemática, objetiva y cíclica: la observación, la producción o recolección de datos, la interpretación y el análisis de los mismos. Según Aigeneren (s.f) esta técnica puede tener

diferentes usos dependiendo los intereses del investigador, por ejemplo, se puede estudiar quién es el autor del mensaje o del contenido que se está estudiando; las características de dicho contenido, sus ejes principales y subtemas; a quién va dirigido, es decir, quién es el receptor; el mensaje implícito y el mensaje explícito; cuál es el efecto del mensaje sobre el receptor, entre otros.

2.2.1 Elementos para un análisis de contenidos.

A continuación, se mencionan los componentes que dan forma a la estructura del análisis de contenidos y que para esta investigación son una hoja de ruta:

- Los datos:

Es necesario tener en cuenta cuáles datos se analizarán, cómo se definen y de dónde se han obtenido. Para Fernández (2002), existen ciertos documentos cuyos contenidos tienen la capacidad de convertirse en registros históricos sobre una unidad de análisis. Por esto, es necesario identificar dichos documentos que pueden aportar de manera significativa a la investigación: pueden ser documentos personales, obras literarias, documentos institucionales, información periodística, productos del trabajo de campo, obras científicas, entre otros. Según esta misma autora, para un manejo óptimo de los datos, es importante diferenciar entre la población, la muestra y la unidad de análisis. La población hace referencia a todos los documentos que son susceptibles de ser revisados y que pueden ser útiles para el estudio, sin embargo, por la imposibilidad de revisar la totalidad de documentos es necesario tener una muestra que se selecciona con base en criterios estadísticos. La unidad de análisis se constituye en “los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos” (p. 38) y que, en adelante, constituirán el eje central del análisis.

- El contexto de los datos:

Este contexto es construido por el investigador, se basa en sus intereses sobre el estudio y con base en este, son analizados los datos, pues incluye aquellas condiciones en las que están

inmersos. Por ejemplo, las condiciones sociales, políticas, económicas, históricas y materiales, los aspectos psicológicos e ideológicos o las características internas y externas de la unidad de análisis.

- El objetivo del análisis:

En este componente, es necesario que el investigador establezca con claridad aquello que quiere investigar “para que sea posible juzgar si la técnica del análisis de contenido ha llegado o no a su término y para que sea posible especificar el tipo de prueba que se necesita para determinar la validez de los resultados” (Aigeneren, s.f, p. 10). Además, es importante establecer un marco teórico-conceptual que permita establecer una relación entre los datos o causales y el objetivo o resultado. Es decir, por medio de este marco de referencia teórico, el investigador genera “un puente entre los datos que analiza y el objetivo que persigue” (Aigeneren, s.f, p. 10).

- Las categorías:

Son el resultado de las reflexiones realizadas con base en el marco teórico-conceptual. Deben ser pertinentes, en tanto se adecúen a los objetivos de la investigación y exhaustivas porque abarcan subcategorías.

- Codificación:

Como menciona Fernández (2002), esta permite transformar las categorías y subcategorías “en unidades de registro que permitan su descripción para el análisis posterior” (p. 39).

- Análisis y validez de los resultados:

Para lograr demostrar la validez de los resultados, el investigador debe, desde el comienzo del estudio, establecer los criterios o pruebas de validez que utilizará, pues según Aigeneren (s.f) “un análisis de contenido es válido en la medida en que las descripciones e inferencias realizadas se mantienen en pie cuando se las confronta con datos obtenidos en forma independiente” (p.46).

En aras de realizar un análisis estructural de contenidos y de contrastar las categorías y subcategorías de investigación, este estudio utiliza el programa computacional *Atlas. Ti 8*, el cual según Varguillas (2006) maneja el proceso de análisis de datos en cuatro procesos: “codificación de la información (de los datos); categorización; estructuración o creación de una o más redes de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales entre las categorías y estructuración de hallazgos o teorización” (p. 76). Para la utilización del programa, la autora propone un contacto primario con el documento en donde se organice la información, se realice la transcripción de las entrevistas y se clasifique aquella información que resulta más relevante. Además, *Atlas.ti 8* descompone el documento en unidades de análisis a las que les son asignados códigos que más adelante se constituirán en categorías o subcategorías. Estas categorías son relacionadas entre sí, lo cual “permite visualizar la estructuración de hallazgos y de proposiciones teóricas” (p. 82).

Así pues, el uso de este programa permite la codificación y análisis de las entrevistas a profundidad realizadas, al tiempo que permite la ejecución de un proceso investigativo organizado y fiable.

2.3 Entrevista a profundidad

Según Robles (2011) este tipo de entrevista consiste en realizar reuniones o encuentros con los actores o informantes, con el fin de comprender las perspectivas que tienen sobre ciertos temas. En este caso, “el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación” (Taylor y Bogdan citados en Robles, 2011, p. 40). En ese sentido, la entrevista a profundidad es un proceso largo y continuo, puesto que es necesario que el investigador/entrevistador identifique cuáles son los temas que se pueden abarcar con mayor detalle y profundidad.

Según Olgabuenaga (1996) al realizar una entrevista a profundidad se dan tres procesos: la interrelación, la obtención de la información y el registro de la información.

- El proceso de interrelación:

Es necesario reconocer que este tipo de entrevista supone una interacción e intercambio de conocimientos y experiencias entre el investigador y el informante o experto. Esto implica que debe existir un grado de confianza y empatía “para que se dé una verdadera comunicación y, por lo tanto, para obtener la información necesaria para la investigación” (p. 6). Así pues, el investigador debe pedir permiso al informante para realizar la entrevista, explicarle las condiciones y objetivos del encuentro, así como el valor, la utilidad y el interés de la información que pueda proporcionarle al investigador. En este proceso de interrelación, la capacidad que tiene el entrevistador para interpretar el lenguaje no verbal del informante es de extrema importancia, pues a través de esta se comunica el interés y la comodidad que sienta la persona entrevistada. En conclusión, la empatía y la complicidad que se establezca permiten descubrir y profundizar aquellos aspectos importantes en la experiencia, significados y conocimientos de los informantes.

- El proceso de obtención de la información:

Siguiendo a Olgabuenaga (1996), las preguntas que se realizan al comienzo y en el transcurso de la entrevista, deben ser distintas:

En un principio se lanzarán preguntas generales que permitan un comienzo sin sobresaltos y den lugar a una situación relajada y de confianza. Esto exige reflexionar profundamente sobre las características de la primera pregunta (p. 10).

Entonces, las primeras preguntas deben introducir al tema y al contenido general de la entrevista, no deben generar confusión o conflicto, deben ser sencillas y claras. Luego de generar un ambiente de confianza, el entrevistador realiza preguntas más concretas: “de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personal y cada vez que se agote un tema,

tendrá preparado otra pregunta o tema para seguir con la entrevista” (p. 11). Así, durante el desarrollo de la entrevista, el investigador es capaz de comprender la información y profundizar en aquellos temas que resultan relevantes para el estudio.

- El proceso de registro de la información:

En este proceso, los aparatos tecnológicos como cámaras o grabadoras de voz, son indispensables, pues permiten captar la totalidad de la información, sin distraer al investigador. Además, es importante que el lugar donde se realicen las entrevistas sea idóneo, “un sitio en el que el entrevistado/a no se va a distraer y en el que va a ser posible grabar lo que se dice” (Olgabuenaga, 1996, p. 14).

Luego del registro de información, se da paso al análisis e interpretación, proceso que parte de la transcripción de las entrevistas y la organización de la información con respecto a las categorías de la investigación. Para este estudio, la entrevista a profundidad fue aplicada con base en un instrumento de veintiuna preguntas, que se encuentra plasmado en el **Apéndice C**. Este instrumento fue validado a través del diálogo con un docente experto en investigación social cualitativa y con una de las entrevistadas, quien previamente manifestó sus sugerencias y comentarios al respecto.

2.4 Tipo de muestra

La muestra definida es por conveniencia. Según Otzen y Manterola (2017), este tipo de muestreo “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p.230). Es decir, que el investigador escoge la población de manera directa e intencional, teniendo en cuenta la disponibilidad y la frecuencia de encontrar a las personas. En este caso, se seleccionaron tres personas que, para esta investigación, son expertos en el tema. A continuación, se muestra el cuadro de actores con su respectiva descripción.

Tabla 1 Cuadro de actores

Actores	Descripción
Blanca Aurora Pita Torres	Directora y docente de la maestría en educación de la Universidad Militar Nueva Granada. Licenciada en filosofía e historia de la Universidad Santo Tomás, especialista en teología espiritual de la Pontificia Universitas Gregoriana, especialista en archivística y diplomacia de la Escuela Vaticana. Magister en Educación de la Universidad de la Sabana. Actualmente desarrolla su doctorado en política educativa. Experta investigadora en las líneas de Currículo y Evaluación.
Clara Inés Jaramillo Gaviria	Docente de la Universidad Santo Tomás. Técnica en periodismo y comunicación social de la Fundación Universitaria Los Libertadores, licenciada en literatura y letras de la Universidad Santo Tomás, especialista en pedagogía de la educación y medios interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en educación de la Universidad Santo Tomás, doctora en educación con especialidad en mediación pedagógica. Experta investigadora en temas de Ciencias Sociales, Humanidades y Currículo.
Franklin Giovanni Púa	Docente de la Universidad San Buenaventura. Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, magister en pensamiento filosófico latinoamericano de la Universidad Central de las Villas. Experto investigador en filosofía latinoamericana y en transformaciones jurídicas e identitarias en el moderno colonial.
Gladys Milena Vargas	Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en educación con énfasis en evaluación educativa de la Universidad Santo Tomás. Magister en educación con énfasis en procesos de enseñanza y aprendizaje del Tecnológico de Monterrey. Experta en temas de evaluación educativa y procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se tomó el Decreto 1278 de junio 19 de 2002 como texto clave para el análisis de la política de evaluación en Colombia.

Capítulo III: Trabajo de campo

El primer momento para la preparación del trabajo de campo, constó de la identificación de las categorías de investigación. A partir de la revisión de antecedentes y la construcción del marco teórico, se identifican dos categorías principales que según Bonilla y Rodríguez (2005) también se denominan categorías deductivas, las cuales son “tentativas fundamentadas en el marco conceptual, las preguntas de investigación, los supuestos, las áreas problema o los temas claves del estudio” (p.135). Estas categorías a su vez, se descomponen en unidades de análisis más pequeñas, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2 Relación categorías deductivas - subcategorías deductivas

Categorías deductivas	Subcategorías deductivas
Evaluación docente	Evaluación formativa
Políticas educativas	

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Recolección y organización de la información

La recolección de datos cualitativos se llevó a cabo por medio de encuentros con los actores, con el fin de aplicar las entrevistas a profundidad. Estas entrevistas que se encuentran en el **Apéndice D**, tuvieron una duración de entre veinticinco y treinta y cinco minutos cada una. Es importante mencionar que en esta etapa de la investigación la principal limitación encontrada fue la dificultad para concretar los encuentros con los expertos debido a diferentes aspectos como la disponibilidad de tiempo y la concordancia de horarios.

3.2 Codificación

Luego de la transcripción de la información, se realizó el proceso de codificación a través del programa Atlas Ti, en donde fue posible identificar las **categorías inductivas**, las cuales según Bonilla y Rodríguez (2005), son aquellas que emergen de los mismos datos y que con base en el programa, son elementos constantemente mencionados por los actores. Por otra parte, la **guía de código** hace referencia a “a la ubicación del comentario codificado en el

Software ATLAS.ti®, siendo P el número de Documento Primario y el número en paréntesis, la línea de inicio y final de la cita” (Sánchez, 2015, p. 68) y la citación es el fragmento de la entrevista correspondiente a cada categoría. A continuación se relacionan las categorías inductivas con las guías de código y la citación correspondiente a las entrevistas a profundidad. En el Apéndice D es posible conocer con mayor profundidad las preguntas y respuestas de los expertos.

3.2.1 Codificación categoría deductiva 1: Políticas Educativas.

Tabla 3 Codificación categoría deductiva 1

Categoría inductiva	Guía de código	Citación
Análisis de contexto	P3 (1:20)	<i>Mirar particularidades siempre y cuando se conserven los parámetros del proceso de evaluación y se cumpla con sus objetivos académicos</i>
	P1 (2:36)	<i>La lógica sería que desde la misma institución educativa salieran o surgieran aquellas necesidades, aquellos retos, desafíos aquellas expectativas que hay frente de la educación para que se formule la política a otro nivel</i>
	PI (2:40)	<i>Estamos viendo ya que no se ajusta y no responde a lo que quisiéramos realmente en el sentido no solamente en reconocer en lo que hacemos, si no que sea mucho más objetivo, mucho más justa y mucho más dada digamos a la misma realidad que vive cada docente, desde la docencia, desde, la investigación y la proyección social.</i>
Calidad educativa	P3 (1:10)	<i>Las instituciones exigen evidencias dentro de la lógica de la calidad, esto implica una dinámica muchas veces punitiva y no constructiva. Es la discusión más general sobre la función de los formatos.</i>
	P3 (1:21)	<i>El prestigio es algo mucho más complejo que lo evaluativo, tiene que ver con la suficiencia, la capacidad comunicativa, la actitud ante el proceso de formación, entre otros factores. La evaluación puede ser importante a la hora de comprender los procesos de una manera más integral, articulada con el diseño curricular y las buenas prácticas hacen parte de un conjunto valioso que no siempre se aprecia de manera integral.</i>
	P5 (5:2)	<i>La evaluación verificará que en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado.</i>
	P5 (5:4)	<i>Estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional, su rendimiento y la capacitación continua, en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación.</i>
	P5 (5:5)	<i>Conocer los méritos de los docentes y directivos docentes y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y a la comunidad, en lo atinente al desempeño de sus funciones.</i>
Formación pedagógica	P1 (2:33)	<i>Nada mejor que las universidades también piensen en abrir posgrados que les brinden esas herramientas que ellos necesitan, son profesionales en sus áreas y disciplinas, pero realmente si les</i>

		<i>falta por lógica, por sentido común la formación pedagógica, didáctica, pero al mismo tiempo ojal que también hubiese un espacio bien importante para formar en la evaluación.</i>
	P4 (3:6)	<i>Muchos de los maestros que están en la educación superior no han tomado ningún tipo de formación pedagógica, dígase maestría en educación, dígase un diplomado en pedagogía, una especialización en pedagogía.</i>
	P4 (3:29)	<i>las universidades en los programas de licenciatura forman más para la disciplina que para lo pedagógico, entonces son maestros que desconocen la normativa, políticas nacionales de educación, políticas internacionales, desconocen como evaluar a los estudiantes, desconocen como diseñar un currículo, desconocen cómo trabajar a partir de competencias, no saben trabajar enfoques pedagógicos, modelos, no saben adecuar un pei, pues es muy importante que las instituciones de educación superior en los pregrados de formación docente enfaticen en ese aspecto.</i>
	P5 (5:6)	<i>Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño.</i>

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2 Codificación categoría deductiva 2: Evaluación Docente.

Tabla 4 Codificación categoría deductiva 2

Categoría inductiva	Guía de código	Citación
Proceso administrativo	P3 (1:5)	<i>La lógica administrativa que ha fagocitado los procesos académicos tiene en lo evaluativo un triunfo. Las dependencias administrativas son muchas veces las que hacen los diseños y aplicación de herramientas evaluativas por encima de las dependencias académicas.</i>
	P3 (1:8)	<i>La lógica administrativa que se ha tomado los procesos académicos. Cuando se ve al estudiante como cliente lo que se busca es la satisfacción del mismo. Cierta visión asume que la manera de comprobar la satisfacción del cliente estudiante es la evaluación. A esto se añade que el diseño de herramientas evaluativas está a cargo sólo de administrativos sin presencia de académicos.</i>
	P3 (1:10)	<i>Las instituciones exigen evidencias dentro de la lógica de la calidad, esto implica una dinámica muchas veces punitiva y no constructiva. Es la discusión más general sobre la función de los formatos.</i>
	P1 (2:7)	<i>la academia resulta más bien sometida a la parte administrativa en ese sentido, es preponderante el</i>

		<i>papel del proceso administrativo sobre la evaluación y no la parte académica</i>
	P1 (2:26)	<i>utilizamos la evaluación más con un carácter punitivo, condenatorio, más bien la evaluación sirve para de desarme de aquella persona que de pronto tiene buen desempeño, incluso anular una tarea y muchas veces la venganza y porque no decirlo e para tomar decisiones</i>
	P4 (3:17)	<i>en las instituciones educativas a veces se prima lo administrativo y no lo académico, desafortunadamente los temas administrativos son ahorita son más imperantes que la formación de personas</i>
	P4 (3:20)	<i>ese ha sido el problema de las instituciones educativas que han vendido la idea como evaluación de carácter de contratación</i>
	P2 (3:36)	<i>entonces muchas veces la evaluación se deja en manos de unos pocos y todos participan precisamente por el tiempo, porque no se planea, se da prioridad a lo operativo y logístico</i>
	P2 (4:3)	<i>usted llenó ese cuestionario está atado a su plan de acción, usted en su plan de acción le dicen, usted va a dar tantas horas de clases las evidencias el aula virtual, están los archivos del departamento, están los talleres que usted ejecuto, pero realmente esos son los proceso que yo elaboro</i>
	P5 (5:8)	<i>Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo.</i>
Cuantificación	P3 (1:1)	<i>Considero que más que resultados, al cuantificarse el sentido de la evaluación en realidad lo que se mide es la satisfacción en términos de indicadores cuantitativos.</i>
	P2 (4:1)	<i>los profesores simplemente llenemos un cuestionario en una plataforma, donde muchas preguntas son cumple no cumple, en algunas no aplican, no se escucha la voz del profesor</i>
	P5 (5:11)	<i>Comprenderá al menos la preparación profesional, el compromiso y competencias, la aplicación al trabajo, y medirá de manera objetiva la responsabilidad profesional y funcional; la formación o perfeccionamiento alcanzado; la calidad de desempeño; la capacidad para alcanzar los logros, los estándares o los resultados de sus estudiantes, y los méritos excepcionales.</i>
Resultados	P1 (2:39)	<i>estamos trabajando más evaluación de resultados, más de evaluación de productos, poco evaluación de procesos que es la que se considera como educación formativa, la que si da cuenta del camino recorrido, la que sabe decir que se ha hecho y que hace falta, la que de alguna manera se convierte</i>

		<i>en un estímulo</i>
	P4 (3:13)	<i>Se miden más resultados que procesos, porque aunque lo digamos, lo tengamos escrito en el currículo formal, en las instituciones educativas se mide partiendo de una evaluación tradicional, y porque por que los procesos de formación son tradicionales en consecuencia los procesos de evaluación son tradicionales</i>
	P5 (5:12)	<i>La ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados.</i>
	P5 (5:10)	<i>La evaluación del desempeño de los educadores concurrirá con el resultado de logros de los alumnos, y en el caso de los directivos concurrirá con los resultados de la institución.</i>

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3 Codificación subcategoría deductiva 1: Evaluación Formativa.

Tabla 5 Codificación subcategoría deductiva 1

Categoría inductiva	Guía de código	Citación
Autoevaluación y coevaluación	P1 (2:38)	<i>si nosotros mismos como educadores, nos proponemos la auto evaluación, la confrontación de nuestra propia práctica, seríamos capaces de auto formularnos propuestas, de sentarnos a pensar mejor cual sería realmente nuestra forma de enseñanza, de acompañamiento, de favorecer un proceso de enseñanza aprendizaje, y en ese sentido los estudiantes nos verían con otros ojos</i>
	P3 (1:9)	<i>Muchas veces pasa que se comparte una experiencia negativa con un docente colega y se saca de allí un aprendizaje, esto que se hace en una referencia que sería más personal pude ser también una ayuda para la evaluación del propio desempeño</i>
	P1 (2:4)	<i>Todos sabemos que la experiencia de un docente frente a la otra pues es muy distinta y en ese sentido resultaría muy enriquecedor un debate que nos permita de alguna manera e como digo enriquecer fortalecer, retroalimentar una experiencia que se considera muy valiosa de parte de cada uno.</i>
	P4 (3:15)	<i>el colegaje permite que el compañero me indique en que estoy fallando, pero para lograr eso hay que generar una cultura institucional, y una cultura en la que el maestro no se sienta agredido por el compañero, es una cultura institucional donde el colegaje juega un papel importante, entonces hay es importante empezar a desarrollar procesos de reflexión entorno de la importancia de la evaluación</i>

		<i>entre pares</i>
	P4 (3:23)	<i>debería haber un ejercicio completo, como un sistema de evaluación que permita ver al maestro no solo en relación con sus estudiantes, sino un maestro en relación con sus habilidades formativas, sus habilidades de colegaje, un maestro que puede generar procesos de planeación efectivos, un maestro que puede proyectarse hacia futuro, un maestro que puede aportar alcance de las metas del proyecto educativo institucional</i>
	P5 (5:13)	<i>Pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes.</i>
Cualificación	P3 (1:24)	<i>Es un espacio de conversación en donde se trata de lo bueno y lo malo, de los aspectos por mejorar y las inquietudes. Se aclara por supuesto que las opiniones no tienen efectos punitivos y que se trata de cualificar todos los procesos.</i>
	P3 (1:25)	<i>Lo ideal sería discutir estrategias cualitativas que puedan mejorar los procesos, la verdad no estoy muy seguro de que nuestros parámetros de calidad admitan algo así</i>
	P1 (2:41)	<i>comprender que la evaluación en la educación es más formativa, que como cualquier otro calificativo, es una evolución de proceso, de acompañamiento, de estímulo, de reconocimiento, de socialización también, porque es permitirle al docente hablar socializar, presentar evidenciar un proceso que estaría en esas condiciones enriqueciendo todo un trabajo educativo de la institución</i>
	P5 (5:14)	<i>Los instrumentos de evaluación de desempeño estarán diseñados de forma tal que permitan una valoración de los siguientes aspectos de los docentes evaluados: 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.</i>
	P4 (3:19)	<i>la evaluación docente debe ser un indicador del cómo vamos, (ejemplo, un acompañamiento en el aula, era una autoevaluación), definitivamente cuando logramos que el maestro rompa el paradigma</i>

		<i>y deje de pensar que la evaluación es un ejercicio punitivo, como de contratarlo o no contratarlo</i>
	P4 (3:24)	<i>los aportes del maestro al crecimiento institucional, los procesos de investigación que realiza, el servicio a la comunidad, el manejo d los conflictos, las competencia, el trato con los colegas, el trato con los directivos, el manejo que se le da si es el caso con padres de familia, si es en universidad como genera el procesos de producción escrita o producción intelectual, participación en equipos de investigación, el maestro no solamente debería estar ligado en la evaluación estudiantil</i>
Construcción de comunidad académica	P1 (2:14)	<i>una comunidad académica donde todos nos sentimos que nos podemos ayudar, retroalimentar, fortalecer justamente porque hemos entendido incluso cual es la intención de un proyecto educativo institucional</i>
	P4 (3:28)	<i>Hace falta compartir los hallazgos, los trabajos, mis experiencias para que los demás crezcan y por ende pues tampoco a ver quién me comparta a mí, sus avances sus hallazgos, entonces ninguno crece, es una cultura que hay que empezar a mejorar en nuestro país.</i>
	P1 (2:27)	<i>crear esas comunidades académicas, donde allá una discusión formal, y todos sabemos que en el mundo académico de alguna manera se darían más acercamientos que distanciamientos, si tenemos la conciencia de hacer digamos que una retroalimentación de nuestros procesos, experiencias y que mutuamente nos podríamos estar colaborando</i>
Integralidad	P3 (1:27)	<i>La evaluación puede ser importante a la hora de comprender los procesos de una manera más integral, articulada con el diseño curricular y las buenas prácticas hacen parte de un conjunto valioso que no siempre se aprecia de manera integral.</i>
	P3 (2:40)	<i>Estamos viendo ya que no se ajusta y no responde a lo que quisiéramos realmente en el sentido no solamente en reconocer en lo que hacemos, si no que sea mucho más objetivo, mucho más justa y mucho más dada digamos a la misma realidad que vive cada docente, desde la docencia, desde, la investigación y la proyección social.</i>
	P4 (3:23)	<i>debería haber un ejercicio completo, como un sistema de evaluación que permita ver al maestro no solo en relación con sus estudiantes, sino un maestro en relación con sus habilidades formativas, sus habilidades de colegaje, un maestro que puede generar procesos de planeación efectivos, un maestro que puede proyectarse hacia futuro, un maestro que puede aportar alcance de las meas del proyecto educativo institucional</i>
	P1 (2:28)	<i>eso es lo que le falta en generar a la evaluación, objetividad, si nosotros de alguna manera tuviéramos la conciencia de que al sentarnos a evaluar estamos considerando que, la evaluación es un momento</i>

		<i>importante dentro del proceso educativo, y como tal soy consciente de que me va ayudar es a crecer personal y profesionalmente no es otro el propósito, si eso realmente lo entendiéramos serían muy ricas</i>
Retroalimentación	P1 (2:32)	<i>el docente encontrará como uno de sus estímulos, ver de alguna manera que se han cumplidos sus metas o que se van cumpliendo sus metas porque la misma evaluación le va mostrando los avances que se van dando, propósitos cumplidos, objetivos de alguna manera alcanzados</i>
	P1 (2:35)	<i>Cuando nosotros hablamos del seguimiento a un docente, si es importante que el mismo se siente estimulado al ver que al guén se da cuenta de lo que escribe, de lo que hace, de lo que plasma, al fin de su experiencia tan valiosa.</i>
	P4 (3:21)	<i>los maestros reciben una retroalimentación tal vez numérica, pero no se les deja ver los instrumentos que utilizaron los estudiantes y los resultados en la minucia, eso impide pues que el maestro tenga claridad en que aspectos está fallando, o se le entregan los resultados pero no se hace una retroalimentación formativa con el jefe o con el superior</i>
	P4 (3:22)	<i>debe haber siempre ese espacio en que el superior se siente con el maestro y tengan una charla o una conversación, y no una conversación de diez o quince minutos como asigna las universidades, sino una conversación formativa pedagógica que de verdad le permita al maestro enriquecerse y dar su opinión</i>
	P5 (5:7)	<i>Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos o incentivos.</i>
Participación	P1 (2:37)	<i>es muy desafortunado que nosotros nos quedemos más bien es discutiendo desde la institución educativa, y no dando a conocer nuestros pensamientos, nuestras ideas, nuestra discusión en el nivel más alto donde se formulan las políticas, y en ese sentido nos la hemos pasado toda una vida digamos que repitiendo casi lo mismo, pero si es un reto a la institución educativa, que se pronuncie, que se manifieste para que desde la institución educativa se pueda formar la política.</i>
	P4 (3:11)	<i>es necesario que el maestro sea parte del proceso de diseño del instrumento mismo de evaluación, porque puede determinar a partir de su experiencia que elementos que de pronto no ve el evaluador externo o el directivo, son parte de su cotidianidad, entonces es interesante que el mismo participe en la elaboración del instrumento y que luego él sepa sobre qué criterios va hacer evaluado y a partir de ahí se genere la evaluación del desempeño docente</i>
	P5 (5:9)	<i>Participación: En el proceso de evaluación de desempeño participarán distintos actores incluyendo</i>

		<i>las autoridades educativas, los superiores, los colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes.</i>
Labor docente	P3 (1:15)	<i>Si un profesor en una zona difícil logra con su trabajo evitar que un puñado de estudiantes no recurra a pandillas o microtráfico, ese docente está haciendo las cosas bien, habría que ver cómo sale evaluado en los instrumentos cuantitativos de la institución.</i>
	P4 (3:23)	<i>Es necesario que el maestro sea parte del proceso de diseño del instrumento mismo de evaluación, porque puede determinar a partir de su experiencia, qué elementos no ve el evaluador externo o el directivo, son parte de su cotidianidad (Comunicación personal, 8 de junio de 2018).</i>

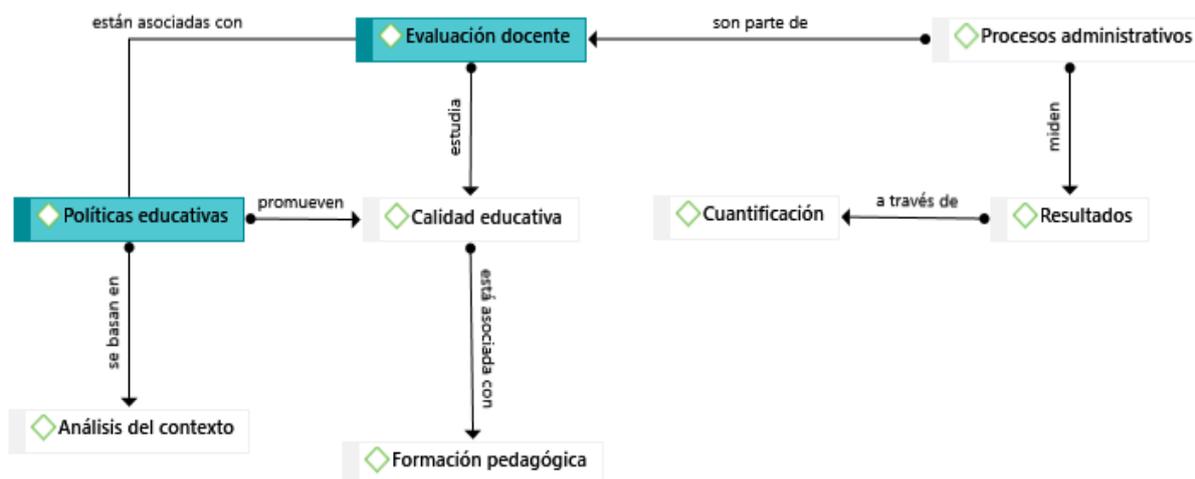
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo IV: Análisis de la información

En el presente apartado se realiza la descripción y el análisis de los datos más importantes. Una vez identificada la relación entre las categorías del marco teórico y las categorías emergentes, producto de las entrevistas a profundidad, se propone realizar el análisis mediante redes semánticas o agrupación de las categorías en tres momentos. Primero, se hace énfasis en las políticas educativas a nivel nacional e internacional y cómo estas se relacionan con la evaluación docente. Segundo, se hace una lectura de la evaluación formativa desde el enfoque sociocrítico y por último se propone una discusión acerca de la implementación de una evaluación formativa desde el aprendizaje basado en problemas (ABP).

4.1 Políticas educativas y evaluación docente

Ilustración 1. Red semántica políticas educativas-evaluación docente



Fuente: Elaboración propia a través del programa de análisis de datos cualitativos Atlas Ti.

En esta red semántica, se busca analizar de manera más profunda la relación entre las políticas educativas y la evaluación docente a través de las categorías emergentes producto del trabajo de campo. Como muestra la Ilustración 1, es importante que las políticas educativas analicen el contexto en que se aplican, ya que, a través de la identificación de necesidades específicas, pueden ser más integrales y dar respuesta a las demandas de la

población. A su vez, estas políticas contienen elementos sobre la evaluación docente y la formación pedagógica, los cuales resultan fundamentales en el proceso de mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como se evidencia en el presente apartado, esta evaluación resulta ser más un proceso administrativo que busca evaluar el desarrollo y desempeño de los docentes de manera cuantitativa. A continuación, se explica con mayor profundidad cada una de estas categorías y su interrelación.

4.1.2 Políticas educativas.

Ilustración 2. Red semántica Políticas Educativas



Fuente: Elaboración propia a través del programa de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

La revisión documental permitió ver cómo se han desarrollado las políticas educativas en otros países del mundo. Por ejemplo, países europeos como Francia, promueven la construcción de una identidad profesional de los docentes a partir de la reflexión y análisis sobre la práctica. Además, las instituciones encargadas de los procesos educativos, generan un diálogo constante con los docentes con el fin de:

Conocer sus necesidades en función de las nuevas exigencias (cognitivas, políticas, sociales) que permitan la puesta en marcha de dispositivos y herramientas que dirijan la profesionalización y permitan revisar la concepción de planes de formación, las reflexiones sobre las innovaciones pedagógicas, los

dispositivos de evaluación de la formación y de los establecimientos, el desarrollo de los proyectos entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 8).

En el caso de Alemania, el desempeño profesional del docente es de gran importancia y se evalúa a partir de las directrices del ministerio de educación, quien es “responsable de los criterios de valoración, momentos de la evaluación, instrumentos y señala qué hacer con los resultados” (Red europea de información en educación, 2006, p. 45). Por otro lado, las políticas educativas en el Reino Unido estipulan que la evaluación docente es un proceso continuo fundamentado en el desarrollo de competencias de enseñanza, investigación, uso de la tecnología y la comunicación.

El panorama de las políticas educativas europeas, permite ver la importancia de diseñar e implementar, en primera medida, sistemas de formación docente que respondan a las necesidades propias del contexto en el que se desarrolla la labor. Este es un elemento relevante para el análisis de las políticas en Colombia, pues es importante que estas se basen en un análisis del contexto en donde se reconozca la diversidad poblacional y los distintos retos que trae consigo educar en una sociedad con un contexto social, económico, político y cultural marcado por el conflicto, la pobreza, el analfabetismo, la desigualdad, entre otros. Al respecto una de las entrevistadas, señala que las pruebas que evalúan tanto a los alumnos como a los docentes, no responden a las dinámicas de cada contexto en el que son aplicadas: *“Las pruebas PISA son un medidor internacional, pero tú no puedes en un mundo multicultural hacer una sola herramienta (...) en un país tan limitado como el de nosotros, unas pruebas internacionales como PISA no nos dan”* (C. Jaramillo, Comunicación personal, 20 de abril de 2018). Entonces, esto implica que en un país pluriétnico y multicultural como Colombia, sea importante tener en cuenta que cada población tiene saberes y necesidades educativas diferentes, razón por la cual aplicar un mismo modelo de evaluación a toda la población resulta homogeneizante.

También se evidencia que es importante que las políticas educativas partan de la pluralidad existente entre los mismos docentes, teniendo en cuenta sus oportunidades en términos de acceso a bienes y servicios, pues como afirma C. Jaramillo “*resulta que hay docentes que nunca han salido de sus pueblos, lo que ellos han aprendido ha sido a través de libros, que no tienen ni imágenes. Hacen los estudios los fines de semana en Bogotá, y pueden indagar en internet si en el pueblo hay internet*” (Comunicación personal, 20 de abril de 2018). Esto se relaciona con lo que propone Aguerrondo (2002), quien manifiesta que las acciones que se tomen en materia de educación, deben darse de manera diferenciada con el fin de contemplar “las características propias de los diferentes grupos docentes, las demandas específicas que surgen de las diferencias socioeconómicas, etc” (102). Al respecto, en el Decreto 1278 de 2002, se logra identificar que no hay especificaciones sobre estas particularidades de los docentes, pues cuando habla de disposiciones especiales, se hace referencia a la evaluación docente en instituciones privadas o a personal administrativo.

De acuerdo a los argumentos expuestos, se sugiere que las políticas educativas fomenten el reconocimiento de la diversidad y diseñen estrategias de evaluación contemplando los contextos propios tanto de estudiantes, como de docentes. Sumado a esto, los expertos entrevistados reconocen que, como parte del análisis de contexto para la aplicación de las políticas educativas, es conveniente generar una discusión acerca del papel que cumple la formación pedagógica de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación pedagógica en los docentes: un elemento para las políticas educativas.

Según el Decreto Ley 1278 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las personas que no son licenciadas y son profesionales en educación, pueden ejercer la función de docentes. Sin embargo, en el artículo 12 se establece que aquellas personas que no tienen un título de licenciado pueden ser docentes bajo los siguientes parámetros:

Deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Esto significa que, adelantando estudios de especialización, maestría o doctorado en Educación, las personas en Colombia pueden convertirse en docentes, lo cual trae retos para las políticas educativas en términos de vigilar a las instituciones que ejecutan dichos programas de posgrado y las modalidades en que una persona puede acceder a un título para ser docente. Para la investigadora B. Pita, este hecho significa un avance en la educación, pues se les da una mirada más amplia a los procesos: *“Nada mejor que las universidades también piensen en abrir posgrados que les brinden esas herramientas que ellos necesitan, son profesionales en sus áreas y disciplinas, pero realmente sí les falta por lógica, por sentido común la formación pedagógica, didáctica”* (Comunicación personal, 20 de abril de 2018).

Sin embargo, es válido anotar que en muchas ocasiones hay docentes que tienen una amplia experiencia laboral o tienen varios posgrados e investigaciones, pero no cuentan con una formación pedagógica. Esto resulta conveniente en la discusión de las políticas, pues a la luz de la calidad educativa, la formación pedagógica docente resulta significativa en la cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como menciona Rojas (2015), “es cotidiano encontrar en los claustros universitarios, profesionales desempeñando el papel de profesores, transmitiendo información a sus estudiantes a través de sus experiencias, pero muchas veces sin dar cumplimiento con un requisito esencial: poseer una formación pedagógica” (p.6). Al respecto, la docente C. Jaramillo manifestó que *“el hecho que tu tengas una experticia no te da el aval para ser profesor”* (Comunicación personal, 20 de abril de

2018). En ese sentido, se sugiere que este aspecto es relevante para el análisis de la evaluación docente, pues al momento de evaluar, los estudiantes o administrativos tienen en cuenta las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores y su participación en diferentes escenarios académicos como el investigativo.

De otro lado, por medio de la información recolectada en la entrevista con la Dra. M. Vargas, formadora de formadores en la Universidad Pedagógica Nacional y experta en el tema de evaluación docente, se lograron identificar varios aspectos que merecen un lugar en las políticas educativas en cuanto a la formación pedagógica. La docente rescata la importancia de la implementación de una cultura para el trabajo en equipo: *“Formar a los futuros maestros en el trabajo en equipo, en compartir los resultados, los hallazgos, los trabajos, mis experiencias, para que los demás crezcan”* (Comunicación personal, 8 de junio de 2018). Este trabajo colaborativo parte de la idea de que un proceso se desarrolla mejor entre varias personas que de manera individual; permite analizar problemas comunes de manera colectiva y generar criterios más completos para el análisis desde diferentes perspectivas; promueve una constante retroalimentación personal y grupal, entre otras características. Otro elemento que M. Vargas señala, es la necesidad de darle mayor valor a la formación de los docentes en los aspectos normativos, pues según refiere:

Los programas de licenciatura forman más para la disciplina que para lo pedagógico, son maestros que desconocen la normativa, políticas nacionales de educación, políticas internacionales, desconocen cómo evaluar a los estudiantes, cómo diseñar un currículo, cómo trabajar en competencias, no saben trabajar enfoques pedagógicos (M. Vargas, Comunicación personal, 8 de junio de 2018).

Estos elementos son claves para la formación pedagógica de los docentes, pues les permiten tener un mayor conocimiento del funcionamiento del sistema educativo, así como

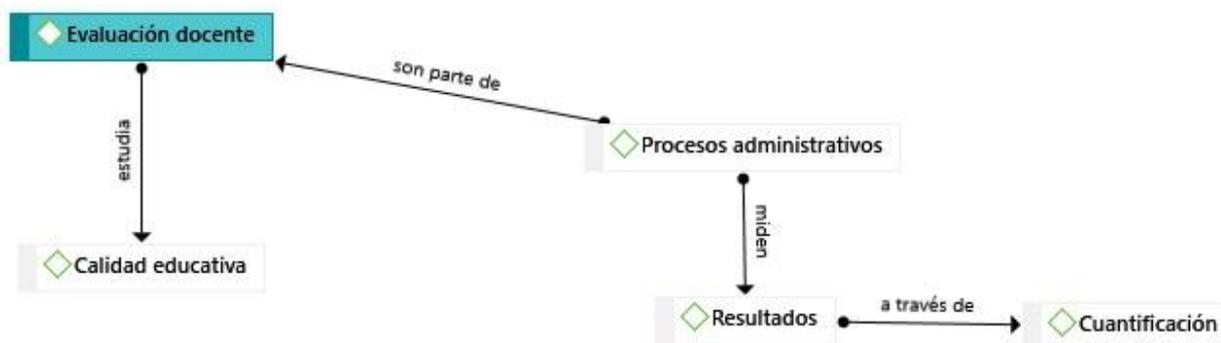
proponer acciones de mejora y participar en el mismo diseño de las políticas y las leyes, innovar y mejorar.

Es así como la formación pedagógica amerita un lugar en las políticas educativas nacionales, pues está relacionada con la calidad de la educación y la mejora de los procesos. Por ello, se reconoce el papel que cumple el Estado en la creación de sistemas de mejora continua y capacitación, así como en el seguimiento y control a las instituciones que adelantan pregrados y posgrados en licenciatura o pedagogía, pues los conocimientos que imparten serán fundamentales para el desarrollo de la labor docente. Además, como menciona el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1278 de 2002, es importante “medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño” (p.7).

Por lo tanto, es válido anotar que, como plantean González y Malagónlez (2014), la formación pedagógica es un proceso inacabado que se realiza de manera cotidiana, por lo que “es necesario propiciar espacios para que los profesores universitarios compartan y reflexionen sobre su saber pedagógico” (p. 297). Esto significa, entonces, un reconocimiento de la formación pedagógica como un proceso necesario, cuyo primer acercamiento se da en la academia y se continúa construyendo a través de experiencias y conocimientos que se adquieren cotidianamente en la interacción con estudiantes, colegas y otros.

4.1.3 Evaluación docente en la Educación Superior: Su carácter administrativo y sumativo.

Ilustración 3. Red semántica Evaluación Docente



Fuente: Elaboración propia a través del programa de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

Según plantea la OCDE (citada en Vásquez et.al. 2010), una de las estrategias más notables que puede adoptar un sistema educativo para mejorar la calidad, es “el establecimiento de una política integral para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los docentes” (p. 2). La evaluación docente es un factor importante para conocer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a través de la revisión documental, el trabajo de campo, y como se muestra en la Ilustración 3, se identifica cómo en ocasiones esta evaluación se reduce al escenario administrativo. En ese sentido, a continuación, se busca desarrollar un análisis que parte de la comprensión de la relevancia que tiene la evaluación docente en la educación y cómo esta se constituye más allá de los procesos administrativos.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1278, declara que:

El ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente. Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor (2002, p. 6).

De esta manera, el Decreto comprende la evaluación docente como un proceso permanente y necesario para la medición y optimización de la calidad educativa. Además, parte del

reconocimiento de los docentes como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Valdés (2002), la evaluación docente busca obtener datos especialmente de tipo cuantitativo para estudiar el desempeño de los docentes, fundamentado principalmente en la valoración que realizan los estudiantes. Al respecto, distintos estudios (Shulmeyer, 2002; Lozano, 2008; Gómez et. al, 2010; Jara et.al, 2017) plantean cómo este tipo de evaluación se basa más en los resultados que en el proceso, convirtiéndose en una actividad netamente administrativa. Esto se evidencia además en el Decreto 1278 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional (2002) donde se manifiesta que “la evaluación del desempeño de los educadores concurrirá con el resultado de logros de los alumnos, y en el caso de los directivos concurrirá con los resultados de la institución” (p. 7). Sobre esto, los entrevistados manifestaron que es común que los docentes sean evaluados al finalizar el período académico y que no se tengan en cuenta aspectos más puntuales del proceso educativo.

Al respecto, el licenciado F. Púa manifestó que esto no solo sucede con la evaluación del desarrollo profesional de los docentes, sino con la evaluación a estudiantes y en general con la educación:

Por la lógica administrativa que se ha tomado los procesos académicos. Cuando se ve al estudiante como cliente lo que se busca es la satisfacción del mismo. Cierta visión asume que la manera de comprobar la satisfacción del cliente estudiante es la evaluación. A esto se añade que el diseño de herramientas evaluativas está a cargo sólo de administrativos sin presencia de académicos (F. Púa, Comunicación personal, 7 de junio de 2018).

Estos procesos administrativos a los que se les brinda gran importancia, parten de la vigilancia y control constante de las actividades realizadas por los docentes a través de aspectos cuantitativos como indicadores y metas. Como afirma la docente C. Jaramillo: “Las evidencias en el aula virtual, los archivos del departamento, los talleres que usted ejecutó

(...) esos son los procesos que yo elaboro, pero nunca me miden la entrega, la parte cualitativa” (Comunicación personal, 20 de abril de 2018). Por su parte el licenciado F. Púa mencionó *“Las instituciones exigen evidencias dentro de la lógica de la calidad, esto implica una dinámica muchas veces punitiva y no constructiva. Es la discusión más general sobre la función de los formatos” (Comunicación personal, 7 de junio de 2018).* Estas dinámicas de medición y cuantificación de la labor docente ponen al descubierto las relaciones de poder y dominación racional existentes en el sistema educativo: “un proceso que no es neutral y que se utiliza políticamente como instrumento de poder para controlar el sistema escolar, las prácticas de enseñanza y los profesionales de la educación” (Gimeno citado en Lozano, 2008, p. 114).

Sumado a esto, es una evaluación que se utiliza para la toma de decisiones con respecto a la estabilidad laboral de los docentes⁴, pues como menciona Barriga (Citado en Lozano, 2008), la evaluación del desempeño docente se utiliza para justificar la exclusión o negar las oportunidades a aquellos docentes que se considera, no merecen participar en el sistema educativo. Esta afirmación es posible evidenciarla en lo que plantea el Decreto 1278 de 2002 cuando menciona que la evaluación garantiza “la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional” (p. 4). Entonces, si el docente siente que con la evaluación se está poniendo en riesgo su trabajo y estabilidad, preferirá cambiar sus formas de comportarse e incluso de pensar debido a la presión de ser evaluado. Esta situación no mejora la calidad de la enseñanza, sino promueve una fachada del docente, generando o potenciando “acciones indeseadas y distorsionadas para una educación de alta calidad” (Valdés, 2002, p.5).

Por otra parte, un aspecto que problematizaron los entrevistados, fue el hecho de que como está constituida actualmente, la evaluación docente no permite una participación de los

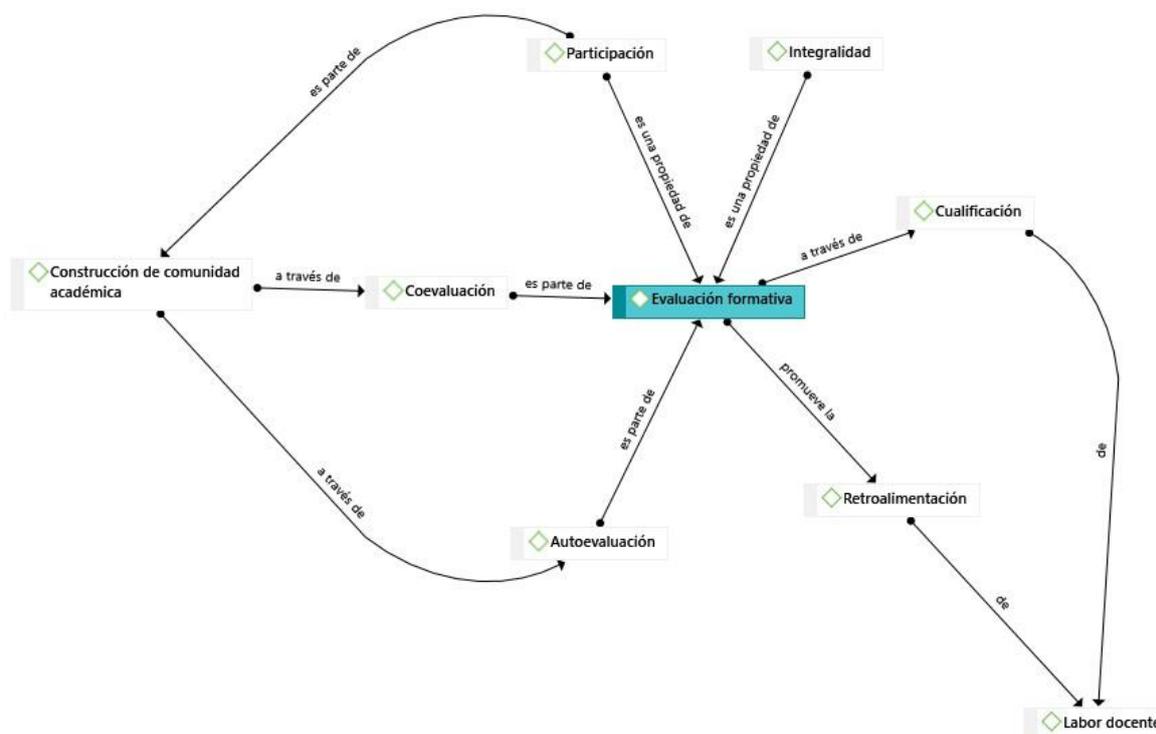
⁴ Sobre la evaluación del desempeño anual, el Ministerio de Educación Nacional (2002) establece que “el docente que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), la cual se considera no satisfactoria, durante dos (2) años consecutivos en evaluación de desempeño, será excluido del escalafón y, por lo tanto, retirado del servicio” (p. 8).

docentes en el proceso de diseño de los instrumentos, pues estos están creados con anterioridad y muchas veces los criterios utilizados no cualifican los conocimientos. En el Decreto 1278 de 2002 se establece que la participación se da en el proceso de evaluación más no en el diseño, planeación y organización de los lineamientos, así: “En el proceso de evaluación de desempeño participarán distintos actores incluyendo las autoridades educativas, los superiores, los colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 7). Entonces, se sugiere que el MEN y las Instituciones de Educación Nacional garanticen la participación de los profesores, pues al estar involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocen los elementos y criterios que se pueden evaluar.

Los elementos anteriormente mencionados permiten ver cómo la evaluación docente la evaluación docente, siendo un proceso tan relevante y con un poder potencializador de capacidades, se ha convertido simplemente en una forma de instrumentalizar la labor docente, utilizada para medir, controlar, vigilar y cuantificar el ejercicio docente, reduciendo la labor de los profesores al estudio de resultados, así como al aumento salarial o del escalafón. A pesar de esto, se reconoce que la evaluación docente es necesaria en su función diagnóstica con el fin de identificar aquellos aspectos que pueden ser objeto de mejora. Por esto, durante el presente estudio se ha propuesto el análisis de la evaluación formativa que promueva la participación y retroalimentación de los docentes, en vez de su exclusión.

4.2 La evaluación formativa: Una mirada desde el enfoque sociocrítico

Ilustración 4 Red semántica Evaluación formativa



Fuente: Elaboración propia a través del programa de análisis de datos cualitativos Atlas Ti.

En el presente apartado se desarrollan las categorías correspondientes a la evaluación formativa, las cuales surgieron de las entrevistas a los expertos. En este análisis se destacan los aportes del enfoque sociocrítico a la construcción e implementación de una evaluación formativa para docentes, la cual hace parte de uno de los principales objetivos de esta investigación. Es necesario describir aquellos elementos relevantes sobre la evaluación formativa que fueron expresados por los entrevistados y que pueden ser analizados a la luz de la teoría. Como muestra la Ilustración 4, la evaluación formativa es un proceso que permite la participación de los docentes en el diseño de los instrumentos de evaluación, así como una retroalimentación de los resultados para mejorar la labor docente y con ello, la calidad educativa. Además, la evaluación y coevaluación hacen parte fundamental del proceso, pues

otorgan especial importancia a la reflexión, colegaje y construcción de comunidad académica.

Al hablar con los expertos sobre para qué sirve la evaluación del desempeño docente, mencionaron que en la mayoría de instituciones se desarrolla una evaluación de carácter sumativo, y que esta no se ajusta a las necesidades de los docentes porque no es participativa sino sirve únicamente para la rendición de cuentas. Por ello, refieren que la evaluación docente podría convertirse en un proceso *“que sea mucho más objetivo, más justa y más dada a la misma realidad que vive cada docente, desde la docencia, la investigación y la proyección social”* (B. Pita, comunicación personal, 20 de abril de 2018).

Los entrevistados además mencionan que una evaluación docente de tipo formativo puede ser un proceso reflexivo, que permita comprender los procesos, identificar debilidades y promover la participación. En otras palabras, un escenario propicio para la reflexión de la práctica docente. Bajo este tipo de evaluación, las personas no verán una posibilidad de castigo o un ejercicio de vigilancia, sino más bien una oportunidad para analizar sus prácticas y mejorarlas.

Donde el docente pudiera entrar y mirar cuáles fueron los resultados de manera global y no discriminada por personas, los mejores docentes obtuvieron los mejores puntajes, sin nombres, cómo nos fue en el proceso de evaluación, cuáles son las fortalezas de nuestros docentes, las debilidades, cuál sería nuestra propuesta como unidad de desarrollo de formación docentes, qué cursos creemos que se deberían dar (C. Jaramillo, Comunicación personal, 20 de abril de 2018).

Esto supone entonces la implementación de un sistema de retroalimentación, en donde a través de la revisión de los resultados de la evaluación, el seguimiento y la socialización con superiores y colegas, los docentes puedan identificar aquellos aspectos que pueden mejorar y fortalecer lo que se considera positivo. La retroalimentación del proceso también servirá de

estímulo para los docentes, pues cuando se reconoce su labor, sus logros y alcances, se verán incentivados a mejorar y a continuar trabajando por la calidad educativa.

Es así como la retroalimentación, la cualificación de los saberes de los docentes a través de diálogos con sus superiores o colegas, permiten comprender la labor docente desde un escenario de integralidad, en donde tiene la capacidad de evaluarse a sí mismo, ser evaluado por otros y participar, son indispensables y generan un proceso de mejora continua.

4.2.1 Autoevaluación y coevaluación: Reflexionar la labor docente de manera crítica.

Según Martínez, Yañiz y Villardón (2018) la autoevaluación es un proceso enriquecedor, respetuoso de la autonomía profesional de los docentes y que permite a cada uno, encaminarse hacia su desarrollo personal y profesional. Con respecto a esto, una de las entrevistadas manifestó que la autoevaluación es una oportunidad que tienen los docentes para adquirir más conocimientos:

Si nosotros mismos como educadores, nos proponemos la autoevaluación, la confrontación de nuestra propia práctica, seríamos capaces de auto formularnos propuestas, de sentarnos a pensar mejor cual sería realmente nuestra forma de enseñanza, de acompañamiento, de favorecer un proceso de enseñanza aprendizaje, y en ese sentido los estudiantes nos verían con otros ojos
(Comunicación personal, 20 de abril de 2018).

En este contexto, la reflexión es de suma importancia porque a través del autorreconocimiento, los docentes logran identificar aspectos como las prácticas dentro del aula, la forma en que desarrollan los temas, cómo preparan sus clases, cómo se relacionan con los estudiantes y pares docentes, entre otros. Esto les permitirá pensar en aquellos temas que deben profundizar, las dinámicas de la clase que pueden transformar, las mejoras en la comunicación con otras personas y un sinnúmero de elementos que no solo enriquecerán su

desarrollo como docentes, sino la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De nuevo, esto implica una promoción del docente como sujeto político, pues los convierte en agentes activos en el proceso de evaluación mientras “desarrolla procesos de revisión interna de los centros, facilita evidencia sobre las actuaciones docentes ante la comunidad educativa, incentiva y motiva articulando una carrera docente y legitima el propio sistema educativo” (Díaz citado en Martínez et.al, 2018, p. 5).

Ahora, ¿Qué implica un proceso en el que el docente es evaluado por sus estudiantes u otros docentes? Al respecto cabe anotar que existe una tendencia entre los docentes “a asociar los procesos de evaluación con control o fiscalización” (Díaz citado en Martínez et.al, 2018, p.5), lo cual genera una serie de resistencias, pues sienten que su privacidad está siendo atacada o que están siendo juzgados de manera negativa. Precisamente, este es uno de los argumentos que se quiere refutar con el presente estudio, pues es necesario que se implemente la coevaluación como proceso formativo en docentes.

Se debe entender la coevaluación en virtud de ser una experiencia formativa y una oportunidad de reconocimiento del otro por medio del diálogo, “a partir de la identificación de las sensibilidades, de los progresos y de las oportunidades de mejoramiento que descubren entre todos (...) la experiencia coevaluativa se torna en un encuentro para el aprendizaje colaborativo” (Borjes, 2011, p.96). Es un escenario que permite la colaboración, la construcción de saberes, el diseño de propuestas para mejorar de forma colectiva. Al respecto, Blanca Pita manifestó:

Una retroalimentación de nuestros procesos, experiencias y que mutuamente nos podríamos estar colaborando, porque todos sabemos que la experiencia de un docente frente a la otra es muy distinta y en ese sentido resultaría muy enriquecedor un debate que nos permita fortalecer, retroalimentar una experiencia (Comunicación personal, 20 de abril de 2018).

En la normatividad promovida por el Ministerio de Educación Nacional (2002) se propone una coevaluación para docentes, en donde es posible hacer uso de herramientas como: “Observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo” (p. 8). Sin embargo, en la práctica, la coevaluación presenta varios elementos que se pueden problematizar. Como se mencionó anteriormente, la coevaluación puede generar un sentimiento de interrupción de la privacidad del docente. Incluso, el hecho de ingresar a la clase de otra persona puede ser tomado como una invasión a la autonomía docente, en donde no se reconoce que de esa “invasión” se pueden obtener comentarios que enriquezcan la práctica y mejoren la forma de ejecutar las clases o los temas, como afirma C. Jaramillo:

Cuando alguien entra, te invade, siempre te va a invadir el espacio, esas invasiones no tienen que ser ni totalitarias ni dictatoriales, sino que pueden ser propositivas. Yo creo que a los maestros nos hace falta esto, entender que el otro nos puede colaborar, que con el otro aprendemos (Comunicación personal, 20 de abril de 2018).

Esto evidencia la necesidad de promover la solidaridad entre los docentes y no la competitividad, pues la manera en que está diseñada la evaluación en la actualidad (para ascender en el escalafón u obtener un mejor salario), genera una necesidad de demostrar conocimientos y habilidades de forma instrumental, y no para ayudar al otro y mejorar no personal, sino conjuntamente. Al respecto, la docente M. Vargas también mencionó que para implementar una coevaluación en la que los docentes no se sientan agredidos, es necesario comenzar por crear una cultura institucional, desarrollando procesos de reflexión junto a los pares:

El colegaje permite que el compañero me indique en qué estoy fallando, para eso hay que generar una cultura institucional en la que el maestro no se sienta agredido (...) no verla como que se está entrometiendo en mi trabajo, sino como un espacio que me permite crecer a partir de lo que mi compañero está viendo, mi compañero que comparte mi cotidianidad (...) es importante que los dos estén retroalimentándose. El ejercicio se vuelve una evaluación formativa para ambos (Comunicación personal, 8 de junio de 2018).

Lo mencionado anteriormente implica que para implementar una coevaluación docente es necesario identificar aspectos éticos que la conviertan en un proceso riguroso, “*una coevaluación con reglas claras y un componente ético definido es una herramienta muy valiosa para cualquier proceso evaluativo*” (F. Púa, comunicación personal, 7 de junio de 2018). Además de esto, la coevaluación debe ser un proceso estructurado, al que se le dedique el tiempo y la atención necesarios partiendo de su reconocimiento, pues muchas instituciones no generan los espacios para la realización de actividades como esta, e incluso de otras actividades que aportan a la reflexión de los docentes:

Las universidades y los colegios programan actividades y no le dan tiempo a este tipo de procesos (...) el mal manejo del tiempo en las instituciones educativas es grave, porque así sucede con otros elementos, entonces el maestro no tiene tiempo de trabajar entre colegas, no tiene tiempo de planear, no tiene tiempo de compartir procesos de investigación (M. Vargas, comunicación personal, 7 de junio de 2018).

Por otra parte, los entrevistados también refieren que la evaluación que realizan los estudiantes hacia los docentes, resulta conflictiva, pues en ella interfieren aspectos subjetivos como la calificación que el docente le asigne al estudiante. Así lo refiere la investigadora C. Jaramillo: “*Mi experiencia me ha dado que los estudiantes colocan una nota proporcional a*

la que el profesor le ha calificado sus trabajos” (Comunicación personal, 20 de abril de 2018). Como plantean Mazón, Martínez y Martínez (2009), las opiniones del estudiante están constantemente influenciadas por distintos factores que pueden generar conflictos entre la calidad de la docencia y el sentir del estudiante. Por esta razón, es importante reconocer los resultados de esta evaluación en función de su correcta aplicación y de su investigación sistemática, lo cual permitirá “reducir al mínimo varias de sus posibles limitaciones” (p. 124).

4.2.2 La labor docente: De su participación y constitución como sujeto político.

En otros apartados de este estudio se mencionó cómo la participación de los docentes en el diseño de los instrumentos de evaluación, es limitada debido a que estos son diseñados con anterioridad por actores administrativos: *“muchas veces el maestro es evaluado bajo unos esquemas que ya vienen hechos, él no ha participado en esa elaboración y tampoco se le ha consultado”* (M. Vargas, comunicación personal, 8 de junio de 2018). Ello significa reconocer que el docente puede aportar la construcción de criterios de evaluación a partir de sus conocimientos y sus experiencias.

Esta participación se relaciona con el hecho de considerar al docente en tanto sujeto político en su labor, pues puede generar reflexiones críticas sobre sus acciones durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como opinar, participar, intervenir y tomar decisiones ya sea en su contexto inmediato (la institución educativa) o en el contexto nacional:

Es permitirle al docente hablar, socializar, presentar, evidenciar un proceso que enriquece un trabajo educativo en la institución, y en ese sentido, nos estaríamos encontrando como comunidad educativa que busca realizar unos propósitos frente a un país que necesita gente formada y educada (B. Pita, Comunicación personal, 20 de abril de 2018).

De esta forma, el docente tiene la “capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores”

(Martínez, 2006, p.244). Esta superación de la condición de espectadores, es precisamente lo que se necesita para la construcción de políticas educativas y criterios de evaluación que tengan en cuenta la voz de los actores y las particularidades del contexto. Otro aspecto relevante para la constitución del docente como sujeto político, es su aporte a la comunidad académica y su capacidad de generar acciones colectivas junto a otros docentes, pues al entenderse desde su capacidad y accionar político, promueven acciones para la construcción de una comunidad académica fortalecida. Como afirma Martínez (2006), desarrollan “espacios donde es posible construir otro modo de ser conjuntos, ‘suelos fértiles’ para producir saber pedagógico, comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber académico” (p. 246). Estas acciones, sumadas a su compromiso con el proceso educativo, visibilizan lo imperativo de generar escenarios en donde participen de manera crítica y reflexiva en la construcción de las políticas.

En ese sentido, más allá de la cuantificación o estandarización de los conocimientos, los docentes tienen la posibilidad de transformar contextos, posibilidad que muchas veces se ve interferida por las formas en que son evaluados, como afirma el docente F. Púa:

Si un profesor en una zona difícil con su trabajo logra evitar que un puñado de estudiantes recurra a pandillas o microtráfico, ese docente está haciendo las cosas bien, habría que ver cómo sale evaluado en los instrumentos cuantitativos de la institución (Comunicación personal, 7 de junio de 2018).

Es así como se sugiere brindar una mayor participación a los docentes, así como generar escenarios en donde se logre cualificar su desempeño, pues de esta forma encontrarán en los procesos evaluativos un estímulo y una oportunidad para continuar formándose pedagógicamente y construir comunidades académicas.

4.2.3 Una mirada desde el enfoque sociocrítico a la evaluación formativa.

En esta parte se toman los planteamientos de Manuel Unigarro (2017) quien propone la utilización de un modelo educativo enmarcado en la pedagogía crítica y el enfoque de competencias. Esto supone repensar el modelo de competencias y no entenderlo como competitividad, egoísmo e individualidad, sino como la educación que se imparte “para el mundo de la vida, que es el mundo en el que se trabaja (...) Las competencias no son una carrera desbocada, ni se adhieren a la lucha por los lugares de privilegio” (p. 12).

En ese sentido, una de las apuestas de este estudio es evidenciar que es necesario cambiar los procesos educativos (y con ello, la evaluación docente), a un enfoque de competencias, pues esto permitirá hacer énfasis en los procesos y no en los resultados obtenidos. Ello da cuenta de lo relevante de que hoy en día existan profesionales y en este caso, docentes, que estén en la capacidad de generar respuesta a los problemas sociales, que propongan soluciones, “se esperan acciones concretas que, afincadas en ellos, resuelvan problemas” (p. 44). Allí radica entonces la importancia de educar y evaluar en competencias.

Siguiendo los planteamientos de Unigarro, una evaluación formativa con enfoque de competencias debe tener en cuenta la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad, “pues son las que configuran el mundo hacia el cual apunta la acción educativa” (p. 49). Es decir, se evaluaría al docente de manera crítica en estas tres esferas, reconociendo la importancia de los procesos subjetivos e intersubjetivos que ocurren en el ámbito educativo. Lo que se busca entonces, no es un docente competitivo, sino competente, un ser que sabe hacer: “es fundamental elaborar el saber que más adelante se llevará a la práctica” (p. 52). Es decir, un docente que construya el saber, que no consuma las ideas, sino que las cuestione, las analice y luego las ponga en práctica.

Ahora, este saber construido, forma a un ser. Esto quiere decir que, por medio de la evaluación formativa, los docentes pueden apropiarse de nuevos conocimientos y seguir

formándose, seguir creciendo personal y profesionalmente. Aquí es importante resaltar que estos conocimientos no deben ser medidos en términos de cuántas especializaciones o maestrías tenga un docente, sino en cómo aplica esos conocimientos para la construcción de comunidad académica, el crecimiento de la institución, la investigación, el fortalecimiento de los saberes de sus estudiantes, etcétera. Cuando el saber no se convierte en hacer, es simplemente un cúmulo de información almacenada, pero no convierte a la persona en alguien competente.

Expuesto esto, se rescatan a continuación las competencias planteadas por Unigarro, las cuales resultan ser elementos clave para el diseño de una evaluación formativa:

- Competencias genéricas:

Estas competencias dependen de cada contexto, es decir, cada país o institución que maneje las cuestiones educativas, propone unas competencias que deben tener todos los docentes independientemente del lugar en que desarrollen su práctica.

- Competencias disciplinares o transversales de área:

Estas son las competencias desarrolladas por los docentes que comparten la misma disciplina, por ejemplo, los docentes que dirigen componentes de Ciencias Sociales tienen unas competencias transversales distintas a los docentes que manejan temáticas de Ciencias de la Salud.

- Competencias específicas o profesionales:

Estas son las competencias propias de cada profesión, por ejemplo, las de un docente administrador o las de un docente ingeniero civil. Esto permite conocer la especificidad de las profesiones y reconocer sus aportes a la academia.

Finalmente, es necesario resaltar que si se propone una evaluación formativa que vincule un enfoque de competencias, es necesario entonces transformar las maneras de enseñar. Es decir, si se cambian las formas de evaluar, también se cambian las formas de desarrollar el proceso

de enseñanza-aprendizaje, como menciona la docente M. Vargas “*si la evaluación se sigue trabajando en un modelo pedagógico tradicional en el currículo real y oculto, pues seguimos mal, no va haber una evaluación procesual sino por resultados*” (Comunicación personal, 8 de junio de 2018).

Por esto, y como se ha reiterado a lo largo de este trabajo, en Colombia las políticas de evaluación a docentes deben estar acompañadas de políticas educativas que se salgan de las maneras tradicionales de comprender la educación. Es por esta razón que se propone el Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como un escenario constructivo que logra aportar de manera significativa a la implementación de una evaluación formativa.

4.3 Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Evaluación Formativa

Teniendo en cuenta los planteamientos de Rodríguez (2014), se ratifica que hace más de medio siglo las escuelas de Medicina en Estados Unidos fueron las primeras en cuestionar el modelo tradicional de educación. Bajo este modelo, el estudiante era visto como una *tábula rasa* que debía ser escrita por un profesor que, en calidad de experto, lo llenaría de conocimientos y saberes. Además, la educación tradicional basada en memorizar la información, no era flexible y no permitía a los estudiantes cuestionar o contradecir. En ese contexto, los docentes discutieron y problematizaron este modelo educativo, concluyendo que este no permitía a los estudiantes desarrollar las capacidades necesarias para enfrentarse a la vida laboral, y que no respondía a las constantes transformaciones tecnológicas y avances de la medicina científica. Producto de estas discusiones, los docentes trabajaron en forma interdisciplinaria con el fin de crear e implementar una metodología o modelo pedagógico que permitiera a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos para la resolución de conflictos (Miró, et al, 2012). Este modelo fue denominado *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*.

El ABP retoma la idea central de *la mayéutica* de Sócrates, en donde se busca “presentar los contenidos temáticos en forma de problemas significativos” (Rodríguez, 2014, p. 33). En ese sentido, se pretende que los estudiantes hagan preguntas, interactúen y reflexionen alrededor de un problema, profundizando en su respuesta. Además, se basa en los postulados de la teoría constructivista, en donde el conocimiento es un proceso o construcción producto de la interacción del individuo con su contexto. Además, rescata la importancia que tiene el planteamiento de objetivos en el proceso de aprendizaje. Según Branda (2009), estos son los resultados que se esperan obtener con el proceso y se deben plantear de manera explícita y concreta. Para ello, este autor propone que se deben tener en cuenta aquellas condiciones en las que se espera que los estudiantes demuestren lo aprendido, las actividades que deben realizar y los contenidos que deben desarrollar.

A diferencia del modelo tradicional de aprendizaje, el Aprendizaje Basado en Problemas considera que la adquisición del conocimiento, el desarrollo de habilidades y actitudes son de igual importancia, pues se hace uso de distintas estrategias de razonamiento y análisis crítico de los problemas. Este modelo promueve la autonomía y el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes y también de los docentes, pues les permite acercarse a la realidad e investigar, analizar lo observado, discutirlo, revisarlo, compararlo y debatirlo de manera permanente (Morales y Landa, 2004). Esto no solo supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje del ABP sea distinto al propuesto por el modelo tradicional, sino que implica la creación de formas de evaluación diversas. En esta evaluación se deben considerar elementos como la responsabilidad y compromiso de los docentes con respecto a sus estudiantes y otros docentes, las habilidades interpersonales como la escucha, las habilidades de análisis y recolección de información adquiridas en el proceso y la capacidad para ponerlas en práctica.

Este modelo promueve una transformación en el rol del estudiante, en la labor del docente y en el currículo, en donde estos tres están involucrados en la totalidad del proceso y sus

acciones tengan relación y coherencia. En relación con esto, Bernabéu (s.f) menciona que los estudiantes toman la iniciativa de aprender y realizan trabajos de investigación basados en sus intereses, experiencias y conocimientos previos (tal como lo propone la teoría constructivista). Además, lideran y promueven procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, por medio de los que pueda reconocer sus aprendizajes e identificar aquello que puede mejorar y el rol de los docentes es de dinamizadores y facilitadores.

Estos procesos deben desarrollar el conocimiento de diferentes técnicas y estrategias para animar las discusiones, la integración de las conclusiones del trabajo de los estudiantes promoviendo la reflexión, la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes, la estimulación constante del diálogo y la participación de todos los estudiantes, y la habilidad de hacer preguntas que permitan el análisis crítico. Además, la autora menciona que los docentes requieren una reflexión pedagógica sobre su trabajo (p.9) que les permita progresar y mejorar el proceso de aprendizaje.

Finalmente, el ABP requiere una transformación curricular en la que los docentes participen constantemente, “en esta reforma, el profesorado ha de ser el elemento dinamizador del cambio; ha de participar desde la gestión del proyecto” (Bernabeu, s.f, p.10). Esta transformación curricular no debe suceder únicamente en su estructuración escrita, sino en la estricta ejecución, pues como manifestó la docente M. Vargas, muchas veces los currículos proponen modelos participativos, pero en la realidad no es coherente:

Podemos tener el modelo pedagógico constructivista con el enfoque de enseñanza para la comprensión, por ejemplo, pero seguimos siendo tradicionales en el aula, pues la evaluación va seguir siendo tradicional y en ese orden de ideas al maestro solo le va apuntar al resultado, no le va a interesar el proceso (Comunicación personal, 8 de junio de 2018).

De esta manera, se sugiere que la labor del docente no puede verse limitada al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula con los estudiantes, sino por el contrario, trascender a otros escenarios educativos como la construcción del currículo con sus pares académicos y otros actores dentro de la institución, lo cual da cuenta de su capacidad política de transformación y participación.

Capítulo V: *Dossier*

En el presente capítulo se plantea un *Dossier* o portafolio de enseñanza que permita pensar un modelo de evaluación formativa para docentes en el marco de la Educación Superior. El *Dossier* es una herramienta en la cual los docentes pueden registrar los métodos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y documentar sus experiencias, fortalezas y dificultades, lo que les permite reflexionar de manera crítica y constante su práctica. Además, les permite identificar aquellos aspectos que se pueden mejorar, transformar o continuar realizando.

A partir de los aportes obtenidos en las entrevistas a profundidad con los expertos y de las reflexiones surgidas en el marco del análisis de información, se han planteado algunos elementos que se consideran importantes al momento de diseñar una evaluación formativa, teniendo en cuenta que se busca superar la cuantificación y la evaluación de resultados. En ese sentido, la presente propuesta parte del reconocimiento de la pluralidad existente entre los docentes, por lo cual se considera que cada institución debe adaptar los criterios al propio contexto y no generar herramientas evaluativas homogeneizantes. Además, como se ha mencionado, es importante promover la participación activa de los docentes en el diseño de una evaluación formativa, por lo cual, los criterios o generalidades que se muestran a continuación, pueden ser dialogados, discutidos y reconstruidos a partir de la experiencia de los docentes, de las necesidades de la institución y de otros factores que sean relevantes para la comunidad académica.

Esta propuesta busca privilegiar la cualificación, la integralidad y la objetividad de los procesos, así como la voz de diferentes actores involucrados en el proceso, tales como los propios docentes (autoevaluación), los estudiantes y pares académicos (coevaluación).

- Es importante que los docentes plasmen en su portafolio sus creencias sobre los estudiantes y la forma en que comprenden el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto

permitirá comprender cuál es la lectura que tiene el docente del proceso, así como su comprensión sobre las dinámicas de los estudiantes.

- Los docentes identifican cuáles son sus métodos de enseñanza, responsabilidades y objetivos dentro del proceso, pues a partir de ello se identifican aspectos de su formación pedagógica y compromiso ético con los estudiantes.

- Los docentes identifican sus aportes o contribuciones a la enseñanza en su campo disciplinar, a la investigación y a la institución, pues como se ha mencionado, la construcción de comunidad académica y aportes de los docentes son elementos fundamentales en su desempeño.

Por lo anterior, como anexo se adjunta la propuesta del dossier de evaluación formativa para docentes, la cual adquiere significado a partir de los argumentos expuestos a lo largo del documento.

Conclusiones

- Existe una amplia producción escrita acerca de la importancia que tiene la evaluación docente en diferentes contextos, a nivel nacional e internacional. Efectivamente, por medio de este trabajo se logró identificar cómo la evaluación de docentes permite hacer una mejora en la calidad de la educación. Se constató, a través de las entrevistas a profundidad que en la práctica, resulta ser una manera de ejercer vigilancia y control sobre los docentes, e incluso, se ha convertido en un requisito netamente administrativo, sin el debido seguimiento ni socialización con los docentes.
- Este estudio permitió identificar con mayor claridad que existe poca normatividad en Colombia con respecto a la evaluación de la práctica docente en Educación Superior y el reconocimiento de los organismos que son responsables de este tema. A través de la revisión de esta normatividad, se identificó que debido a la forma en que está establecida la autonomía universitaria en la Constitución Política de Colombia (1991), la evaluación docente no cuenta con una regulación por parte del Ministerio de Educación, ya que este organismo únicamente brinda los lineamientos para su realización, y cada institución de Educación Superior se encarga de ejecutarla, diseñar los instrumentos y utilizar los resultados dependiendo de sus intereses. Como se ha mencionado, esto resulta problemático, porque la evaluación termina siendo un proceso burocrático y un ejercicio punitivo (Murillo 2006; Gómez et.al 2010), dejando de lado su esencia que es la mejora en los procesos.
- La revisión documental realizada, en donde se identificó y consultó textos (artículos, trabajos de grado, políticas nacionales e internacionales) sobre la temática, aportó diferentes elementos importantes para el diseño de una nueva evaluación docente en la Educación Superior en Colombia. A través de algunos estudios como el de Vásquez,

Cordero y Leyva (2010) y el de la Red Europea de Información en Educación (2006), se logró identificar cómo, especialmente en algunos países europeos (Finlandia, Alemania), y en otros latinoamericanos, como Chile, este tipo de evaluación se diseña con los mismos docentes, toda vez que son quienes conocen las necesidades. Además, en estos países se realizan evaluaciones por competencias, lo cual promueve una mirada más integral de la labor docente.

- Desde el enfoque socio-crítico, se concluye en primer lugar que las instituciones de Educación Superior no contemplan una visión compartida del conocimiento para la construcción de una evaluación a docentes. Es decir, no siempre se privilegian las experiencias en el aula, la opinión del docente, sus habilidades y experiencias, sino por el contrario, y como plantea Lozano (2008), desde los ámbitos administrativos se elabora una evaluación que no promueve la participación de los sujetos a evaluar.

Por otra parte, se concluye que es importante crear comunidades académicas que faciliten discusiones formales sobre la evaluación y participación de los docentes. Es decir, es necesario promover los acercamientos entre docentes para permitir una retroalimentación de los procesos y las experiencias. De esta manera, es posible generar redes de apoyo y colaboración en el desarrollo de la evaluación formativa que aporten a la calidad educativa.

- En Colombia, a pesar de los esfuerzos que se han adelantado por parte del Ministerio de Educación Nacional, la evaluación docente en la Educación Superior es netamente sumativa (Valdés, 2000), pues está diseñada bajo la premisa del cumplimiento de metas y el modelo de ascenso en el escalafón, lo cual implica que sirve para cambiar el nivel de salario de los docentes y mantenerlos o expulsarlos de sus cargos. Esto quiere decir que no se les da a los docentes la oportunidad de utilizar los resultados de la evaluación como elementos para la reflexión y oportunidades para mejorar sus procesos. Además, esta

evaluación es utilizada por las instituciones con el fin de obtener certificaciones que las acredita para su funcionamiento.

- La evaluación docente no debe ser homogénea, pues como afirmaron los expertos en las entrevistas, esta no debe ser igual para todo el contexto nacional, pues cada territorio cuenta con particularidades sociales, políticas y económicas, así como los docentes, quienes no tienen el mismo acceso a bienes y servicios, y los conocimientos que adquieren en el trabajo con distintas poblaciones no son los mismos. Es por ello que es necesario que el Estado reconozca las particularidades y diversidad poblacional (Aguerrondo, 2002) y de cada contexto, identificando cómo el sistema educativo en Colombia se desarrolla de manera diferente en las regiones, respondiendo a cambios y transformaciones sociales.
- Es importante repensar los escenarios de autoevaluación y coevaluación que se realizan en las instituciones, pues estos procesos brindan herramientas muy importantes para el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, en la mayoría de casos, tanto la autoevaluación como la coevaluación, son entendidas por los docentes como un entrometimiento en sus labores, una forma de vigilar lo que realizan o es la manera en la que los estudiantes los califican partiendo únicamente de elementos subjetivos (Mazón et.al, 2009). Entonces, se considera necesario implementar no solo una cultura educativa en las instituciones, sino promover el trabajo en equipo entre docentes, pues esto les permitirá comprenderse no desde la competitividad, sino desde las capacidades que tienen para mejorar la institución y sus procesos. Como plantea Borjas (2011), la coevaluación debe ser una oportunidad para que colectivamente, los docentes compartan sus conocimientos, se evalúen, aprendan cosas nuevas y se sientan incentivados a mejorar.
- Integrar una evaluación de tipo formativo a los procesos educativos, permite retroalimentar la práctica docente, fomentar la reflexión y propuesta de mecanismos de

capacitación. Este tipo de evaluación reconoce además al docente como sujeto activo y participativo, con capacidad de promover y generar transformaciones en la comunidad académica, y no como objeto de vigilancia. Además, es un proceso que resulta integral, pues no se evalúa al docente sobre resultados, sino sobre el proceso, reconociendo que la enseñanza-aprendizaje es dinámica y en ella influyen diferentes factores sociales.

- Se considera que es un gran avance el hecho de que profesionales no licenciados puedan ser docentes y compartir con los estudiantes, sus amplios conocimientos en distintas disciplinas. Sin embargo, es de suma importancia que desde el Ministerio de Educación Nacional se regulen y vigilen a las instituciones que imparten posgrados en educación y se generen políticas más fuertes en cuanto a la formación pedagógica de estos docentes, pues como se ha mencionado, este es un factor relevante en el desarrollo de la labor docente. Desde las instituciones de Educación Superior, se debe diseñar una evaluación formativa que evalúe los conocimientos pedagógicos de los docentes, porque no es lo mismo tener años de experiencia laboral o varias investigaciones, a tener bases sólidas en pedagogía (González y Malagónlez, 2014), ya que esto tiene una relación directa con la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El Aprendizaje Basado en Problemas brinda elementos muy importantes para replantear la evaluación docente, debido a que pone en discusión las formas tradicionales de educación y permite reconocer al docente desde su ser y habilidades. Además, este modelo parte del hecho de que, si se desea cambiar la forma de evaluar, es necesario cambiar las formas en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de una transformación del currículo en la que el enfoque pedagógico y crítico esté transversalizado en todos los componentes académicos.

Recomendaciones

Se sugiere a las universidades que tienen programas de formación a docentes, reforzar los aspectos pedagógicos con el fin de que se adquieran herramientas útiles que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, se recomienda que las instituciones de educación superior, haciendo uso de la autonomía universitaria otorgada desde la Constitución Política Nacional, adelanten una transformación de la evaluación docente e implementen la evaluación formativa, pues de esta forma sus procesos serán analizados de forma más integral, reconociendo las cualidades y actitudes de los docentes. Además, esta evaluación está acompañada de constante retroalimentación, por lo cual es necesario que las instituciones permitan a los docentes acceder a los resultados de su evaluación.

A su mismo, es necesario que las instituciones de educación superior adelanten una capacitación con los administrativos encargados de ejecutar la evaluación docente, pues desde lo administrativo se deben reconocer las bondades de esta evaluación y sus aportes a las mejoras institucionales.

Además, es relevante promover la participación de los docentes en el proceso de diseño de las evaluaciones, pues a partir de sus experiencias pueden determinar aquellos elementos que se pueden transformar o potencializar. Esta participación debe ser a nivel nacional con una garantía clara por parte del Estado.

Referencias

- Aguerrondo, (2002). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf
- Aigeneren, M. (s.f.). *Análisis de contenido: una introducción*. Colombia: Universidad de Antioquia
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Barrera, C. (2014). Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, 97-104. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3117/0>
- Bernabeu, M.D. (s.f.). *Fundamentos Teóricos del ABP: Innovación en la enseñanza superior a través del Aprendizaje Basado en Problema*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://files.aurasandovaltorres.webnode.es/200000011-1cc901dc3d/ABP%20FUNDAMENTOS%20TEORICOS.pdf>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Borjas, M. (2006). Hacia la búsqueda de la significación en la educación, por los caminos de la pedagogía crítica. *Revista Ciencias Bolivarianas*, 3, 82-86.
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de Un programa de Formación de Formadores. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 15, 94-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85322574007>
- Branda, L.A. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis. España. *Revista Educación Médica*, 12 (1), 11-23. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v12n1/revisión.pdf>
- Calero, J. Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. España. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 29-41. Recuperado de:

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/GASTO%20PUBLICO-67-02%20CALERO.pdf>

Congreso de la República (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Corte Constitucional de Colombia. (1991). *Constitución Política Nacional*. Colombia.

De Diego, M. y Correa, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (2), 59-76. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.2.2012.04>

Dimaté, C. (s.f). *La política educativa en Colombia: Coalición y cambio*. Colombia. Recuperado de: http://paperroom.ipsa.org/papers/paper_3951.pdf

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*. 2 (96), 35-53. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/7089446/el-an%C3%A1lisis-de-contenido-como-ayuda-metodol%C3%B3gica-para-la>

Fuentes-Medina, M.E. y Herrero, J.R. (1999). Evaluación docente: Hacia una nueva fundamentación de la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 353-368. Recuperado de: http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf

García, B. Loredó, J. Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>

Gómez, C.A., Rodríguez, C.P. y Salazar, N.A. (2010). Fractura entre la política y la práctica evaluativa docente. Colombia. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 56, 43-54.

Herrán, A. de la (2008). *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente*. España.

Jara, N.P. y Díaz, M.M. (2017). Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. Colombia. *Educación Médica Superior*, 31 (2), 1-15. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000200018

Jaramillo, C. Comunicación personal. 20 de abril de 2018.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2010). *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*. United States: SAGE Publications, Inc.

Lozano, D. (2008). La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. Colombia. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 51, 133-148. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1356>

Martínez, M.C (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. Venezuela. *Revista Educere*, 10 (33), 243-250. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>

Martínez, M. Yañiz, C. Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. España. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-30. Recuperado de: https://www.um.es/ead/red/56/martinez_et_al.pdf

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Colombia. *Revista SILOGISMO*, 8, 1-33. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Mazón, J.J., Martínez, J. y Martínez, A. La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. México. *Revista de la Educación Superior*, 38 (149), 113-140. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n149/v38n149a6.pdf>

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. España. *Revista Cuestiones Pedagógicas* (21), 339-355. Recuperado de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto Ley 1278 de junio 19 de 2002*. Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2007). *Decreto 3782 de 2007*. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-135430.html>

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 2715 de 2009*. Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-197108_archivo_pdf_decreto_2715.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2012). Resolución No. 17227 de diciembre 28 de 2012. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-316759.html>

- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. Colombia. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/novedades/56-documento-final-plan-decenal-de-educacion-2016-2026>
- Minnard, C. Minnard, V. (2013). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en los alumnos de carreras técnicas*. Argentina. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27391/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Montoya, J. Arbesú, I. Contreras, G. Serrato, S.C. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, 25-42. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3111/3309>
- Molina, J.A., García, A., Pedraz, A. y Antón, M.V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. España. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 79-85. Recuperado de: http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/molina.pdf
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Perú. *Revista Theoria*, 13, 145-157. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Murillo, F.J. (2006). *Evaluación del desempeño profesional y docente. Una panorámica de América y Europa*. Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Olgabuenaga, R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Bilbao.
- Otzen, C. Materola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. Chile. *Revista Int. J. Morphol*, 35 (1), 227-232. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pita, B. Comunicación personal. 20 de abril de 2018.
- Púa, F. Comunicación personal, 7 de junio de 2018.
- Pulido, O.O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. Colombia. *Educación y Ciudad* (33), 13-28- Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1641>

- Ramos, G., Ponce, O. y Orozco, A. (s.f). *Autoevaluación de la práctica docente para profesores de educación primaria. Manual para la aplicación del cuestionario*. Chile.
- Red Europea De Información En Educación - Eurydice. *La Profesión Docente en Europa: Perfil, Tendencias y Problemática. Informe I. Formación Inicial y Transición a la Vida Laboral. Educación Secundaria Inferior General*. Recuperado de: www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032002
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Brasil. *Revista Educação. Revista do Centro de Educação* 31(1), 11-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. México. *Revista Cuicuilco*, 18 (52), 39-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rodríguez, S.L. (2014). El aprendizaje basado en problemas para la educación médica: sus raíces epistemológicas y pedagógicas. Colombia. *Revista Med.* 22 (2), 32-36. Recuperado de: <http://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rmed/article/view/1168>
- Rojas, DM. (2016). *Formación pedagógica en los docentes de educación superior ¿Necesaria o no para brindar una educación de calidad?* Colombia: Universidad Militar. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/6765/1/Ensayo%20FINAL.pdf>
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Argentina.
- Shumleyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3092/30.%20Estado%20actual%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20docente%20EN%2013%20PA%C3%8DSES%20DE%20AM%C3%89RICA%20LATINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solabarrieta, J. (1996). *Modelos de evaluación del profesor*. España: Universidad de Salamanca.
- Unigarro, M.A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Colombia: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/dotr/article/view/1833/1921>
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. Bolivia. *Revista de Investigación Educativa*, 4 (2), 105-144. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000200006

Valdés, H. (2002). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf

Vargas, M. Comunicación personal, 8 de junio de 2018.

Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas. Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Venezuela. *Revista Laurus*, 12, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109905>

Vázquez, M. A. Cordero, G. Leyva, Y.E. (2010). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 14 (3) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048018>

Apéndices

Apéndice A. Matriz de antecedentes

TÍTULO Fundamentos Teóricos del ABP Innovación en la enseñanza superior a través del Aprendizaje Basado en Problemas	
AUTOR/PAIS/AÑO	M. Dolores Bernabéu Tamayo Universidad autónoma de Barcelona
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	<p>El contexto social actual se caracteriza por la aplicación de políticas internacionales de educación superior, orientadas a la equiparación de estudios que faciliten la movilidad de futuros profesionales en un mercado laboral cambiante. Es en este contexto en el que los sistemas educativos deberían introducir cambios tanto en la gestión, como en el currículo, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Si partimos de la base que uno de los elementos básicos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, es el aprendizaje a lo largo de toda la vida, no nos queda más que adoptar metodologías que doten al estudiante de estrategias de aprendizaje que le permitan afrontar las nuevas necesidades para enfrentarse a los retos de la vida profesional. Dichas metodologías deben estar centradas en el estudiante, es decir, donde éste sea el responsable de la construcción de su propio conocimiento, en lugar de las actuales metodologías más centradas en la transmisión del conocimiento por parte del profesor.</p>
PROBLEMA	Es en este contexto en el que los sistemas educativos deberían introducir cambios tanto en la gestión, como en el currículo, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
DISEÑO METODOLÓGICO	Enfoque cualitativo
TESIS Y/O CONCLUSIONES	El aprendizaje basado en problemas se sustenta en diferentes teorías del aprendizaje humano, en particular en la teoría constructivista, según la cual el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción en el que participa de forma activa la persona
TEORÍA	Asociativa
TÍTULO Aprendizaje basado en problemas (ABP) en los alumnos de carreras Técnicas	
AUTOR/PAIS/AÑO	Claudia Minnard Vivian Minnard. Universidad CAECE. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Paraná - Entre Ríos 2013
TIPO DE DOCUMENTO	
RESUMEN	<p>El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es uno de los métodos de enseñanza - aprendizaje que ha tomado más arraigo en las instituciones de educación superior en los últimos años. El camino que toma el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar en el ABP. Mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.</p> <p>Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje. El presente trabajo se centra en analizar el grado de aceptación que tiene por parte de los alumnos de carreras técnicas el ABP y que tipo de conductas y participaciones se detectan. Asimismo, se procura indagar las representaciones que tienen los docentes sobre qué características tiene un problema adecuado para el ABP.</p>
PROBLEMA	La Universidad CAECE comenzó su actividad en abril de 1967. Tras obtener rápidamente el reconocimiento provisorio del Ministerio de Educación de la Nación lanzó sus primeras carreras: las Licenciaturas en Matemática y Sistemas. En su momento, la Licenciatura en

	Sistemas fue la primera de su índole creada en el país. La expansión de la oferta académica continuó con la creación de la Ingeniería en Sistemas y las licenciaturas en Ciencias de la Computación y Gestión de Sistemas y Negocios. En este contexto se plantea la necesidad de investigar el Aprendizaje Basado en Problemas como método de enseñan
DISEÑO METODOLÓGICO	Enfoque Mixto (Hernández Sampieri 2009) Entrevista Grupo focal
TESIS Y/O CONCLUSIONES	a) El ABP es un proceso de aprendizaje centrado en el alumno, por lo anterior se espera de él una serie de conductas y participaciones distintas a las requeridas en el proceso de aprendizaje tradicional b) Los docentes presentan distintas Representaciones sociales (RS) con respecto a qué se entiende por problema y cuáles son las estrategias que consideran adecuadas para encarar su resolución
TEORÍA	Teoría constructivista
TÍTULO Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad	
AUTOR/PAIS/AÑO	Prof. Dr. Luis Branda Universidad McMaster, Canadá.
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	NR
PROBLEMA	La experiencia que hemos recogido en varias instituciones que utilizan el ABP indica que los docentes desarrollan habilidades que tienen que ver con cómo se aprende, cómo se aprende individualmente y en grupo, cómo se elabora, cómo se escucha, cómo se construye y “des construye”. El riesgo es que muchos docentes se sienten más vulnerables que en un sistema en el cual ser un experto es una protección.
DISEÑO METODOLÓGICO	NR
TESIS Y/O CONCLUSIONES	Presenta una definición de lo que se consideró que era el ABP y su extensión, además de incluir la resolución de problemas. Se indica la importancia de los objetivos de aprendizaje (resultados del aprendizaje) y se presentan algunos pasos que se deben seguir en la preparación de situaciones/ escenarios/problemas/casos.
TEORÍA	NR
TÍTULO El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis	
AUTOR/PAIS/AÑO	Luis Branda Viguera Editores SL 2009. EDUC MED 2009; 12 (1): 11-23
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	La extensa implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el proceso enseñanza-aprendizaje ha resultado en su transformación de herejía artificial a res popularis con la consecuente proliferación de publicaciones, libros y congresos sobre el tema. A menudo, esta avalancha de información, ha creado una confusión en la comprensión de qué es el ABP como estrategia de aprendizaje. Este artículo presenta al lector una definición de lo que se consideró que era el ABP y su extensión, además de incluir la resolución de problemas. Se indica la importancia de los objetivos de aprendizaje (resultados del aprendizaje) y se presentan algunos pasos que se deben seguir en la preparación de situaciones/ escenarios/problemas/casos. De forma general, se describen la evaluación de los estudiantes fundamentalmente formativa, basada en las observaciones hechas en las sesiones de tutoría, y la evaluación de carácter sumativo. La descripción de las etapas más comunes en el ABP tiene el propósito de indicar lo que los estudiantes pueden hacer y no que deben hacer. Si se consideran las limitaciones de recursos que tienen la mayoría de las instituciones que desean implementar el ABP, se describe la aplicación de esta estrategia en grupos grandes. Se discute el rol del tutor facilitador y se indican las características de sus intervenciones en un continuo que va desde jerárquica a facilitadora de la autonomía del estudiante en su aprendizaje. Este artículo finaliza con una

	reflexión sobre el aprendizaje auto dirigido y su relación con el aprendizaje autorregulado.
PROBLEMA	¿En qué consiste el ABP?
DISEÑO METODOLÓGICO	E. cualitativo
TESIS Y/O CONCLUSIONES	NR
TEORÍA	NR
TÍTULO Aprendizaje Basado en problemas	
AUTOR/PAIS/AÑO	Morales, Patricia; Landa, Victoria APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Theoria, vol. 13, núm. 1, 2004, pp. 145-157 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	El Aprendizaje Basado en Problemas, desde sus inicios en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá), se presentó como una propuesta educativa innovadora, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que este sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. El proceso se desarrolla en base a grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje autodirigido de sus alumnos. El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje. Aunque la propuesta educativa se originó y se adoptó primero en las escuelas de medicina de diferentes universidades de prestigio, los logros alcanzados han motivado que sea adoptada en una gran variedad de instituciones y especialidades en todo el mundo.
PROBLEMA	En las últimas décadas hemos sido testigos de los grandes cambios producidos en casi todos los aspectos de nuestra vida: la manera como nos comunicamos, se dirigen los negocios, se accede a la información y se utiliza la tecnología, son ejemplos claros. Actualmente nuestros estudiantes deben prepararse para incorporarse a un entorno laboral muy diferente al que existía hace solo diez años atrás. Los problemas que estos futuros profesionales deberán enfrentar cruzan las fronteras de las disciplinas y demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos.
DISEÑO METODOLÓGICO	Enfoque cualitativo
TESIS Y/O CONCLUSIONES	La enseñanza tradicional muy difícilmente contribuye a desarrollar estas habilidades, capacidades y competencias en los estudiantes. Es evidente entonces la necesidad de cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que esto signifique que la clase expositiva deje de ser eficiente. Se trata simplemente de complementar la adquisición de contenidos con el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes indispensables en el entorno profesional actual.
TEORÍA	NR
TÍTULO Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional	
AUTOR/PAIS/AÑO	José Antonio Molina Ortiz, Asunción García González, Azucena Pedraz Marcos y M ^a Victoria Antón Nardiz Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol 3. N.º2
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	En este trabajo se describe una experiencia de 7 años en la utilización de la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la Escuela Universitaria de Enfermería de la Comunidad de Madrid. Se describe el método, así como el papel desempeñado por los distintos actores que intervienen. Finalmente, se discuten las luces y sombras del método en base a esta experiencia
PROBLEMA	NR

DISEÑO METODOLÓGICO	Enfoque cuantitativo
TESIS Y/O CONCLUSIONES	El ABP enseña al estudiante los contenidos de la asignatura basándose en casos, similares a los que el estudiante vive en sus prácticas clínicas y en su futura realidad laboral. Ese “realismo” le ayuda a elaborar la información, alejándole del aprendizaje teórico, sin referencia a la realidad. Con este aprendizaje los estudiantes comparten la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades. Este método permite al estudiante la observación y análisis de actitudes y valores que durante el método tradicional docente no pueden llevarse a cabo (Freire, 1975)
TEORÍA	NR
TÍTULO El aprendizaje basado en problemas para la educación médica: sus raíces epistemológicas y pedagógicas	
AUTOR/PAIS/AÑO	Sandra Liliana Rodríguez M MSc, Ph.D REVISTA 2014;22(2): 32-36
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	El aprendizaje basado en problemas es una metodología vanguardista que ha orientado la educación médica, bajo sus raíces constructivistas y sus teorías pedagógicas apoyadas en el aprendizaje significativo y en el aprendizaje por descubrimiento y construcción. Desde su creación, ha orientado el currículo de muchas escuelas de medicina y ha sobrepasado las fronteras a otras ciencias de la educación. Esta metodología trae grandes ventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación médica, favorece los aprendizajes de la educación superior, garantiza la autoformación y la educación continua y para toda la vida.
PROBLEMA	Hace más de cincuenta años, las escuelas de Medicina de los Estados Unidos, colocaron en duda, el modelo pedagógico tradicional de educación médica que se estaba practicando, principalmente centrado en dos fases: la primera el estudio de las ciencias básicas y la segunda, correspondiente a los estudios clínicos y quirúrgicos. (...) Los docentes estaban convencidos de que este modelo, no era la mejor forma de preparación para los futuros profesionales, dado el inmenso conocimiento médico, la cambiante información científica y las grandes innovaciones tecnológicas. Por lo cual, propusieron un modelo diferente, fundamentado en una estrategia pedagógica conocida como aprendizaje basado en problemas (ABP), usada para integrar el proceso de enseñanza mediante la confrontación con situaciones reales de la práctica de la medicina (2).
DISEÑO METODOLÓGICO	Enfoque cualitativo
TESIS Y/O CONCLUSIONES	El aprendizaje basado en problemas contribuye a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel. En el caso de la educación médica, principalmente al razonamiento clínico, la solución de problemas y el aprendizaje auto dirigido; adicionalmente también ayuda al desarrollo de competencias médicas de tipo profesional como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el respeto hacia los demás y la responsabilidad ética.
TEORÍA	Teoría constructivista
TÍTULO Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública	
AUTOR/PAIS/AÑO	Carmen Barrera Rosado Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 97-104. ISSN: 1989-0397 www.rinace.net/riee/ 2014
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	El propósito de este trabajo es presentar un diagnóstico de la evaluación docente que se realiza una universidad pública del sureste de México. El estudio es descriptivo y la información es obtenida mediante la administración de un cuestionario diagnóstico de la evaluación docente. La información obtenida será analizada e interpretada para que los resultados se presenten de una forma clara que facilite la comprensión de la temática abordada; así como el impacto de los resultados en la toma de decisiones o acciones futuras sobre los procesos de evaluación docente.
PROBLEMA	Además de lo antes descrito, Rueda (2009) indica que aunque en México existen evaluaciones sobre la docencia, no existen investigaciones sobre el proceso de evaluación, pues éste es un

	tema poco desarrollado en el contexto nacional, lo que hace indispensable generar conocimiento sistemático que permita conocer las prácticas reales de evaluación llevadas a cabo en nuestro país, así como los aspectos locales que les dan sentido.
DISEÑO METODOLÓGICO	Enfoque cuantitativo tipo descriptivo Aplicación de cuestionario
TESIS Y/O CONCLUSIONES	Los resultados obtenidos nos indican que las instituciones realizan sus evaluaciones para cumplir con requisitos que programas u organismos externos solicitan, además del deseo de realizar retroalimentación de la práctica docente a los profesores y promocionar cursos de actualización y capacitación, pero sería importante asignarle más énfasis al trabajo con los resultados para así cumplir con los verdaderos propósitos de la evaluación docente. Se observa de igual forma que las modalidades de evaluación se centran en la administración de cuestionarios para estudiantes y sólo tres de ellas realizan una evaluación más amplia obteniendo información de otros medios como lo es el mismo profesor, las autoridades y colegas.
TEORÍA	NR
TÍTULO Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes	
AUTOR/PAIS/AÑO	Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día de mes de año, en: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	En las universidades públicas mexicanas se pusieron en práctica políticas educativas que retoman a la evaluación como instrumento para guiar las acciones hacia diferentes niveles. El objetivo del presente trabajo es integrar algunos elementos clave para implementar procesos de evaluación docente. Para ello se analiza el contexto de las instituciones y la influencia de las políticas sobre evaluación; posteriormente se analiza qué evaluar, para qué evaluar y quiénes emitirán valoraciones para tratar los temas diseño y planeación. En el apartado puesta en marcha, se enfatiza la importancia de un clima favorable en la institución; en cuanto a la comunicación de los resultados se sugiere el uso de diferentes tipos de reportes; y se señala la necesidad de realizar evaluaciones permanentes del proceso a través de la meta evaluación. Para concluir, se anota que al implementar procesos de evaluación, es conveniente tener presente que la evaluación de la docencia es una práctica compleja, que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos.
PROBLEMA	Definir las características de un buen docente orienta respecto al conocimiento del desempeño de los docentes en su actividad cotidiana dentro del aula. Sin embargo, un problema vigente es la dificultad de su evaluación, que ha tratado de disminuirse a partir de la utilización de diversos modelos de acercamiento y mediante el uso de metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas, así como de instrumentos con diferentes características.
DISEÑO METODOLÓGICO	Revisión documental
TESIS Y/O CONCLUSIONES	La docencia en la universidad constituye una actividad central, ya que contribuye a la preparación de los estudiantes en cuanto a conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Al implementar procesos de evaluación, es conveniente tener presente que la evaluación de la docencia es una práctica compleja, que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos, los cuales pueden tener consecuencias sociales relevantes, tanto para los profesores como para los estudiantes. En este sentido, una de las dificultades en la tarea de la evaluación de la docencia radica en el reconocimiento de su multidimensionalidad y en la polémica de cuáles son los indicadores más adecuados del desempeño docente. Si bien existen elementos macro estructurales, como las políticas nacionales e internacionales íntimamente vinculadas con los procesos de evaluación docente, también hay otros más cercanos a la práctica cotidiana de los profesores que entran en juego, como el tamaño del grupo, número de grupos que evalúan, nivel y modalidad del curso, y las características del programa de estudios. Estos elementos clave se presentan para llamar la atención de la naturaleza de la actividad docente y consideran el hecho de que un número considerable de elementos puede repercutir en

	cualquier intento de evaluar la actividad con fines de perfeccionamiento. Sin duda, la evaluación de la actividad docente, al igual que la realizada a las instituciones, programas o procesos, no está exenta de llevar a cabo su propio proceso de valoración y permanente perfeccionamiento.
TEORÍA	NR
TÍTULO	
Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América	
AUTOR/PAIS/AÑO	Vázquez Cruz, Cordero Arroyo, Leyva Barajas. México. Revista Actualidades Investigativas en Educación. ISSN electrónico: 1409-4703. 2010 Vol. 14 No. 3
TIPO DE DOCUMENTO	
RESUMEN	Una de las tendencias de los sistemas educativos para fortalecer la profesión docente ha sido la elaboración de marcos para la enseñanza o criterios de desempeño profesional, que sirven como base para la formación inicial y continua, la evaluación de la práctica y la definición de la identidad docente. Al respecto, diversos países han establecido sus marcos a partir del consenso entre docentes, investigadores y autoridades educativas. Por lo anterior, el presente ensayo tiene como finalidad revisar los modelos para definir criterios de desempeño profesional propuestos en cuatro países: los Estados Unidos, Chile, Perú y México. Los modelos se analizaron en forma comparativa en tres ejes: finalidad, componentes y dominios. A partir de esta revisión, el ensayo propone algunas orientaciones que podrían retomarse para la elaboración de marcos para la enseñanza en otros contextos.
PROBLEMA	De acuerdo con la OCDE (2010), una de las reformas más importantes que puede implementar un sistema educativo para mejorar la calidad en los centros escolares es el establecimiento de una política integral para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los docentes. Para lograrlo se requiere definir estándares que precisen los conocimientos, habilidades y valores relacionados con la buena enseñanza. Dichos referentes serán la base que articule las estrategias para atraer mejores candidatos docentes, fortalecer la formación inicial docente, mejorar la evaluación inicial docente, someter las plazas docentes a concurso, crear períodos de inducción y prueba, mejorar el desarrollo profesional y evaluar para ayudar a mejorar.
DISEÑO METODOLÓGICO	Revisión documental
TESIS Y/O CONCLUSIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se considera importante sustentar el marco con una teoría acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, el marco de Danielson se fundamenta en el enfoque constructivista de la educación (2013b). 2. Un instrumento de este tipo implica una estrategia inclusiva en la que se consulte a diversos actores sobre el contenido y énfasis de los marcos (Meckes, 2013). Entre los grupos que participan en la elaboración de los marcos se encuentran: los ministerios o secretarías de educación y otras instancias públicas de los países, organismos nacionales o internacionales, académicos e investigadores reconocidos en el tema, universidades, colegios y sindicatos de profesores, y los propios docentes, entre otros miembros de la comunidad educativa. 3. Es fundamental elaborar los marcos a partir de la realidad docente. Esto se puede favorecer con la participación de docentes que representen las diversas modalidades y contextos del país o, como en el caso de México, con la observación de videograbaciones de clase de una muestra de escuelas de cada una de las entidades del país (México, Secretaría de Educación Pública, 2010). 4. Es necesario que se definan los elementos de la estructura del marco en el documento de trabajo con la finalidad de facilitar su comprensión a todas las audiencias. Existe una diversidad terminológica con respecto a los componentes de los marcos. Los estándares y competencias se caracterizan por tener diversas definiciones dado que provienen de otras disciplinas y suelen utilizarse diversos términos como sinónimos de competencias y estándares (Barrera y Myers, 2011; Tobón, 2006). 5. Es importante que la finalidad del marco quede claramente establecida en el instrumento y que esta se respete por los tomadores de decisiones. Por ejemplo, si el marco fue diseñado para la evaluación formativa, y se desea utilizar con otros fines

	que impacten la carrera docente, se tendría que revisar el acuerdo original sostenido con los colectivos afectados.
TEORÍA	NR
TÍTULO Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.	
AUTOR/PAIS/AÑO	García, Loredo y Carranza, 2008. México. UNAM
TIPO DE DOCUMENTO	La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. En el presente trabajo, se proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. La relación entre estas tres dimensiones es interdependiente, es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada. La propuesta aquí desarrollada considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente.
RESUMEN	La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. En el presente trabajo, se proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. La relación entre estas tres dimensiones es interdependiente, es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada. La propuesta aquí desarrollada considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente.
PROBLEMA	El análisis y la evaluación de la docencia realizados por las instituciones, a partir de la aplicación de un cuestionario que responden los estudiantes al finalizar un ciclo escolar, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de las acciones docentes. Esta evaluación sólo permite apreciar el quehacer docente al interior del aula, lo que en este texto se denomina práctica docente, a fin de distinguirla de la práctica más amplia, que abarca los tres momentos mencionados (pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados), y que se denomina práctica educativa.
DISEÑO METODOLÓGICO	NR
TESIS Y/O CONCLUSIONES	El modelo descrito busca recuperar los resultados de la investigación sobre la práctica educativa e incorpora una postura sobre la evaluación de la docencia, en la que se considera necesario vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente. Para que la propuesta sea aplicable, será necesario desarrollar criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación vinculados con las diferentes categorías de conocimiento, actuación y eficacia presentados en el modelo, así como ponerlo a prueba en diferentes contextos institucionales y sociales. Este modelo representa una oportunidad de cambiar las formas tradicionales de evaluación de la docencia, a través del trabajo reflexivo de los profesores, acerca de su acción docente en la educación superior.
TEORÍA	NR
TÍTULO El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes	

AUTOR/PAIS/AÑO	Zoia Bozu y Pedro Canto Herrera. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, No 2, 87-97 (2009). España
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	El propósito de este artículo es proporcionar una recopilación teórica y reflexiva acerca de las competencias profesionales que el docente universitario debe tener para satisfacer las necesidades que la sociedad del conocimiento demanda de la universidad del siglo XXI. El mundo está pasando de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento y esto está demandando cambios en las universidades y en el trabajo que realizan los docentes. Uno de los retos que se deben enfrentar en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es el de preparar a las nuevas generaciones de profesores para que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas. Para ello en este documento se presentan diferentes perspectivas de perfil del profesorado universitario basado en competencias.
PROBLEMA	Se percibe la necesidad de formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas. Para las universidades constituye un reto y un motivo de cambio para ajustarse a dichas demandas de la sociedad del siglo XXI (Bricall y Brunner, 2000).
DISEÑO METODOLÓGICO	NR
TESIS Y/O CONCLUSIONES	La “convergencia” en lo que tiene que ver con la docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior conlleva un cambio en la cultura o en el modelo docente profundo respecto a la consideración del trabajo del profesorado universitario y de las nuevas competencias docentes y tareas que ha de desarrollar. Si hablamos de una concepción del aprendizaje permanente, deberíamos plantearnos la idea de una revalorización de la función docente del profesorado universitario. En consecuencia, la función docente del profesorado deberá incluir no sólo las horas de clases, dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y evaluar el trabajo de los estudiantes. Por lo tanto, con los nuevos planteamientos, el profesor tiene asignadas nuevas tareas y ha de acentuar su esfuerzo hacia la dedicación a atribuciones como: organizar, desarrollar y evaluar actividades diversas de carácter práctico (seminarios, talleres, trabajo de campo) para los estudiantes, atender mejor a sus alumnos mediante tutorías personales o colectivas etc. En síntesis, nos referimos a las tareas de planificación y diseño de las actividades que se van a realizar en el aula, la gestión del aula con todas las variables que eso implica: el clima en el aula, las relaciones interpersonales, el contexto, las capacidades intelectuales de los estudiantes, la motivación, las actividades de evaluación de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido, de aseguramiento de la calidad de los procesos de control y feedback, etc.
TEORÍA	NR
TÍTULO Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina	
AUTOR/PAIS/AÑO	Alejandra Schulmeyer. Brasil, 2002
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	En América Latina muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño. Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al

	docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo, lo que implica también que el proceso de selección de quienes aspiran a la carrera docente debe ser más exigente, a la par que las condiciones del maestro deben ser otras.
PROBLEMA	La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión, tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. Además de que posibilite un uso más racional y eficiente del recurso humano disponible, al mismo tiempo que oriente la política educativa en materia de establecer claramente la tipología de necesidades en cuanto a dichos recursos.
DISEÑO METODOLÓGICO	NR
TESIS Y/O CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> – La evaluación docente en sus tres momentos, a saber: evaluación de postulantes, de la formación inicial y del desempeño profesional, no es una política educativa de larga data y tradición en América Latina, y sobre ella no se ha acumulado suficiente experiencia teórica y práctica, como para asegurar que cualquier país de la región que decida iniciar y alentar una política de este tipo, pueda partir solamente de estudiar y aplicar los conocimientos acumulados en nuestros países. – Si bien ya existen disposiciones jurídicas que sustentan la aplicación de esta política educativa, en la mayoría de los países estudiados, en general, no se aplican consecuentemente en una parte importante de ellos. – Todavía existen sindicatos de educadores en países latinoamericanos que mantienen una actitud de rechazo a la implementación de la evaluación docente, lo que revela que queda mucho por hacer para lograr que este tipo de política educativa tenga la viabilidad política que requiere. – Se requiere hacer un mayor esfuerzo en la región para lograr un proceso de profesionalización creciente y sostenido de los docentes, y para ello la evaluación de su desempeño puede contribuir de manera decisiva, sobre todo si se centra en su desarrollo profesional.
TEORÍA	NR
TÍTULO EVALUACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE	
AUTOR/PAIS/AÑO	Héctor Valdés Veloz
TIPO DE DOCUMENTO	
RESUMEN	Por la función social que realizan los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes.
PROBLEMA	En América Latina muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño
DISEÑO METODOLÓGICO	Cuantitativo
TESIS Y/O CONCLUSIONES	Para el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación
TEORÍA	Teoría Behaviorista
TÍTULO Evaluación del desempeño profesional y docente. Una panorámica de América y Europa	

AUTOR/PAIS/AÑO	Javier Murillo Torrecilla Chile, 2006
TIPO DE DOCUMENTO	Libro
RESUMEN	El presente trabajo se plantea como una mirada global acerca de cómo organizan en América y Europa los sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño. Una mirada que, aunque necesariamente acabe en algunas conclusiones y sugerencias, ofrece una amplia cantidad de datos que puede ayudar a generar un debate más informado. Se trata, por tanto, de un texto que busca ayudar a la reflexión y a la toma de decisiones, aportando una mirada comparada de cómo se abordan esta temática en una cincuentena de países de ambos continentes.
PROBLEMA	Una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, más allá de esa común preocupación, las decisiones adoptadas en cada país han sido radicalmente diferentes en su planteamiento y desarrollo, de tal forma que es posible afirmar que hay más diferencias que analogías en la carrera y la evaluación del desempeño docente entre los diversos sistemas educativos.
DISEÑO METODOLÓGICO	Estudio comparado
TESIS Y/O CONCLUSIONES	NR
TEORÍA	NR
TÍTULO Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias	
AUTOR/PAIS/AÑO	Juny Montoya Vargas, Isabel Arbesú García, Gloria Contreras Pérez y Sandra Conzuelo Serrato. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2e), 15-42.
TIPO DE DOCUMENTO	Este trabajo da cuenta de distintas experiencias en evaluación de la docencia universitaria llevadas a cabo en México, Chile y Colombia, con la finalidad de reflexionar sobre su implementación, desarrollo y el estado actual en que se encuentra este tipo de evaluación. Asimismo se busca plantear estrategias orientadoras para la toma de decisiones y que lleven a buscar una mejoría de las prácticas educativas en un contexto latinoamericano. Se presenta en primer lugar un panorama general sobre la evaluación de la docencia como campo de estudios y prácticas. Posteriormente se da paso a los análisis particulares de cada uno de los países analizados, destacando en cada uno las políticas públicas sobre las universidades, los sistemas existentes y sus dificultades. Finalmente se expone el análisis de las experiencias y se concluye con una serie de sugerencias cuya intención es mejorar la docencia y su evaluación en un contexto latinoamericano.
RESUMEN	Este trabajo da cuenta de distintas experiencias en evaluación de la docencia universitaria llevadas a cabo en México, Chile y Colombia, con la finalidad de reflexionar sobre su implementación, desarrollo y el estado actual en que se encuentra este tipo de evaluación. Asimismo se busca plantear estrategias orientadoras para la toma de decisiones y que lleven a buscar una mejoría de las prácticas educativas en un contexto latinoamericano. Se presenta en primer lugar un panorama general sobre la evaluación de la docencia como campo de estudios y prácticas. Posteriormente se da paso a los análisis particulares de cada uno de los países analizados, destacando en cada uno las políticas públicas sobre las universidades, los sistemas existentes y sus dificultades. Finalmente se expone el análisis de las experiencias y se concluye con una serie de sugerencias cuya intención es mejorar la docencia y su evaluación en un contexto latinoamericano.
PROBLEMA	De los tres países que se estudian, México es el país con más larga tradición en la evaluación de la educación superior en general y de la enseñanza en particular, debido a la implementación de una serie de políticas para la evaluación de la Educación Superior en vigor desde finales de los ochenta. En este sentido, podemos decir que durante más de 30 años la enseñanza ha sido evaluada con fines administrativos o de control, principalmente a través de cuestionarios donde los estudiantes opinan sobre el

	<p>desempeño de sus profesores. Este instrumento es el más usado, aunque su éxito en la mejora de la calidad de la enseñanza o de la práctica educativa ha sido seriamente cuestionado.</p> <p>En los casos de Chile y Colombia, aunque la evaluación de la enseñanza también se ha estado realizando desde los años ochenta, fue hasta la década pasada que el proceso de evaluación docente se inició de manera sistemática a nivel universitario. Curiosamente, en los tres países, la evaluación de la enseñanza en las universidades parece volverse importante como resultado de las presiones externas ejercidas por las organizaciones internacionales.</p>
DISEÑO METODOLÓGICO	Estudio comparativo
TESIS Y/O CONCLUSIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. La evaluación de la docencia no debería reducirse a la aplicación de un único instrumento, ni a la consulta de una única fuente de información. Se debe tratar de abordar de manera integral y comprensiva las diferentes dimensiones, voces y contextos relacionados con la actividad de los profesores universitarios, de manera de obtener un panorama lo más completo posible de la docencia. En este sentido es recomendable y necesario incluir el uso de métodos cualitativos. Al proponer sistemas comprensivos de evaluación de la docencia, sin embargo, se debe valorar su viabilidad a fin de evitar que su extrema complejidad los haga inaplicables en la práctica. 2. Los docentes, y todos aquellos que deben tomar decisiones sobre la docencia, deben poder comprender la información proveniente de la evaluación, considerando la fuente (estudiantes, pares, autoridades, videos). Por ejemplo, si son resultados de puntajes de cuestionarios de estudiantes, comprender frecuencias, promedios, gráficos. 3. Un sistema de evaluación debiera vincularse con procesos de formación docente y desarrollo profesional. Ello implica que cualquiera que sea el o los instrumentos utilizados, la información recogida debe ser considerada relevante para el desempeño profesional por todos los actores, especialmente por los profesores. 4. Los docentes deben poder disponer de la información en un sistema rápido y de Fácil acceso y lectura. 5. Dado que actualmente la fuente de información principal para evaluar la docencia es el estudiantado, se le debe mantener al tanto de las decisiones que se toman a partir de sus respuestas en los cuestionarios. 6. Al interpretar la información recogida por el o los instrumentos utilizados para evaluar la docencia, ésta debe hacerse en relación al contexto del trabajo particular (características de la institución, curso, número de estudiantes, época del año en que se aplica la evaluación, entre otros). Por ejemplo, si se tomó la información en un curso determinado, la evaluación debe servir de base para mejorar la docencia principalmente en dicho curso. 7. Como señala Stake (2009), la evaluación de la docencia tradicionalmente se ha concebido como la evaluación a un profesor individual por un curso en particular. No obstante, el trabajo colegiado, la contribución que puede hacer cada profesor a mejorar la docencia en su departamento, escuela, instituto o facultad y el apoyo individual que pueda prestar a sus colegas, también debieran ser considerados. Ello implica el reconocimiento de sus pares sobre cómo ha aportado de una u otra manera a la docencia para mejorarla, por ejemplo, ocupando algún cargo relacionado con el apoyo a la docencia. 8. Contemplar a la evaluación desde su carácter científico y no meramente técnico. Así como profesionalizar a los especialistas que desarrollan, implementan y sistematizan los resultados de la evaluación. 9. Favorecer el surgimiento de comunidades docentes que construyan colectivamente el significado compartido de qué es ser un buen docente en un contexto particular, cómo obtener información confiable sobre las distintas dimensiones de la actividad profesional de los docentes, cómo incorporar en estas dimensiones el aprendizaje logrado por los estudiantes y cómo hacer el mejor uso posible de esa información con fines formativos. 10. Si bien es necesario que en las instituciones de educación superior exista una instancia especializada y exclusiva para evaluar la docencia tanto con fines sumativos que permita la toma de decisiones, también es imprescindible que se realice una evaluación con fines formativos asociada a obtener información que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación y de las prácticas educativas. Algo importante es que los resultados de estos dos tipos de evaluación, se utilicen por separado. También es recomendable no vincular ambos usos.

TEORÍA	NR
TÍTULO	
La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática	
AUTOR/PAIS/AÑO	Daniel Lozano Flórez. Colombia, 2008. Revista Actualidades Pedagógicas No 51: 133-148 / Enero - junio 2008
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	En este artículo se hace un análisis crítico de la política pública formulada por el gobierno colombiano para evaluar los docentes que laboran en instituciones educativas del Estado que prestan el servicio de educación en los niveles de preescolar, básica y media. Se tienen en cuenta como referentes para el análisis, de un lado, el modelo de administración educativa adoptado por el gobierno colombiano, que se fundamenta en el tipo ideal de dominación legal con administración burocrática formulado por Weber (1977), en el desarrollo de formas de organización administrativa modernas y racionales y en la puesta en marcha de procesos y procedimientos técnicos, orientados al logro de resultados medibles y, de otro, la Ley 115 de 1994 o General de Educación, los Decretos No. 1278 de 2002, 2582 de 2003 y 3782 de 2007 que regulan la evaluación de docentes, y las principales tendencias teóricas que presenta la evaluación de docentes en el mundo, que según Niño (2001) comprenden la Evaluación como Rendición de Cuentas, la Evaluación como Pago por Méritos, la Evaluación como Desarrollo Profesional y la Evaluación para la Mejora de la Escuela.
PROBLEMA	Este artículo trata de demostrar que el logro del desarrollo personal y profesional de los docentes e institucional de la escuela, lo afecta, de un lado, la concepción de evaluación adoptada por el gobierno nacional que se fundamenta en la “evaluación como rendición de cuentas” y, de otro, la primacía que tiene en Colombia el modelo de dominación legal con administración burocrática que impera en la organización institucional del Estado y en el desarrollo de la gestión que deben ejecutar las instituciones públicas, incluidas las del sector de educación. Este modelo burocrático opera a través de la formulación y ejecución de acciones estructuradas con base en una racionalidad técnica e instrumental, planificada, con una orientación hacia el logro de resultados que, en el caso de la educación, se determinan antes de que inicie la ejecución de las acciones que integran el proceso educativo.
DISEÑO METODOLÓGICO	NR
TESIS Y/O CONCLUSIONES	Para que el país cuente con un sistema de evaluación de la educación y de los docentes que aporte al crecimiento y desarrollo personal y profesional de los educadores, al desarrollo institucional y a la mejora de la escuela y de la enseñanza, es necesario reorientar el sentido y los fines que tiene la evaluación académica que se realiza en la actualidad, particularmente en lo relacionado, de un lado, con la prevalencia que tiene el enfoque de gestión que busca evaluar los resultados periódicos que obtienen las instituciones educativas estatales en el logro de objetivos y de metas relacionados con los principios de cobertura, calidad, eficacia y eficiencia que orientan el Plan Nacional de Educación y, en general, las políticas educativas nacionales e internacionales, y de otro, redefinir la evaluación de docentes, concebida hoy, principalmente, como un sistema para la rendición de cuentas y para la implantación de un régimen de sanciones que excluye a muchos del ejercicio de la profesión docente.
TEORÍA	NR
TÍTULO	
La evaluación como instrumento de política educativa	
AUTOR/PAIS/AÑO	JORGE CALERO, ÁLVARO CHOI, 2012. España
TIPO DE DOCUMENTO	
RESUMEN	El objetivo del artículo consiste en describir y valorar los efectos de la evaluación de competencias, una de las piedras angulares de las políticas educativas actuales. Se describe en el artículo la diversidad de funciones alternativas atribuidas a los sistemas de evaluación y se discute el papel conferido a la publicación de rankings de centros. Una aproximación al «mapa» actual de las evaluaciones educativas en España permite comprobar el efecto hegemónico de las evaluaciones de la IEA y la OCDE. En el artículo se valoran las consecuencias (deseadas y no

	deseadas) de la aplicación de sistemas de evaluación de competencias.
PROBLEMA	El desarrollo de la evaluación de competencias refleja, en todo caso, un énfasis en los resultados del sistema educativo y, en concreto, en el logro de los alumnos. No se trata de algo trivial, sino de un desplazamiento en toda regla del foco de interés en los análisis e intervenciones sobre el sistema educativo, desde los inputs y procesos hacia las competencias adquiridas. En el ámbito de la equidad, por ejemplo, la evaluación de competencias está en sintonía con la selección de la igualdad de logros como el objetivo prioritario de los sistemas (véase Baye et al.,2006), en contraposición a la igualdad de acceso o la igualdad de trato. En el ámbito de la eficiencia, resulta evidente que la generación y disponibilidad de datos relativos a uno de los «productos finales» más importantes del sistema resulta de gran interés.
DISEÑO METODOLÓGICO	Estudio comparativo
TESIS Y/O CONCLUSIONES	La aplicación generalizada de los sistemas de evaluación de competencias está teniendo, sin duda, algunas consecuencias positivas, entre las que podríamos destacar la reorientación de la planificación curricular hacia las competencias. Sin embargo, no debemos olvidar los potenciales efectos no deseados que genera la implementación de sistemas de evaluación de competencias. Entre ellos hemos destacado el estrechamiento y contorsión de los contenidos transmitidos («teaching by the test») y el efecto de «cama de Procasto», que tiende a focalizar la docencia en aquellos alumnos susceptibles de elevar su puntuación por encima del umbral fijado por la evaluación. En definitiva, la evaluación de competencias es un instrumento muy potente para la política educativa y sus muy diversos diseños pueden adaptarse a objetivos muy diferentes. No resulta conveniente adoptar una actitud ingenua con respecto a sus efectos: la multiplicidad de aplicaciones empíricas en los últimos quince años nos proporcionan ya una información consistente en torno a las luces y sombras de la evaluación educativa.
TEORÍA	NR
TÍTULO Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad	
AUTOR/PAIS/AÑO	Nancy Patricia Jara Gutiérrez, Mónica María Díaz-López. Universidad de la Sabana. Colombia. 2017
TIPO DE DOCUMENTO	
RESUMEN	Desde la perspectiva de la calidad en educación, la evaluación docente es una piedra angular que posibilita la mejora de los procesos formulados en las políticas educativas. Aunque se le ha concedido un rol operativo como mecanismo de medición, control, homogenización e influenciado por las políticas neoliberales internacionales. El objetivo del artículo es identificar los lineamientos de las políticas de evaluación docente en Colombia y reasignarle un verdadero sentido a través de una propuesta, la cual permita el desarrollo profesoral continuo. De tal forma que, ésta evaluación se considere un verdadero instrumento de reflexión que propicie la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, y cuya finalidad sea el aporte de elementos de análisis que contribuyan a la construcción de consensos para la toma de decisiones, que trasciendan en la consolidación de las comunidades educativas, exaltando el colegaje, el trabajo autónomo y la profesionalización docente.
PROBLEMA	Durante los últimos años, los gobiernos han puesto en práctica una serie de políticas educativas tendientes a superar las enormes brechas que existen, con la expectativa de usarse como un instrumento de justicia social. De ahí que, se ha convertido en un estandarte para enfocar los esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza, reducir los niveles de inequidad y procurar la calidad del sistema educativo. Sin embargo, estas políticas han mostrado su ineficiencia para lograr el cambio que se requiere.
DISEÑO METODOLÓGICO	NR
TESIS Y/O CONCLUSIONES	Plantear un cambio en la concepción de la evaluación por medio de estrategias internas diferentes, efectivas, propuestas por la propia comunidad educativa, libres de presiones y sanción, motivan al profesor como un profesional reflexivo, lo cual genera una verdadera mejora de la calidad docente. Sin embargo, ello implica instaurar una serie de estrategias de

	<p>formación continua en aspectos disciplinarios, didácticos, de análisis y reflexión individual y colectiva que necesita la articulación de todas las instancias universitarias. Esto genera un autoconocimiento de la práctica docente con responsabilidad y compromiso en la toma de decisiones y acciones. En la calidad educativa es importante la dignificación docente, como persona permeada en todas sus dimensiones por el ejercicio de sus virtudes el reconocimiento de su rol como formador y como pilar de la sociedad. Al concebir al docente como investigador de su propia realidad educativa, este asume su trabajo más allá del aula, implementándose un pensamiento pedagógico problémico con procesos reflexivos con lo cual puede implementar una cultura profesional que los potencie como profesionales intelectuales y miembros de equipos educativos y promover una cultura de trabajo en equipo.</p>
TEORÍA	NR
TÍTULO	
Fractura entre la política y la práctica evaluativa docente	
AUTOR/PAIS/AÑO	Carlos Arturo Gómez Camacho, Claudia Patricia Rodríguez Bello, Nancy Argenis Salazar Acosta. Revista Actualidades Pedagógicas N.o 56 julio-diciembre de 2010 páginas 43-54
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
RESUMEN	Actualmente el Distrito Capital realiza una evaluación anual de desempeño de los docentes del sector oficial. Esta evaluación es una política de Estado que se implementa como estrategia para mejorar la calidad de la educación. En tal sentido, el artículo analiza las concepciones, tendencias y usos que el Distrito les da a dichas evaluaciones, las cuales se enmarcan en una concepción tradicional orientada a la rendición de cuentas y al pago por mérito y se sustentan en el control y la medición del cumplimiento de deberes contractuales y la competencia mínima. Debido a ello, los investigadores proponen “repensar” la evaluación docente, de tal manera que se convierta en un espacio de formación y referente de cualificación continua para el docente y la escuela.
PROBLEMA	Como resultado de la investigación, encontramos que la evaluación anual de desempeño docente se ve afectada en su intencionalidad formativa debido a la concepción de evaluación adoptada por el Gobierno nacional, que se funda, por un lado, en una evaluación para la rendición de cuentas, y, por otro, en un modelo de administración burocrático, jerárquico y autoritario. El modelo de evaluación planteado de esta manera responde a una racionalidad técnico-instrumental, orientada hacia el logro de resultados—basado en los conceptos de eficiencia y eficacia— y el control, basado en un sistema de premio y castigo.
DISEÑO METODOLÓGICO	NR
TESIS Y/O CONCLUSIONES	La evaluación de desempeño docente no surge como respuesta a las necesidades y exigencias del desarrollo nacional, ni se caracteriza a partir de las particularidades regionales, culturales y personales de la educación colombiana. Por el contrario, surge de la implementación de propuestas de organismos internacionales e intereses económicos, por lo que tiene un carácter técnico-instrumental y una postura político-internacional que reconoce que la evaluación forma parte de la estructura de poder internacional y nacional que afecta los procesos institucionales.
TEORÍA	NR

Apéndice B. Revisión estatutos universidades colombianas

Universidad	Rol activo del docente	Evaluación entre docentes	Retroalimentación de la práctica	Compartir metas de aprendizajes	Recoger evidencias	Retroalimentar al Docente
Universidad de la Sabana	No se evidencia	Es un proceso de seguimiento, valorización.	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	Retroalimentación
	Es un proceso de seguimiento, valoración y retroalimentación, permanente, objetivo, imparcial, formativo e integral que valora el cumplimiento y la calidad de las actividades desarrolladas por el profesor con base en su agenda académica, ponderadas según la importancia de ellas y el grado de responsabilidad del profesor en cada una y a la luz de la Misión y del Plan de Desarrollo de la Universidad y de los Planes de Desarrollo de las unidades académicas.					
Universidad Cooperativa	La evaluación busca valorar el desempeño de los profesores	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
Universidad Gran Colombia	No se evidencia	De un par académico	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
Universidad del Rosario	No se evidencia	Informes de pares sobre el desempeño de los profesores en congresos y seminarios	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
Unimonserrate	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	Los resultados obtenidos de la evaluación de la praxis profesoral serán comunicados al profesor para que genere su plan de mejora.
	La evaluación de la praxis profesoral tiene carácter proactivo, formativo y constructivo, todo dentro del concepto de la integralidad. Por ende, tiene como propósito fomentar la autonomía dentro del marco de las políticas de autoevaluación institucional, recabar información que permita tomar decisiones en torno al mejoramiento del desempeño de los profesores, al otorgamiento de distinciones, estímulos y a la definición de indicadores de gestión que coadyuven a fortalecer la cultura de la autorregulación para la excelencia y la alta calidad.					

Universidad Santo Tomás	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	El Decano de Facultad o el superior inmediato dará a conocer por escrito el resultado de la evaluación integral al docente.
Universidad Los Libertadores	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	La Dirección de Innovación Curricular y Desarrollo Docente remitirá a los Decanos el resultado de la evaluación integral del desempeño por profesor para que junto con los Directores de Departamento analicen y valoren la información, y la den a conocer a los profesores.
La evaluación integral del desempeño del profesor libertador se considera un proceso integral y se constituye en un espacio académico de reflexión, de construcción y con miras al mejoramiento continuo que busca, promover el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social, calificada a través de estrategias de participación, diálogo y concertación entre los diversos actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y directivos.						
Unimimuto	Evaluación con el superior inmediato	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	El superior inmediato realizará una valoración global de los logros del profesor, sustentada en todos los elementos señalados en los artículos anteriores. Este resultado será examinado conjuntamente con el profesor evaluado. Del resultado de la evaluación final se dejará constancia en el Sistema de Información Profesoral
Fesanjosé	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
San Mateo	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
UPTC	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	El docente que haya sido objeto del proceso de

						evaluación deberá ser notificado del resultado del mismo.
Universidad	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
Distrital FJC	La evaluación docente es el proceso permanente y sistemático mediante el cual se analiza, valora y pondera la gestión del docente en la Universidad					
Universidad Javeriana	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia

Apéndice C. Instrumento

Instrumento de entrevista a profundidad

Nombre del entrevistado:

Nombre del entrevistador:

Objetivo: El objetivo de esta entrevista es preguntar en que consiste la evaluación docente desde su mirada como profesional docente.

1. ¿Cree que la evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior involucra el rol activo del docente?
2. ¿En la evaluación docente se miden más resultados que procesos? ¿Por qué?
3. ¿Es importante que los docentes hagan una coevaluación mucho más profunda de sus procesos académicos?
4. ¿En un contexto como el colombiano, la coevaluación se asume como un entrometimiento de otro docente en clase o más bien como un acuerdo entre pares para cubrir sus deficiencias pedagógicas y didácticas?
5. ¿La evaluación docente se hace más por criterios administrativos que académicos?
6. ¿Usted qué piensa?, ¿Para qué sirve la evaluación docente?, ¿para asumir procesos de contratación? O ¿para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos?
7. ¿En la evaluación docente se hace por lo general una retroalimentación de la práctica docente? ¿Ha sido evaluado en el desarrollo de su profesión con la Evaluación Formativa?
8. ¿Por qué se le da tanto valor a la evaluación que hace el estudiante de su profesor y porque a veces ese solo criterio es tenido en cuenta para los procesos de contratación?
9. ¿En la evaluación docente, el mismo profesor comparte metas de aprendizaje?
10. ¿En Colombia el docente es colaborativo con otros docentes en la consecución de metas pedagógicas y didácticas?
11. ¿Considera usted que el docente universitario requiere formarse mucho más en aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos?
12. ¿En la práctica pedagógica, el docente recoge sus experiencias y muestra evidencias de su trabajo en clase o más bien la institución da por hecho la profesionalidad del docente y no exige esas evidencias para mejorar los procesos de enseñanza?
13. ¿La idea de llevar un dossier de enseñanza o lo que es lo mismo un portafolio de evidencias y procesos de enseñanza por parte del docente, ayudaría a mejorar la visibilidad del trabajo docente y a evaluarlo de distinta manera?
14. ¿en el proceso de evaluación docente considera usted que las instituciones hacen las reformas correspondientes a los cambios de política en el país y en el mundo o se sigue evaluando de la misma forma, sin una reflexión de la importancia de este tema?
15. ¿Son importantes los informes como PISA para desarrollar procesos de Evaluación Formativa a docentes en Colombia?
16. ¿La evaluación podría mejorar el prestigio de nuestros profesores y el respeto del estudiante hacia ellos?
17. ¿Dónde queda la Evaluación por procesos en nuestro sistema educativo?
18. ¿Cómo es la aplicación y retroalimentación que se hace en su institución de la evaluación a docentes al final de año?
19. ¿Considera usted que el actual sistema de evaluación docente en su institución necesita un cambio o le parece que está bien? ¿cuál y para qué?
20. ¿Considera usted que el compromiso de un docente, define en gran medida la calidad del proceso educativo?
21. ¿Considera importante valorar el desempeño de un docente mediante un modelo de Evaluación Formativa, que le permita trascender más allá de la enseñanza?

Apéndice D. Transcripción de entrevistas

Entrevista actor 1

Nombre del entrevistado: Blanca Aurora Pita

Nombre del entrevistador: Darío Valcárcel

Objetivo: El objetivo de esta entrevista es preguntar en que consiste la evaluación docente desde su mirada como profesional docente.

1. ¿Cree que la evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior involucra el rol activo del docente?

Rta: Lastimosamente no, la evaluación tiene sus intereses y a veces personales, cumple algunas expectativas, que también tiene de corte más bien personal y desafortunadamente no se atiende realmente a quel desempeño integral que tiene el docente tanto en aula como a nivel institución.

2. ¿En la evaluación docente se miden más resultados que procesos? ¿Por qué?

Rta. Más resultado, les decía a mis estudiantes de la maestría en una ocasión que me cuestionaron sobre la evaluación, que de desafortunadamente en nuestro país no sabemos si por cultura que tiene que ver son el subdesarrollo mismo, he nosotros utilizamos la evaluación más con un carácter punitivo, condenatorio, más bien la evaluación sirve para de desarme de aquella persona que de pronto tiene buen desempeño, incluso anular una tarea y muchas veces la venganza y porque no decirlo e para tomar decisiones, y en ese sentido el docente que se desempeña bien desgraciadamente por atender muchas veces a nivel de institución, a nivel de facultad, a nivel de programa la evaluación de un docente y sobre todo por parte de un estudiante se va de la institución si no responde con lo que de alguna manera se espera “entre comillas” intereses y otros tipos de cosas que tiene que ver con no tratar la evaluación de una manera integral y por procesos.

3. ¿Es importante que los docentes hagan una coevaluación mucho más profunda de sus procesos académicos?

Rta: Yo creo que es una necesidad en estos momentos, e crear esas comunidades académicas, donde allá una discusión formal, y todos sabemos que en el mundo académico de alguna manera se darían más acercamientos que distanciamientos, si tenemos la conciencia de hacer digamos que una retroalimentación de nuestros procesos, experiencias y que mutuamente nos podríamos estar colaborando, porque todos sabemos que la experiencia de un docente frente a la otra pues es muy distinta y en ese sentido resultaría muy enriquecedor un debate que nos permita de alguna manera e como digo enriquecer fortalecer, retroalimentar una experiencia que se considera muy valiosa de parte de cada uno.

4. ¿En un contexto como el colombiano, la coevaluación se asume como un entrometimiento de otro docente en clase o más bien como un acuerdo entre pares para cubrir sus deficiencias pedagógicas y didácticas?

Rta: Si, y eso es lo que le falta en generar a la evaluación, objetividad, si nosotros de alguna manera tuviéramos la conciencia de que al sentarnos a evaluar estamos considerando que, la evaluación es un momento importante dentro del proceso educativo, y como tal soy consciente de que me va ayudar es a crecer personal y profesionalmente no es otro el propósito, si eso realmente lo entendiéramos serían muy ricas las presencia que hiciéramos allí, pensando en que lo que vamos hacer es a enriquecer un proyecto de vida profesional y pues a mejorar y buscando esto que ya de alguna manera esta como muy repetido pero que es importante pensarlo y es la calidad y la excelencia educativa.

5. ¿La evaluación docente se hace más por criterios administrativos que académicos?

Rta: Si, si, e se dice que la parte administrativa esta llamada para apoyar y mejorar la academia, pero si somos objetivos y decimos la verdad es todo lo contrario, la academia resulta más bien sometida a la parte administrativa en ese sentido, es preponderante el papel del proceso administrativo sobre la evaluación y no la parte académica, nunca de alguna manera o casi nunca se tiene en cuenta el que hacer del docente en el aula a

sabiendas de que su experiencia allí, quiera o no resulta ser muy enriquecedora, e seguramente momentos con iniciativas muy importantes, pero por dar importancia a esa parte administrativa se oscurece totalmente la parte académica.

6. ¿Usted que piensa?, ¿Para qué sirve la evaluación docente?, ¿para asumir procesos de contratación? O ¿para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos?

Rta: Evidentemente debe servir para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos, es más consideraría que aquí la evaluación tendría un papel muy importante al hablar incluso de estímulos, y de motivación para el docente, un docente a quien se le reconoce realmente su trabajo, su experiencia, su esfuerzo y todo aquello de que de alguna manera implica su trabajo en aula, el responder con procesos académicos y administrativos, sería el mejor docente también en la confrontación de su práctica, creando nuevas cosas, teniendo nuevas iniciativas, porque se sentiría muy bien, pero no estamos teniendo en cuenta la evaluación realmente para que el docente se siente incentivado, de tal manera que pueda mejorar esa práctica pedagógica y didáctica, la evaluación sería un punto importantísimo para que el profesor se sienta tan motivado, tan bien estimulado, también reconocido de alguna forma que diga si así reconocen mi trabajo, me voy a dar a la tarea de buscar nuevas iniciativas, de mejor compromiso, de hacer que la didáctica o las estrategias didácticas sean las mejores para que se de un proceso de verdad de enseñanza y aprendizaje.

7. ¿En la evaluación docente se hace por lo general una retroalimentación de la práctica docente? ¿Ha sido evaluado en el desarrollo de su profesión con la Evaluación Formativa?

Rta: Desafortunadamente no, se espera solamente el resultados y con eso ya se toman decisiones y se pierde lo más importante, y es la parte de retroalimentación para saber en qué va el proceso, en este caso le he hablo incluso a mis estudiantes de maestría, que hago un parangón, con la carrera de ciclismo, el ciclista que de alguna manera se siente acompañado en carretera por el mismo entrenador, que está pendiente si le falta algo para él o algo para la máquina que en este caso sería su bicicleta, entonces el educar sería como ese entrenador que continuamente está haciendo ese seguimiento de que hace falta para llegar a la meta, ¿Ha sido evaluado en el desarrollo de su profesión con la Evaluación Formativa? No, y he trabajado en universidad privada y en universidad pública y en uno y en otro lugar se da primacía a la evaluación más de tipo resultado para tomar una decisión, pero no una evaluación que de alguna manera tenga en cuenta la realización de un proyecto de vida, profesional donde yo de alguna forma tenga la posibilidad de crecer, de ser mejor, de hacer parte de un proceso de alguna forma donde de alguna manera tuviera un acompañamiento, no, no es posible.

8. ¿Por qué se le da tanto valor a la evaluación que hace el estudiante de su profesor y porque a veces ese solo criterio es tenido en cuenta para los procesos de contratación?

Rta: Por lo que hemos dicho anteriormente, nosotros necesitamos una evaluación más bien rápida que nos dé resultados, que nos permita tomar decisiones, justamente porque carecemos de tiempo para hacer el reconocimiento de un proceso llevado de un conocimiento que se tenga, de una experiencia, no tenemos tiempo, y en ese sentido pues digamos lo que más pertinente entre comillas lo más indicado, lo que mejor nos resulta es una evaluación de resultados para poder tomar decisiones, y el estudiante tiene la palabra porque, y aquí y en estos caso también el gran porcentaje de la evaluación del docente, por ejemplo estoy hablando de un sesenta por ciento de la evaluación del estudiante, un treinta por ciento vale la evaluación del jefe y solo un diez por ciento la evaluación que hace de sí mismo el docente, y uno diría quien tiene la razón y quien realmente estaría diciendo la verdad, si vamos a pensar en el reconocimiento real del trabajo realizado, del esfuerzo que se ha hecho y del proceso que se ha dado en el aula.

9. ¿En la evaluación docente, el mismo profesor comparte metas de aprendizaje?

Rta: Para nada, por lo que se ha anotado anteriormente, esperaríamos que dentro de un proceso de formación, un proceso educativo el docente encontrara como uno de sus estímulos, ver de alguna manera que se han cumplidos sus metas o que se van cumpliendo sus metas porque la misma evaluación le va mostrando los avances que se van dando, propósitos cumplidos, objetivos de alguna manera alcanzados, pero eso por la misma circunstancias como han sido anotadas anteriormente no se da.

10. ¿En Colombia el docente es colaborativo con otros docentes en la consecución de metas pedagógicas y didácticas?

Rta: yo creería que si en algunos casos, en los que hay docentes que si se brindan cierto apoyo, e no es el espacio académico que diría uno que construye una comunidad académica o que la institución le interesa construir tampoco, no es eso, es más bien el pasillo, en el café, en el compartir informal, donde uno si nota que hay discusiones académicas interesante enriquecimientos que pueden servir en entre los docentes, pero no es la generalidad, que es lo que tendría de alguna manera lograrse al hablarse o mejor no es tanto al hablar, al tener conciencia para que es una evaluación formativa si no para construir de alguna manera, incluso una comunidad académica donde todos nos sintamos que nos podemos ayudar, retroalimentar, fortalecer justamente porque hemos entendido incluso cual es la intención de un proyecto educativo institucional, porque a veces nos lo sabemos de memoria, el discurso está escrito, se traduce en una misión que a veces ni si quiera llega al aula, cuando hablo de currículo, hablo justamente del macro currículo que es el proyecto educativo institucional que es todo que de alguna manera que se formula y queda en discurso, el meso currículo que es lo que tendríamos que llevar desde macro currículo a al programa y el micro currículo que ya sería la tercera instancia que es lo que podríamos llevar al aula, pero desafortunadamente muchos de nosotros ni siquiera somos conscientes cual es la misión de la universidad para que a partir de allí por lo menos encontráramos un común denominador en el cual nos encontráramos y sintiéramos la necesidad de fortalecernos.

11. ¿Considera usted que el docente universitario requiere formarse mucho más en aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos?

Rta: Si, si sin pensarlo, si por fortuna existen hoy especializaciones que brindan esas herramientas, maestrías como las que ustedes tienen en la UGC la cual conozco, que sé que se lleva con mucha seriedad, como la que estoy digiriendo en la militar y otras en otras universidades, existen doctorados en Educación, por qué, desde cuando el MEN decidió que todos los profesionales fueran a la educación, al aula, que podrían dar las clases, pues nada mejor, nada mejor que las universidades también pensarán en abrir posgrados que les brinden esas herramientas que ellos necesitan, son profesionales en sus áreas y disciplinas, pero realmente si les falta por lógica, por sentido común la formación pedagógica, didáctica, pero al mismo tiempo ojal que también hubiese un espacio bien importante para formar en la evaluación.

12. ¿En la práctica pedagógica, el docente recoge sus experiencias y muestra evidencias de su trabajo en clase o más bien la institución da por hecho la profesionalidad del docente y no exige esas evidencias para mejorar los procesos de enseñanza?

Rta: Amo la formación docente, los docentes son el corazón de cada una de las instituciones, no son los directivos, ni tampoco son los estudiantes, cuando le damos un papel preponderante a ellos, si son nuestros usuarios y nuestros clientes, peor el corazón de una institución educativa son los docentes, son lo que tienen en las manos el proceso de formación y el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, todo, en ese sentido es importante, es fundamental de alguna manera pensar en la formación del docente y en su papel, lo definiendo siempre, pero nos falta algo a todos los docentes y es escribir, tenemos discursos excelentes, no dudo a que a diario, en cada aula de clase se celebran experiencias hermosas, con iniciativas incomparables y yo diría que únicas, pero no escribimos y yo creería que en eso podría la institución estar pensando en organizar eventos de tal manera el docente pueda socializar, compartir y de alguna forma también enriquecer a una comunidad educativa porque la experiencia es única, es importante, es significativa.

13. ¿La idea de llevar un dossier de enseñanza o lo que es lo mismo un portafolio de evidencias y procesos de enseñanza por parte del docente, ayudaría a mejorar la visibilidad del trabajo docente y a evaluarlo de distinta manera?

Rta: si, yo diría que no es único, ni sería pues lo fundamental, peor si hace parte de un proceso, cuando nosotros hablamos del seguimiento a un docente, si es importante que el mismo se siente estimulado al ver que al guien se da cuenta de lo que escribe, de lo que hace, de lo que plasma, al fin de su experiencia tan valiosa.

14. ¿en el proceso de evaluación docente considera usted que las instituciones hacen las reformas correspondientes a los cambios de política en el país y en el mundo o se sigue evaluando de la misma forma, sin una reflexión de la importancia de este tema?

Rta: Desafortunadamente el vacío es grande, en este momento que estoy viajando a México, recibiendo algunos seminarios internacionales, hemos hablado justamente de políticas educativas, el vacío es grande a nivel universal, a nivel mundial, la lógica sería que desde la misma institución educativa salieran o surgieran aquellas necesidades, aquellos retos, desafíos aquellas expectativas que hay frente de la educación para que se formule la política a otro nivel, pero es muy desafortunado que nosotros nos quedemos más bien es discutiendo desde la institución educativa, y no dando a conocer nuestros pensamientos, nuestras ideas, nuestra discusión en el nivel más alto donde se formulan las políticas, y en ese sentido nos la hemos pasado toda una vida digamos que repitiendo casi lo mismo, pero si es un reto a la institución educativa, que se pronuncie, que se manifieste para que desde la institución educativa se pueda formar la política.

15. ¿Son importantes los informes como PISA para desarrollar procesos de Evaluación Formativa a docentes en Colombia?

Rta: Desafortunadamente nosotros por la cultura que tenemos, si necesitamos ese tipo de procesos, porque al ver los resultados en una prueba como esta, de alguna manera por lo menos nos, creo que algunos alcanzamos a estremecernos, entonces empezamos a preguntarnos que hace falta, y en algunas ocasiones también incluso a formular algunas propuestas que nos permita pues mirar que está pasando, tengo justamente estudiantes de la maestría trabajando esto temas , que pasa con ecades, que pasa con ifces, que pasa con pisa, que pasa, entonces si son oportunidades importantes para que nosotros de alguna manera reflexiones y confrontemos nuestra práctica.

16. ¿La evaluación podría mejorar el prestigio de nuestros profesores y el respeto del estudiante hacia ellos?

Rta: Definitivamente si, si nosotros mismos como educadores, nos proponemos la auto evaluación, la confrontación de nuestra propia práctica, seríamos capaces de auto formularnos propuestas, de sentarnos a pensar mejor cual sería realmente nuestra forma de enseñanza, de acompañamiento, de favorecer un proceso de enseñanza aprendizaje, y en ese sentido los estudiantes nos verían con otros ojos, pero si es la verdad que necesitamos realmente hacer un auto evaluación, si otros no nos evalúan caramba , llenémonos de fuerza y valentía para decirnos la verdad y autoevaluemos, y eso también es evaluación formativa, solamente me formo en la medida en que yo mismo me pueda decir la verdad que he hecho y que me hace falta,

17. ¿Dónde queda la Evaluación por procesos en nuestro sistema educativo?

Rta: muy distante, muy distante, estamos trabajando más evaluación de resultados, más de evaluación de productos, poco evaluación de procesos que es la que se considera como educación formativa, la que si da cuenta del camino recorrido, la que sabe decir que se ha hecho y que hace falta, la que de alguna manera se convierte en un estímulo, porque cuando al estudiante se le hace ver o él mismo ayuda a mirar cual ha sido los avances y que hace falta, entonces la evaluación misma se convierte en una motivación constante hasta llegar a la meta.

18. ¿Cómo es la aplicación y retroalimentación que se hace en su institución de la evaluación a docentes al final de año?

Rta:

19. ¿ Considera usted que el actual sistema de evaluación docente en su institución necesita un cambio o le parece que está bien?¿cuál y para qué?.

Rta. Sin ser infiel, ni desleal con mi institución la cual valoro muchísimo y es una institución pública la Universidad Militar, si se ha cuestionado y ya hay digamos que incluso unos proyectos en investigación en curso, para mirar nuestro sistema de evaluación, justamente porque estamos viendo ya que no se ajusta y no responde a lo que quisiéramos realmente en el sentido no solamente en reconocer en lo que hacemos, si no que sea mucho más objetivo, mucho más justa y mucho más dada digamos a la misma realidad que vive cada docente, desde la docencia, desde, la investigación y la proyección social.

20. ¿Considera usted que el compromiso de un docente, define en gran medida la calidad del proceso educativo?

Rta:

21. ¿Considera importante valorar el desempeño de un docente mediante un modelo de Evaluación Formativa, que le permita trascender más allá de la enseñanza?

Rta. Definitivamente es eso lo que nos está haciendo falta, comprender que la evaluación en la educación es más formativa, que como cualquier otro calificativo, es una evolución de proceso, de acompañamiento, de estímulo, de reconocimiento, de socialización también, porque es permitirle al docente hablar socializar, presentar evidenciar un proceso que estaría en esas condiciones enriqueciendo todo un trabajo educativo de la institución y en ese sentido nos estaríamos también encontrando como comunidad educativa que busca realizar unos propósito frente a un país que necesita gente formada y educada, yo creería que incluso que por falta de la evaluación formativa es que muchas veces frente a la situación del país nos hemos preguntado qué está pasando si son profesionales de tal o cual universidad muy buena muy buena de excelente principios, con valores una formación muy válida y muy pertinente y sin embargo vemos lo que de alguna manera todos estamos viendo hoy en nuestro país desafortunadamente.

Entrevista actor 2

Nombre del entrevistado: Clara Jaramillo

Nombre del entrevistador: Darío Valcárcel

Objetivo: El objetivo de esta entrevista es preguntar en que consiste la evaluación docente desde su mirada como profesional docente.

El objetivo de esta entrevista es preguntar en que consiste la evaluación docente desde su mirada como profesional docente.

1. ¿Cree que la evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior involucra el rol activo del docente?

Rta: pues no, porque la evaluación docente en la educación superior simplemente es que los profesores simplemente llenamos un cuestionario en una plataforma, donde muchas preguntas son cumple no cumple, en algunas no aplican, no se escucha la voz del profesor, porque aunque aparentemente no es cuantitativa por que no se califica entre un uno y cinco el cumple o no cumple esto no permite que el profesor ponga su parecer, no he escuchado que la evaluación docente nazca de una consulta de los profesores para que tengamos un rol activo, si, para mí la actividad es una proposición participativa y no existe.

2. ¿En la evaluación docente se miden más resultados que procesos? ¿Por qué?

RTA: si, yo considero que la evaluación docente se mide por evidencias, que quiere decir, que usted lleno ese cuestionario esta atado a su plan de acción, usted en su plan de acción le dicen, usted va a dar tantas horas de clases las evidencias el aula virtual, están los archivos del departamento, están los talleres que usted ejecuto, pero realmente esos son los proceso que yo elaboro pero nunca me miden la entrega, la parte cualitativa del docente, si, entonces pongámosle profesores que no dan clase, que nada pero que le ponen cinco al estudiante fácil, muchas veces el estudiante lo valora más que el profesor exigente, que en clase los pone a reflexionar, los pone a trabajar que mide su puntualidad, es decir, que es estricto en el buen sentido de la palabra, ese profesor pueden ser mal calificado porque los estudiantes no ven al parcerito.

3. ¿Es importante que los docentes hagan una coevaluación mucho más profunda de sus procesos académicos?

RTA. Pienso que la coevaluación es una evaluación, a ver la institución hace una, lo estudiantes hacen otra y uno hace la autoevaluación, digamos que lo que yo he aprendido es que la evaluación de los estudiantes depende de las notas que usted les ha puesto a los estudiantes, he hecho el experimento en diferentes semestres, mi experiencia me ha dado que los estudiantes colocan una nota proporcional a la que el profesor le ha calificado sus trabajo. La coevaluación hay entes que te evalúan y tú no sabes. Hay otras instancias que evalúan

al profesor y no hacen retroalimentación al profesor, por el tema de calidad se han puesto en la tarea de cumplir con el formato, con el proceso con dejar evidencia que lo hicieron, pero realmente uno sabe que eso será utilizado en el día en que te quieran echar.

4. ¿En un contexto como el colombiano, la coevaluación se asume como un entrometimiento de otro docente en clase o más bien como un acuerdo entre pares para cubrir sus deficiencias pedagógicas y didácticas?

RTA: Pero no solo para cubrir deficiencias, también sería chévere para aportar, oye que rico estuve en tu clase y aprendí esto, en la universidad cuando alguien ha entrado en la clase del otro se siente como una invasión, y el cuento de la autonomía docente es una excusa para decir que mi feudo nadie me lo toca, y yo creo que las invasiones son ricas, cuando son productivas, el solismo mío es muy chévere cuando estoy sola funciona la claracracia lo que yo quiero, porque al fin acabo yo me autorregulo, peor cuando alguien entra te invade, siempre te va a invadir el espacio, esas invasiones no tienen que ser ni totalitarios ni dictatoriales si no que pueden ser propositivas, yo creo que a los maestros nos hace falta esto, entender que el otro nos puede colaborar, que con el otro aprendemos, se genera un no quiero que mires lo que hago. Entonces es muy raro que la universidad se ve que alguien te entre a tu clase, contrario a la Ley de educación en el colegio, acá existe la autonomía donde el docente y esta desde la constitución entonces la gente siente que cualquier cosa que invada ese pesado entonces piensa que le está coartando la libertad, pero olvidamos los deberes, si que es la construcción del aprendizaje a varias manos, yo creo que es cultural el problema que tenemos los docentes de compartir nuestras didácticas. Y que normalmente los docentes no hablan de eso para que nadie los juzgue.

5. ¿La evaluación docente se hace más por criterios administrativos que académicos?

RTA: Si, se hace así porque lo que me dijo la fuerza la tomo a partir, digamos que en si la Ley general la Ley 30 exija como un imperativo, como parte de lo que se debe hacer, pero no tiene una regulación, no hay una política clara, como debe ser con que periodicidad, que yo sepa por lo menos, entonces se vino a imponer con lineamientos de calidad, es un acto administrativo para alcanzar la acreditación institucional.

6. ¿Usted qué piensa?, ¿Para qué sirve la evaluación docente?, ¿para asumir procesos de contratación? O ¿para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos?

RTA: Yo no he conocido a ningún docente que le pida su evaluación docente para ingresar a un nuevo trabajo, no hay nada, es más a ti no te la entregan, por eso te digo que es un arma de doble filo, la institución si la tiene guardada como un arma, por si tú la estas embarrando queremos salir de ti, evaluación docente mírela a le ha ido mal, por ahí lo podemos sacar, pero realmente , que pongámosle que a final de cada semestre las universidades saquen un informe de sus falencias, sus aciertos de sus docentes, he con todo esa evaluación que alguien se sentara y hiciera una retroalimentación a los docentes, miren los docentes de la universidad muestran fortalezas en esto, se les ve debilidades en esto, les hacemos las propuestas para que hagan tales cosas, sería muy chévere, fuera por un portal donde el docente pudiera entrar y mirar cual fueron los resultados de manera global y no discriminada por personas, los mejores docentes obtuvieron los mejores puntajes, sin nombres, como nos fue en el proceso de evaluación, cuales son las fortalezas de nuestros docentes, cuales las debilidades, cual sería nuestra propuesta como unidad de desarrollo de formación docentes, que cursos creemos que se deberían dar , ofrecer, ofertar a esos procesos.

7. ¿En la evaluación docente se hace por lo general una retroalimentación de la práctica docente? ¿Ha sido evaluado en el desarrollo de su profesión con la Evaluación Formativa?

RTA:

8. ¿Por qué se le da tanto valor a la evaluación que hace el estudiante de su profesor y porque a veces ese solo criterio es tenido en cuenta para los procesos de contratación?

RTA: los estudiantes te miden con base en lo que aprendió.

9. ¿En la evaluación docente, el mismo profesor comparte metas de aprendizaje?

RTA: No, nosotros compartimos silabos y nos lo miden, silabos nos dice, nosotros por trabajos por núcleos problematicos, entonces nuestro coordinador nos llama y nos dice como les fue el núcleo problemico uno, no pues

yo hice un taller, yo hice una lectura y una socialización a bueno cumplimos con el núcleo, eso es todo no hay más, nunca te van a preguntar hiciste todos los núcleos, no se mira como diseñan los talleres.

10. ¿En Colombia el docente es colaborativo con otros docentes en la consecución de metas pedagógicas y didácticas?

RTA: No, creo que en colegio porque a uno le toca, pero que realmente los trabajos colaborativos se hacen como en el colegio, tú haces una parte y yo otra parte y los ensamblamos cuando nos encontremos, es muy difícil que haya colaboración en equipo para investigaciones y normalmente nos repartimos el trabajo, soñar a dos manos es muy difícil.

11. ¿Considera usted que el docente universitario requiere formarse mucho más en aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos?

RTA: MI experiencia como estudiante fue, pongámosle dos profesores abogados muy buenos, con conocimiento, excelentes personas, excelente en formación, pero cero didácticas, cero mediación pedagógica, claro el hecho que tu tengas una experticia no te da el aval para ser profesor.

12. ¿En la práctica pedagógica, el docente recoge sus experiencias y muestra evidencias de su trabajo en clase o más bien la institución da por hecho la profesionalidad del docente y no exige esas evidencias para mejorar los procesos de enseñanza?

RTA:

13. ¿La idea de llevar un dossier de enseñanza o lo que es lo mismo un portafolio de evidencias y procesos de enseñanza por parte del docente, ayudaría a mejorar la visibilidad del trabajo docente y a evaluarlo de distinta manera?

RTA: Digamos que ahora con eso de las evidencias si se crea el dossier o el portafolio, está en la plataforma de evaluación, pero hay nadie lo saca, en Chile la Universidad Católica hace un evento de experiencias exitosas, pero las universidades no mandan gente, de aquí nos mandaron en el proceso de calidad y acreditación multicampus participamos de ocho propuesta la mía fue la única y no se volvió hacer, pero la universidad después de que obtuvo la multicampus no volvió a enviar gente.

14. ¿en el proceso de evaluación docente considera usted que las instituciones hacen las reformas correspondientes a los cambios de política en el país y en el mundo o se sigue evaluando de la misma forma, sin una reflexión de la importancia de este tema?

RTA: claro, la evaluación puede cambiar de cumple o no cumple es lo mismo de cero a cinco y de ahí no salimos, de las mismas preguntas inicia las clases a tiempo, promueve la pertenencia en los estudiantes, el docente es amable con los estudiantes, son las mismas preguntas de toda la vida, el mismo cuestionario siempre sin posibilidades de interactuar de nada, si te preguntas van a decir que es muy difícil de cuantificar.

15. ¿Son importantes los informes como PISA para desarrollar procesos de Evaluación Formativa a docentes en Colombia?

RTA: bueno mira, la prueba pisa son un medidor internacional, pero tu no puedes en mundo multicultural hacer una sola herramienta, cuando uno la prueba pisa, ejemplos, igual sucede con nuestros profes cuando los evalúa el magisterio, el MEN, resulta que hay docentes que nunca han salido de sus pueblos, lo que ellos han aprendido ha sido a través de libros, que no tienen ni imágenes. Hacen los estudios los fines de semana en Bogotá, y pueden indagar en internet si en el pueblo hay internet. En un país tan ilimitado como el de nosotros una prueba internacional como pisa no nos dan.

16. ¿La evaluación podría mejorar el prestigio de nuestros profesores y el respeto del estudiante hacia ellos?

RTA: Haber la evaluación del estudiante también la utiliza de manera retaliativa si el profesor le cae mal, pues lo va a rajar. Es una subjetividad del estudiante.

17. ¿Dónde queda la Evaluación por procesos en nuestro sistema educativo?

RTA: pues procesos administrativos si nos evalúan, si usted va a clase, si usted entrego a tiempo, si usted cumplido con las normas de la universidad, todo es un proceso pero realmente lo que tú haces en el alúa no te lo evalúa nadie, solo tienen en cuenta si no te paso ninguna fechas de entrega, eso es lo importante y que hayas llenado todo los formatos, esa es al única parte que realmente evalúa una universidad.

18. ¿Cómo es la aplicación y retroalimentación que se hace en su institución de la evaluación a docentes al final de año?

RTA: bueno a final de cada semestre, nada te mandan los resultados sin ningún comentario. En algún momento los que son mal evaluados los llama el padre y les hace la debido jalón de orejas.

19. ¿Considera usted que el actual sistema de evaluación docente en su institución necesita un cambio o le parece que está bien?¿cuál y para qué?.

RTA: yo considero que en una universidad humanista debería estar fundamentada en las personas y no en los procesos, y teniendo en cuenta que limites humanos, una cosa es al dejadez y otra es la situación, el docente que es malo nunca va allegar a tiempo, pero puede haber un docente muy bueno, que un día se le presento una situación muy difícil y no llego, como en ese sentido humanizamos la evaluación, que nos siga ganado Descartes y nos gane un poco más la perspectiva humanista de Santo Tomas digamos, lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

20. ¿Considera usted que el compromiso de un docente, define en gran medida la calidad del proceso educativo?

RTA: más que compromiso es la vocación, porque el que tiene compromiso tiene disciplina, cumple con todo, pero si no le nace de corazón la docencia, tiene que nacer de corazón, si no nace, como yo creo que todo compromiso, ejemplo de un zapatero.

21. ¿Considera importante valorar el desempeño de un docente mediante un modelo de Evaluación Formativa, que le permita trascender más allá de la enseñanza?

RTA: SI, que trascienda el aprendizaje, porque es que enseñar es un adiestramiento, el aprendizaje es un asombro, es mira hay más formas de hacer esto, hay más formas de mirar, hay más horizontes de sentidos, entonces cuando uno dice oye yo nunca había pensado en eso, yo nunca lo había mirado así. Y no ha eso e así, ha bueno, eso lo dijo ese señor ha bueno, es asombrarse, fíjate el asombro, alguien pensó algo que yo he venido pensado, cuando perdemos el asombro, perdemos, se nos muere las ganas de aprender y ahí es donde nos anquilosamos, porque un vaso lleno si les sigues echando agua de desborda, mientras la sed de aprender no se colma ni en el momento de la muerte. Algo nuevo, son experiencias nuevas, es correr riesgos, es decir, a me equivoque, es una aventura, si tu no lo tomas el aprendizaje como una aventura, que yo creo que es lo que matan en los colegios.

Entrevista actor 3

Nombre del entrevistado: Franklin Púa

Nombre del entrevistador: Darío Valcárcel

Objetivo: El objetivo de esta entrevista es preguntar en que consiste la evaluación docente desde su mirada como profesional docente.

1. ¿Cree que la evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior involucra el rol activo del docente?

La involucra de manera formal. Los instrumentos indagan por ciertas prácticas que son centrales dentro del ejercicio docente, pero considero que se privilegia el aspecto cualitativo dentro de la consideración general de la evaluación.

2. ¿En la evaluación docente se miden más resultados que procesos? ¿Por qué?

Considero que más que resultados, al cuantificarse el sentido de la evaluación en realidad lo que se mide es la satisfacción en términos de indicadores cuantitativos.

3. ¿Es importante que los docentes hagan una coevaluación mucho más profunda de sus procesos académicos?

Sí, pero seguramente la vía para ello no precisa de más indicadores cuantitativos. Por ejemplo, sesiones grupales del cuerpo de profesores con el fin de hacer balances pueden ser un espacio interesante para ello. Además, en términos de la heteroevaluación, una conversación abierta con el director de programa o decano puede ser un insumo distinto para realizar evaluación.

4. ¿En un contexto como el colombiano, la coevaluación se asume como un entrometimiento de otro docente en clase o más bien como un acuerdo entre pares para cubrir sus deficiencias pedagógicas y didácticas?

No he tenido mucha experiencia en ello, pero seguramente se asume como una molestia adicional. Asumo que una coevaluación con reglas claras y un componente ético definido es una herramienta muy valiosa para cualquier proceso evaluativo.

5. ¿La evaluación docente se hace más por criterios administrativos que académicos?

Sin duda. La lógica administrativa que ha fagocitado los procesos académicos tiene en lo evaluativo un triunfo. Las dependencias administrativas son muchas veces las que hacen los diseños y aplicación de herramientas evaluativas por encima de las dependencias académicas.

6. ¿Usted qué piensa?, ¿Para qué sirve la evaluación docente?, ¿para asumir procesos de contratación? O ¿para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos?

Sirve para efectos de contratación y sostenimiento de cargos. Debería servir para ser cada vez mejores, para cualificar los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje y para explorar vías nuevas para hacer cosas.

7. ¿En la evaluación docente se hace por lo general una retroalimentación de la práctica docente? ¿Ha sido evaluado en el desarrollo de su profesión con la Evaluación Formativa?

Se hace retroalimentación, pero no he sido evaluado de esta manera.

8. ¿Por qué se le da tanto valor a la evaluación que hace el estudiante de su profesor y porque a veces ese solo criterio es tenido en cuenta para los procesos de contratación?

Por la lógica administrativa que se ha tomado los procesos académicos. Cuando se ve al estudiante como cliente lo que se busca es la satisfacción del mismo. Cierta visión asume que la manera de comprobar la satisfacción del cliente estudiante es la evaluación. A esto se añade que el diseño de herramientas evaluativas está a cargo sólo de administrativos sin presencia de académicos.

9. ¿En la evaluación docente, el mismo profesor comparte metas de aprendizaje?

Usualmente no.

10. ¿En Colombia el docente es colaborativo con otros docentes en la consecución de metas pedagógicas y didácticas?

En ocasiones, pero en un nivel más cotidiano que sería catalogado desde lo administrativo como informal. Muchas veces pasa que se comparte una experiencia negativa con un docente colega y se saca de allí un aprendizaje, esto que se hace en una referencia que sería más personal puede ser también una ayuda para la evaluación del propio desempeño.

11. ¿Considera usted que el docente universitario requiere formarse mucho más en aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos?

Sí. En especial para quienes somos profesionales de formación de origen y no licenciados.

12. ¿En la práctica pedagógica, el docente recoge sus experiencias y muestra evidencias de su trabajo en clase o más bien la institución da por hecho la profesionalidad del docente y no exige esas evidencias para mejorar los procesos de enseñanza?

Las instituciones exigen evidencias dentro de la lógica de la calidad, esto implica una dinámica muchas veces punitiva y no constructiva. Es la discusión más general sobre la función de los formatos.

13. ¿La idea de llevar un dossier de enseñanza o lo que es lo mismo un portafolio de evidencias y procesos de enseñanza por parte del docente, ayudaría a mejorar la visibilidad del trabajo docente y a evaluarlo de distinta manera?

Podría ser. Incluso es mucho más agradable llevar un registro cotidiano que se pueda articular al trabajo docente.

14. ¿en el proceso de evaluación docente considera usted que las instituciones hacen las reformas correspondientes a los cambios de política en el país y en el mundo o se sigue evaluando de la misma forma, sin una reflexión de la importancia de este tema?

Evaluar como lo hace el país y el mundo no quiere decir necesariamente evaluar de manera adecuada. Soy partidario de mirar particularidades siempre y cuando se conserven los parámetros del proceso de evaluación y se cumpla con sus objetivos académicos.

15. ¿Son importantes los informes como PISA para desarrollar procesos de Evaluación Formativa a docentes en Colombia?

Creo que son un insumo que se debe tener en cuenta, pero considero injusto que se asuman como parámetro definitivo para la determinación de políticas públicas en educación. Considero que esto obedece más a decisiones políticas coyunturales y a la implantación de modelos transnacionales que poco se fijan en los contextos.

16. ¿La evaluación podría mejorar el prestigio de nuestros profesores y el respeto del estudiante hacia ellos?

El prestigio es algo mucho más complejo que lo evaluativo, tiene que ver con la suficiencia, la capacidad comunicativa, la actitud ante el proceso de formación, entre otros factores. La evaluación puede ser importante a la hora de comprender los procesos de una manera más integral, articulada con el diseño curricular y las buenas prácticas hacen parte de un conjunto valioso que no siempre se aprecia de manera integral.

17. ¿Dónde queda la Evaluación por procesos en nuestro sistema educativo?

Tristemente en un lugar de disputa política y no académica. Hay que ver por ejemplo en las tensiones que se dan en la educación pública el manejo estrictamente político del tema educativo. No considero que lo político este mal, pero, así como lo administrativo no puede ser un parámetro único tampoco lo político lo puede ser, se nos olvidó que los procesos educativos los hacen personas, conformadas por múltiples y diversas dimensiones, la integralidad del hecho educativo es algo extraño en nuestras realidades.

18. ¿Cómo es la aplicación y retroalimentación que se hace en su institución de la evaluación a docentes al final de año?

En mi institución tenemos una buena práctica que valoro mucho. El director de programa pasa por los grupos y hace una evaluación cualitativa con los estudiantes. Es un espacio de conversación en donde se trata de lo bueno y lo malo, de los aspectos por mejorar y las inquietudes. Se aclara por supuesto que las opiniones no tienen efectos punitivos y que se trata de cualificar todos los procesos. Con el acta que se genera de dicha conversación se pueden contrastar otras evidencias y realizar de una manera más completa la heteroevaluación.

19. ¿ Considera usted que el actual sistema de evaluación docente en su institución necesita un cambio o le parece que está bien?¿cuál y para qué?.

Habría que ver cómo se podría mejorar. Lo ideal sería discutir estrategias cualitativas que puedan mejorar los procesos, la verdad no estoy muy seguro de que nuestros parámetros de calidad admitan algo así.

20. ¿Considera usted que el compromiso de un docente, define en gran medida la calidad del proceso educativo?

Sí. El asunto es que el compromiso se vive y exterioriza de maneras que los estándares no pueden poner en indicadores. Si un profesor en una zona difícil logra con su trabajo evitar que un puñado de estudiantes no recurran a pandillas o microtráfico, ese docente está haciendo las cosas bien, habría que ver cómo sale evaluado en los instrumentos cuantitativos de la institución.

21. ¿Considera importante valorar el desempeño de un docente mediante un modelo de Evaluación Formativa, que le permita trascender más allá de la enseñanza?

Me parece interesante de la propuesta el que dé continuidad en el trabajo cotidiano lo que permite la integración de la evaluación a los otros componentes del hecho educativo, me preocupa que se absolutice y caiga en la lógica administrativa que sólo mira este tipo de procesos como insumo para decisiones de las oficinas de Talento Humano.

Entrevista actor 4

Nombre del entrevistado: Gladys Milena Vargas.

Nombre del entrevistador: Darío Valcárcel

El objetivo de esta entrevista es preguntar en que consiste la evaluación docente desde su mirada como profesional docente.

¿Cree que la evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior involucra el rol activo del docente?

RTA: claro definitivamente cuando nosotros hablamos de evaluación docente, tenemos que determinar los niveles de desempeño de cada uno de los maestros que se cuentan en los programas de la universidad, en ese orden de ideas es necesario que el maestro sea parte del proceso de diseño del instrumento mismo de evaluación, porque puede determinar a partir de su experiencia que elementos que de pronto no ve el evaluador externo o el directivo, son parte de su cotidianidad, entonces es interesante que el mismo participe en la elaboración del instrumento y que luego él sepa sobre qué criterios va hacer evaluado y a partir de ahí se genere la evaluación del desempeño docente, ¿al día de hoy seda ese proceso en la educación superior? No porque muchas educaciones educativas ya tienen el instrumento diseñado desde tiempo atrás, ya ahí no hay oportunidad del maestro a participar, son instrumentos ya hechos y no se reestructuran.

¿En la evaluación docente se miden más resultados que procesos? ¿Por qué?

RTA: Se miden más resultados que procesos, porque aunque lo digamos, lo tengamos escrito en el currículo formal, en las instituciones educativas se mide partiendo de una evaluación tradicional, y porque por que los procesos de formación son tradicionales en consecuencia los procesos de evaluación son tradicionales, en ese orden de ideas las instituciones educativas aún tienen modelos pedagógicos que no corresponden a la realidad con los modelos pedagógicos que escriben en los proyectos educativos instituciones, que sucede cuando hacemos una cosa aunque este escrita otra, podemos tener el modelo pedagógico constructivista con el enfoque de enseñanza para la comprensión, por ejemplo, pero seguimos siendo tradicionales en el aula, pues la evaluación va seguir siendo tradicional y en ese orden de ideas al maestro solo le va apuntar a los resultado, no

le va a interesar el proceso. Esto se ve mucho en instituciones de educación básica y media y sobre todo y es preocupante se ve en las instituciones de educación superior, lamentablemente porque muchos de los maestros que están en la educación superior no han tomado ningún tipo de formación pedagógica, dígame maestría en educación, dígame un diplomado en pedagogía, una especialización en pedagogía.

¿Es importante que los docentes hagan una coevaluación mucho más profunda de sus procesos académicos?

RTA: Claro, porque el colegaje permite que el compañero me indique en que estoy fallando, pero para lograr eso hay que generar una cultura institucional, y una cultura en la que el maestro no se sienta agredido por el compañero, es una cultura institucional donde el colegaje juega un papel importante, entonces hay es importante empezar a desarrollar procesos de reflexión entorno de la importancia de la evaluación entre pares, y partiendo de so hay si se puede generar e implementar este proceso, si no hay un trabajo de reflexión, de formación previo de quitar parámetros, de establecer normas, romper paradigmas no se logra hacer un trabajo de colegaje y de evaluación mucho menos.

¿En un contexto como el colombiano, la coevaluación se asume como un entrometimiento de otro docente en clase o más bien como un acuerdo entre pares para cubrir sus deficiencias pedagógicas y didácticas?

RTA: Si eso es una afirmación bien interesante, resulta que aquí en Colombia se asume más como un entrometimiento, pero precisamente por lo que yo te decía, no hay una cultura en la que nosotros empecemos a formar al maestro, inclusive las mismas facultades de educación, deberían tener en sus programas procesos de formación o estrategias didácticas que lleven a los estudiantes futuros docentes a reflexionar en torno en la importancia de la coevaluación, y no verla como que me está evaluando el compañero, se está entrometiendo en mi trabajo, si no verlo más como una necesidad o un espacio que me permite a mi crecer a partir de lo que mi compañero está viendo, mi compañero que comparte mi cotidianidad mi compañero que está conmigo día a día, en la lucha cotidiana, el que conoce los niños, el que conoce las dinámicas porque el directivo, no puede ver ciertas cosas, el compañero si lo puede ver, en ese orden de ideas, es muy importante que los dos estén retroalimentándose y ayudándose y el ejercicio se vuelve efectivamente una evaluación formativa para ambos.

¿La evaluación docente se hace más por criterios administrativos que académicos?

RTA. Normalmente sí, porque en las instituciones educativas a veces se prima lo administrativo y no lo académico, desafortunadamente los temas administrativos son ahorita son más imperantes que la formación de personas, la cual es la esencia de una institución educativa desafortunadamente no se ha logrado generar en las personas, una mentalidad en la que lo más importante de una institución educativa la esencia la razón de ser, es la formación de personas, entonces si no se enfocan eso van a seguir trabajando en lo administrativo y desafortunadamente la evaluación docente es lo primero que cae ahí, a veces por temas inclusive de formación en algunos maestro, no se les contrata porque tendrían que pagarles mucho más que un maestro que esta menos formado, que tiene menos experiencia, entonces por ejemplo ese es un indicador que en las instituciones educativas se prefiere economizar en gastos desde lo administrativo y no procurar por el bienestar académico y pedagógico de la institución.

¿Usted qué piensa?, ¿Para qué sirve la evaluación docente?, ¿para asumir procesos de contratación? O ¿para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos?

RTA: Para mí, es para mejor los procesos pedagógicos y didácticos, o sea definitivamente, la evaluación docente debe ser un indicador del cómo vamos, (ejemplo, un acompañamiento en el aula, era una autoevaluación), definitivamente cuando logramos que el maestro rompa el paradigma y deje de pensar que la evaluación es un ejercicio punitivo, como de contratarlo o no contratarlo, cuando rompamos ese esquema y desafortunadamente ese ha sido el problema de las instituciones educativas que han vendido la idea como evaluación de carácter de contratación, relacionado con la contratación, pues ahí es donde rompemos el proceso, debería ser para mí y siempre lo he manejado, como un proceso pedagógico y didáctico que permite el mejoramiento de la practica pedagógica.

¿En la evaluación docente se hace por lo general una retroalimentación de la práctica docente? ¿Ha sido evaluado en el desarrollo de su profesión con la Evaluación Formativa?

RTA. Bueno, en la evaluación docente, se hace a veces una retroalimentación peor se hace muy rápida, ósea los maestros reciben una retroalimentación tal vez numérica, pero no se les deja ver los instrumentos que utilizaron los estudiantes y los resultados en la minucia, eso impide pues que el maestro tenga claridad en que aspectos está fallando, o se le entregan los resultados pero no se hace una retroalimentación formativa con el jefe o con el superior, en mi caso pues he evaluado como formadora de maestro, tratando de generar una evaluación formativa, entonces me siento con cada uno y hago el ejercicio, yo trato de bueno si no voy a lograr sentarme con una persona hacer el ejercicio, prefiero no hacer ningún tipo observación, ahora en cuanto a la evaluación del desempeño generar de un maestro, me parece que debe haber siempre ese espacio en que el superior se siente con el maestro y tengan una charla o una conversación, y no una conversación de diez o quince minutos como asigna las universidades, sino una conversación formativa pedagógica que de verdad le permita al maestro enriquecerse y dar su opinión, porque muchas veces algunos elementos que no están funcionando no parte entre las fallas que comete el docente, si no de mecanismos institucionales que no permiten generar un buen proceso, y con base en su experiencia por que pasa, por qué no se da una retroalimentación? Porque no hay tiempos, las universidades y los colegios programan actividades no le dan tiempo a este tipo de procesos, de hecho la evaluación educativa es el coco de las instituciones, tanto como para maestros, estudiantes y directivos, tanto al tenerle ellos miedo a este proceso, al carecer de elemento de carácter pedagógico, de teorías entorno a la evaluación, al no manejar el tema lo dejan a un lado, y no se les da el tiempo, ahora el mal manejo del tiempo en las instituciones educativas es grave, porque así sucede con otros elementos, entonces el maestro no tiene tiempo de trabajar entre colegas, no tiene tiempo de planear, no tiene tiempo de compartir procesos de investigación, porque todo es un correorre porque no hay tiempo, entonces en manejo del tiempo es complicado.

¿Por qué se le da tanto valor a la evaluación que hace el estudiante de su profesor y porque a veces ese solo criterio es tenido en cuenta para los procesos de contratación?

RTA. Se le da valor a este proceso de evaluación del estudiante porque es la mirada de quien esta con el maestro en la clase, sin embargo considero que no deber ser el único, porque debería haber un ejercicio completo, como un sistema de evaluación que permita ver al maestro no solo en relación con sus estudiantes, sino un maestro en relación con sus habilidades formativas, sus habilidades de colegaje, un maestro que puede generar procesos de planeación efectivos, un maestro que puede proyectarse hacia futuro, un maestro que puede aportar alcance de las metas del proyecto educativo institucional, entonces habría que hacer un sistema o un proceso de evaluación que implique no solamente la evaluación de los estudiantes sino que tiene que implicar otro tipo de elementos, por ejemplo los aportes del maestro al crecimiento institucional, los procesos de investigación que realiza, el servicio a la comunidad, el manejo de los conflictos, las competencias, el trato con los colegas, el trato con los directivos, el manejo que se le da si es el caso con padres de familia, si es en universidad como genera el procesos de producción escrita o producción intelectual, participación en equipos de investigación, el maestro no solamente debería estar ligado en la evaluación estudiantil, además porque a veces la muestra que se recoge no es propicia no es la pertinente es una muestra muy pequeña, normalmente son estudiantes seleccionados con afinidades con los directivos, y eso no permite una evaluación neutral, entonces muchas veces si tu no caes bien en tu grupo de estudiantes no vas a recibir una evaluación neutral debería ser evaluado por todos sus estudiantes, entonces eso es muy importante.

¿En la evaluación docente, el mismo profesor comparte metas de aprendizaje?

RTA: NO, porque el maestro por el tiempo no hay ese espacio, y debería existir ese espacio, en que todos digan bueno, que paso en cuanto a la evaluación del desempeño mío y de mis colegas, como podemos nosotros a partir de eso utilizar los resultados de la evaluación para hacer procesos de mejoramiento, en personal y en conjunto en equipo, pero ese espacio no se da, ahora Ralph Tyler, el padre de la evaluación y él nos decía que nosotros tenemos que generar procesos de aprovechamiento de los resultados de la evaluación y eso es lo que menos se da en las instituciones educativas, ni en la evaluación del desempeño docente ni en ningún otro tipo de proceso evaluativo, nos limitamos a evaluar pero no se aprovechan los resultados de la evaluación y eso es un gran pecado que se está cometiendo.

¿En Colombia el docente es colaborativo con otros docentes en la consecución de metas pedagógicas y didácticas?

RTA: En Colombia no, desafortunadamente no se ha generado la cultura organizacional que lleve al maestro a crecer juntos, a ganar ganar juntos, en ese orden de ideas es importante empezar a formar a los futuros maestros en eso en el trabajo en equipo en compartir los resultados, he compartido experiencias con maestros latinoamericanos y desafortunadamente podría decir que aquí en Colombia nos hace falta eso, nos falta aprender, hace falta compartir los hallazgos, los trabajos, mis experiencias para que los demás crezcan y por ende pues tampoco a ver quién me comparta a mí, sus avances sus hallazgos, entonces ninguno crece, es una cultura que hay que empezar a mejorar en nuestro país.

¿Considera usted que el docente universitario requiere formarse mucho más en aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos?

RTA: Claro, claro porque es que el maestro universitario le están infundiendo, le están formado en el aspecto disciplinar, por ejemplo a un licenciado en química lo único que recibe son los fundamentos de la química, pero no tiene o tiene uno que otro seminario, una que otra asignatura semestral en la que se le forma en pedagogía, pero no es el fuerte de las universidades, y eso hay que decirlo, las universidades en los programas de licenciatura forman más para la disciplina que para lo pedagógico, entonces son maestros que desconocen la normativa, políticas nacionales de educación, políticas internacionales, desconocen como evaluar a los estudiantes, desconocen como diseñar un currículo, desconocen cómo trabajar a partir de competencias, no saben trabajar enfoques pedagógicos, modelos, no saben adecuar un pei, pues es muy importante que las instituciones de educación superior en los pregrados de formación docente enfatizen en ese aspecto.

¿En la práctica pedagógica, el docente recoge sus experiencias y muestra evidencias de su trabajo en clase o más bien la institución da por hecho la profesionalidad del docente y no exige esas evidencias para mejorar los procesos de enseñanza?

RTA: Depende de la institución porque hay instituciones de carácter privado que hacen mucho esos seguimiento, las instituciones de alto nivel lo hacen, pero hay instituciones que definitivamente confían en la experticia del maestro y no general esa observación, lo cual es delicado porque definitivamente el maestro tiene que mostrar lo que está haciendo y tiene que haber un espacio para que el maestro le muestra a los demás, además se convierte en una oportunidad para que todas se aprendan, y esos espacios no se han generado.

¿La idea de llevar un dossier de enseñanza o lo que es lo mismo un portafolio de evidencias y procesos de enseñanza por parte del docente, ayudaría a mejorar la visibilidad del trabajo docente y a evaluarlo de distinta manera?

RTA: claro, claro porque eso parte de un proceso de construcción de conocimiento por parte del docente, entonces uno va viendo el avance, que esta mejorando, que esta alcanzado, deberían existir los portafolios en el trabajo educativo, son evidencias en la construcción, del conocimiento, de la comprensión del conocimiento, en la medida en que el maestro pueda demostrar que esos elementos son parte de su práctica cotidiana los pueda evidenciar en portafolio, pues va poder de pronto compartir lo que está haciendo y el mismo mirar que avances ha tenido, entonces el portafolio te va decir no has avanzado nada en un año, algo tienes que hacer, entonces habría que mirar ahí como trabajarlo

¿en el proceso de evaluación docente considera usted que las instituciones hacen las reformas correspondientes a los cambios de política en el país y en el mundo o se sigue evaluando de la misma forma, sin una reflexión de la importancia de este tema?

RTA: bueno es que la respuesta dada, se hacen cambios pero no se hace una reflexión pedagógica, y muchas veces el maestro es evaluado bajo unos esquemas que ya vienen hechos, él no ha participado en esa elaboración y tampoco se le ha consultado, se sigue haciendo de la misma forma a unque a veces se hacen cambios pero desafortunadamente cuando se hacen cambios, el maestro es el último que se entera, hay esta e problema y como evaluadora yo puedo decir, que cuando uno evalúa a alguien, uno debe decirle conque

criterios de evaluación lo va a evaluar, la persona en orden en honor a la justicia debe saber con qué criterio bajo qué criterios va a ser evaluados, deben ser criterios claros y públicos.

¿Son importantes los informes como PISA para desarrollar procesos de Evaluación Formativa a docentes en Colombia?

RTA: Claro que sí, desafortunadamente en nuestro país se toma pisa como un referente no válido en muchos casos y es porque el maestro ignora la importancia de las pruebas pisa, ignora las tres competencias que se evalúan, se evalúan niños de 15 años de todo el mundo, la última versión participaron 72 países Colombia quedó en el puesto 59, preocupante porque hemos venido quedando siempre en los lugares de los últimos puestos, pero uno hace de procesos de formación docente, cuando hago mis recorridos por el país, les pregunta uno a los maestros y ellos no conocen los informes pisa por ejemplo, y a partir de ahí ellos no saben que se les está evaluando a los muchachos, como se les está evaluando, es importante que ellos los conozcan porque en la medida que ellos conocen en que están fallando por ahí pueden aportar, y en según la medida el maestro puede generar una réplica de tipo de evaluación que se está haciendo, recordemos que el modelo de evaluación pisa es el modelo de evaluación basado en evidencias. Soy experta en el tema y cuando llego a un grupo una o dos personas conocen el modelo y eso es preocupante. Los maestros creen que son pruebas externas internacionales que no miden el contexto, hay que aprovechar para decirles que el modelo basado en evidencias que tiene en cuenta el contexto.

¿La evaluación podría mejorar el prestigio de nuestros profesores y el respeto del estudiante hacia ellos?

RTA: claro, porque de todas maneras el docente va a ser evaluado, y va a generar un proceso de cambio y eso lo van a notar los estudiantes, el problema es que como no hay una cultura de evaluación en Colombia, a veces se utiliza la evaluación para que el estudiante manipule el proceso y empiece a subvalorar el trabajo del maestro, esto se puede hacer pues de que haya una cultura de evaluación y que los directivos sepan manejar bien el proceso.

¿Dónde queda la Evaluación por procesos en nuestro sistema educativo?

RTA: DEFINITIVAMENTE no tiene cabida cuando seguimos evaluando tradicionalmente el decreto 1290 propuso, habla acerca del tema propone proceso de evaluación formativa, de hechos en los propósitos de la evaluación habla de evaluación ligada a los ritmos y estilos de aprendizaje un uso de los resultados de la evaluación para el mejoramiento institucional, el aporte que deben hacer las instituciones educativas a la evaluación nacional e internacional, pero definitivamente si la evaluación se sigue trabajando en un modelo pedagógico tradicional en el currículo real y oculto, que no corresponde formal pues seguimos mal, no va haber una evaluación procesual son por resultados.

¿Cómo es la aplicación y retroalimentación que se hace en su institución de la evaluación a docentes al final de año?

RTA: YO trabajo con varias instituciones educativas, pero partimos aquí en Colombia del proceso de autoevaluación institucional, de la evaluación anual, semestral, pero realmente hay una brecha entre lo que queremos ver en evaluación y lo que realmente se aprovecha de esa evaluación y lo que ocurre, entonces muchas veces la evaluación se deja en manos de unos pocos y todos participan precisamente por el tiempo, porque no se planea, se da prioridad a lo operativo y logístico y no lo académico y ese es el problema entonces no se da ese espacio.

¿Considera usted que el actual sistema de evaluación docente en su institución necesita un cambio o le parece que está bien? ¿cuál y para qué?.

RTA. Anterior.

¿Considera usted que el compromiso de un docente, define en gran medida la calidad del proceso educativo?

RTA. Claro, no tanto el compromiso, yo le pongo ahí es vocación, en nuestro país falta vocación docente, los maestros no aman lo que están haciendo, y desafortunadamente es porque es la carrera más económica, me tocó estudiarla, o porque yo quería ser médico y me tocó estudiar ciencias, yo soy ingeniero y entonces ya no que hay donde trabajar en dictar clases, dictar entre comillas, pero los maestros con vocación son muy pocos, cuando uno ama lo que hace, cuando hace pasión real por lo que hace uno lo hace con calidad, no importa si hay que

trasnocharse, hay que hacer esfuerzos sobre humanos, si hay que generar proceso de formación personal pagarlos inclusive, pero cuando hay vocación y amor por esto uno lo hace, pero el grave problema de magisterio colombiano es que no hay vocación docente. No la hay. grave...

¿Considera importante valorar el desempeño de un docente mediante un modelo de Evaluación Formativa, que le permita trascender más allá de la enseñanza?

RTA: Si, yo lo decía hace un rato, hay que generar un sistema que permita trabajar todos los aspectos del trabajo docente desde perspectiva profesional pero sobre todo de la perspectiva personal, porque adolecemos de formación en el maestro desde lo personal pues tu no das de lo que no tienes y no puedes exigir de lo que no has dado, si no empezamos de adentro hacia afuera no empezamos a generar un cambio, entonces un modelo de evaluación formativa permitiría trabajar desde la persona del docente y desde ahí para lo profesional y luego de lo profesional a lo institucional como el trabajo del docente se ve reflejado desde esas tres esferas, si no hay un buen clima organizacional por ejemplo el maestro no se va sentir bien no va poder trabajar, si no hay un trabajo de autoconocimiento, de conciencia plena de quien soy yo, que quiero para donde voy.

Apéndice D

DOSSIER DE EVALUACIÓN DOCENTE



Ilustración 6 dossier de Evaluación formativa

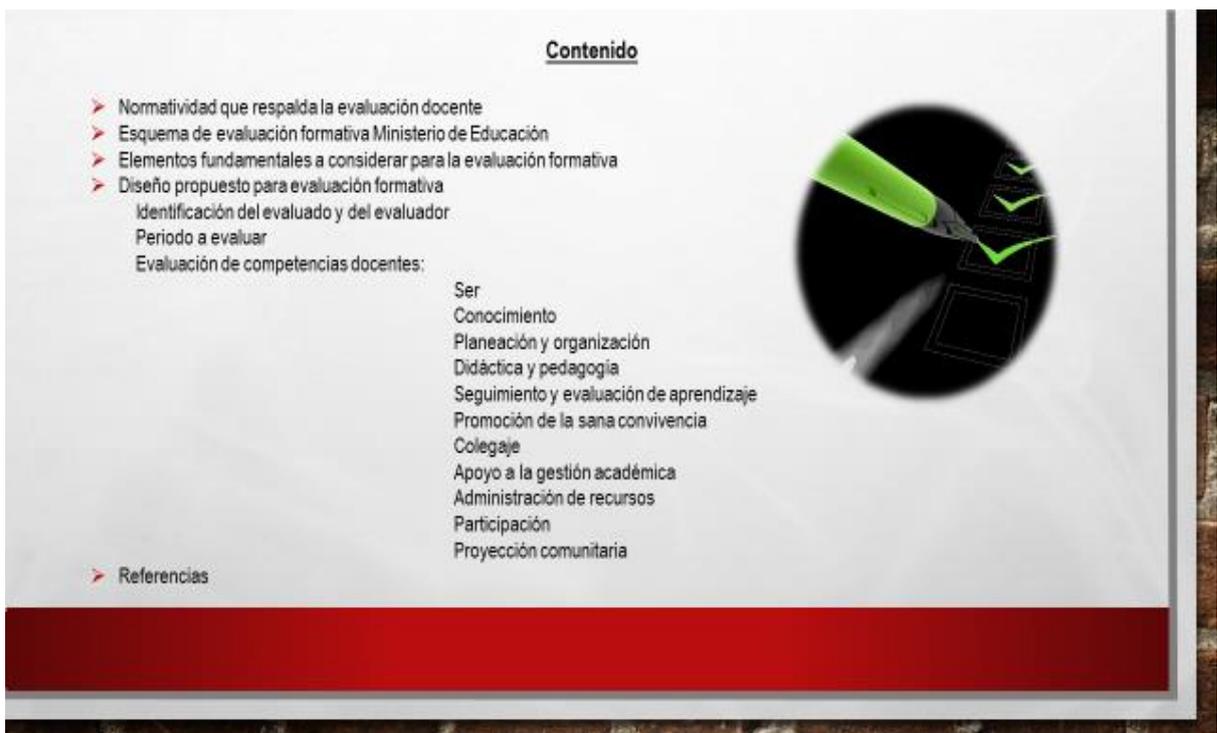


Ilustración 7 contenido de Dossier evaluación formativa

Normatividad que respalda la evaluación docente

- **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, la cual en el Artículo 26 establece que la educación es un derecho fundamental que debe ser generalizado. Además reconoce que el objeto de la educación es "el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales" (Naciones Unidas, 1948, p.8).
- **Constitución política de Colombia**, en el Artículo 68 manifiesta que el proceso de enseñanza está a cargo de personas con los conocimientos éticos y pedagógicos, y que la ley debe garantizar las condiciones para la profesionalización y dignificación del ejercicio de los docentes (Corte Constitucional, 1991).
- **Ley 115 de Febrero 8 de 1994 o Ley Nacional de Educación**. En el Artículo 80 de esta ley, se establece el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, el cual debe diseñar y aplicar los criterios para la evaluación de la calidad de la enseñanza, así como el desempeño de los docentes y directivos, los logros de los estudiantes, la eficacia de los procedimientos pedagógicos, las herramientas utilizadas, entre otros. Del mismo modo, el Artículo 81 hace referencia a la evaluación que, cada seis años, deben realizar los docentes con el fin de actualizar los conocimientos pedagógicos y profesionales. Por último, el Artículo 82 explica que los docentes directivos serán evaluados por las Secretarías de Educación del respectivo departamento (Congreso de la República, 1994).



Ilustración 8 Normatividad que respalda la evaluación docente

Normatividad que respalda la evaluación docente

- **Decreto Ley 1278 de Junio 19 de 2002**, en el cual se establece el estatuto de profesionalización docente; en el Artículo 26 de este decreto se menciona que el ejercicio de la docencia debe estar ligado a la evaluación permanente y que al menos existen tres tipos de esta evaluación: de periodo de prueba, ordinaria periódica de desempeño anual y de competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2002).
- **Decreto 3782 de 2007**, por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes. Este decreto determina el concepto, el periodo, los principios, propósitos y otros elementos relevantes sobre la evaluación docente
- **Decreto 2715 de 2009**, en donde se menciona que la evaluación es el principal medio por el cual los docentes pueden ser reubicados en el nivel salarial y en el escalafón docente; quienes lo hacen, son aquellos que demuestran altos desarrollos a nivel de competencias profesionales (Ministerio de Educación Nacional, 2009)
- **Plan Decenal de Educación 2016-2026**, en donde se realiza un diagnóstico de la educación en Colombia, identificando la calidad, la permanencia, el financiamiento, el acceso y la cobertura como las principales problemáticas. Además, menciona los principales desafíos de la educación para el decenio. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).



Ilustración 9 Normatividad que respalda la evaluación docente 2

Diseño propuesto para evaluación formativa

IDENTIFICACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO		Logo institucional
IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADO	Nombres y apellidos	
	Documento de identidad	
	Fecha de nacimiento	Año / Mes / Día
	Sexo	
	Tipo de contratación	(Docente catedra, ocasional, tiempo completo)
	Asignaturas que dicta	(Docente catedra, ocasional, tiempo completo)
IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR	Nombres y apellidos	
	Documento de identidad	
	Cargo	(Docente catedra, ocasional, tiempo completo)
PERIODO DE VALORACIÓN	Fecha de ingreso a la institución	Año / Mes / Día
	Rango de tiempo a evaluar	Año / Mes / Día

Ilustración 12 Diseño propuesto para la evaluación formativa

Es relevante comprender que la evaluación formativa, puede contener ponderaciones a fin de cuantificar la información, pero contempla de manera significativa las expresiones cualitativas que la acompañan y da valor a los procesos de observaciones dadas por los superiores, pares o estudiantes que le evalúan, a fin de que el docente tenga en cuenta esta argumentación y realice un proceso de reflexión frente a su propio criterio y como esta siendo retomado por las personas que hacen parte de su contexto educativo y lograr así determinar compromisos y/o planes de acción en respuesta a los resultados obtenidos.

Tanto el evaluado como los directivos, pares y estudiantes, realizarán la evaluación de manera independiente y el sistema consolidará la información a fin de que sea presentada al docente quien a partir de ella diligenciará los campos de reflexión y compromiso que darán lugar a los planes de acción y seguimiento para el fortalecimiento de los procesos de formación docente.

Ilustración 13 Diseño propuesto para la evaluación formativa

EVALUACIÓN FORMATIVA DE DOCENTES

Competencias	Descripción	Autoevaluación		Coevaluación		Evaluación estudiantes		Reflexión	Compromiso
		Nivel	Observaciones	Nivel	Observaciones	Nivel	Observaciones		
Ser	Su actitud contribuye a fortalecer las relaciones humanas entre pares, docente - estudiante, estudiantes - docente								
	Su comportamiento influye en las normas y conducta de sus estudiantes								
	Asume un rol activo frente a las situaciones e interacción con los demás de acuerdo a las situaciones que se presentan.								
	Abierto a los cambios y nuevas experiencias								
	Comprende y respeta su entorno y el de los demás								
	Se adapta fácilmente a los grupos a los que pertenece								
Conocimiento	Hechos o información adquiridos para el desarrollo del proceso de enseñanza, docente, docente y se actualiza constantemente frente a los saberes relacionados con su área disciplinar.								
	Estructura de forma coherente los conceptos disciplinares de acuerdo a los lineamientos institucionales y del Ministerio de Educación					N/A			
Planeación y organización	Estructura y planea las clases con base en los lineamientos de calidad y los estándares básicos de competencias, fomentando la estrategia de <i>aprendizaje significativo</i> .								
	Conoce y aplica los procedimientos y mecanismos de atención y resolución de conflictos frente a las necesidades académicas de los estudiantes								

Ilustración 14 Diseño propuesto para la evaluación formativa

EVALUACIÓN FORMATIVA DE DOCENTES

Dedicia y pedagogía	Establece ambientes de aprendizaje donde se fomentan actitudes para el logro del trabajo autónomo y colaborativo.								
	Ayuda la reflexión, integración y apropiación de temas de índole disciplinar mediante estrategias didácticas que contribuyen a la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades <i>psicomotrices</i> .								
	Promueve la participación de los estudiantes en clase y en los demás escenarios educativos a que haya lugar.								
	Desarrolla procesos de orientación formativa, participativa y humanista								
Seguimiento y evaluación de aprendizaje	Realiza procesos de evaluación y retroalimentación atendiendo los parámetros situacionales y dando cuenta de las necesidades de los estudiantes.								
	¿Qué otros hechos fundamentales tiene en cuenta a la hora de evaluar a sus estudiantes?					N/A			
Promoción de la sana convivencia	Genera procesos que contribuyen a la sana convivencia a partir de su campo disciplinar								
Colegiado	Facilita los procesos de trabajo colaborativo desarrollados con sus pares					N/A			
	Aporta en los procesos de construcción colectiva					N/A			
	Promueve el respeto por la elección de métodos y los metodologías utilizadas por sus compañeros docentes					N/A			

Ilustración 15 Diseño propuesto para la evaluación formativa

EVALUACIÓN FORMATIVA DE DOCENTES

Apoyo a la gestión académica	Participa activamente en las actividades propuestas en el entorno escolar							
	Propicia y participa espacios de seguimiento, evaluación y retroalimentación de la planeación educativa						N/A	
Afiliación de recursos	Utiliza y administra de manera adecuada los recursos con los que cuenta la institución (Biblioteca, computadores, medios audiovisuales, talleres, entre otros)							
	Crea y emplea material de apoyo pedagógico y didáctico acorde con su área disciplinar							
Participación	Promueve en sus estudiantes la creación y uso de material de apoyo como herramienta de enseñanza - aprendizaje							
	Genera procesos de investigación que aporten a la institución y al crecimiento académico de los estudiantes							
	Participa en procesos de evaluación institucional y otros escenarios que promuevan la calidad académica						N/A	
	Participa en el proceso de evaluación y aplicación de evaluación docente						N/A	
Proyección comunitaria	¿He participado en el diseño e implementación de políticas educativas?						N/A	
	Incluye en los procesos de enseñanza aprendizaje mecanismos que valoren el entorno que rodea al estudiante							
	Propicia espacios de proyección y acción de los saberes del área disciplinar en beneficio de la comunidad							

Ilustración 16 Diseño propuesto para la evaluación formativa