

Departamento de
EDUCACIÓN



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

Propuesta de
Un modelo de evaluación del docente

Carmen Rosa Coloma Manrique

Tesis doctoral

Supervisada por:

Dr. Santiago Castillo Arredondo UNED - España

Dra. Mary Claux, PUCP – Perú

© Resumen de Coloma Manrique Carmen (2008). Propuesta de un modelo de evaluación del docente. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED Madrid-España. Marzo del 2008.

© Departamento de Educación – PUCP 2008

Tiraje: 150 ejemplares

PRESENTACIÓN

Adentrarse en la evaluación de los docentes implica, por un lado, una actividad compleja de análisis en torno a la formación y el desarrollo profesional de los profesores; y, por otro, hay que ser capaz de observar, juzgar y valorar la práctica docente actual para saber avanzar en la prospectiva de mejoras posibles que impulsen los cambios necesarios. Para ello se requiere de una actitud personal capaz de conducir un proceso de investigación, riguroso, sistemático e integrado en una realidad educativa, la educación peruana en este caso, para lograr comprender la situación en la que se encuentra, y reflexionar sobre ella, en primer lugar; y, en segundo lugar, mostrar objetivamente la información y a partir de ella proponer las decisiones adecuadas que se deben tomar para mejorar el perfeccionamiento profesional de los docentes y, consecuentemente, para alcanzar la mejora institucional de la educación.

Ambos requisitos, actividad investigadora y actitud evaluadora con intencionalidad *formativa*, han guiado los pasos de la Dra. Carmen Rosa Coloma Manrique en la realización de su tesis: **“Propuesta de un modelo de evaluación del docente”** como queda patente en el informe de la misma y que fue merecedor de la máxima calificación por parte del tribunal que la tuvo que juzgar.

Es una constante en la literatura pedagógica la preocupación por la evaluación del profesorado. Pero también es una constatación que sigue siendo un tema delicado, vidrioso e, incluso, conflictivo. Son muchos los profesores que *temen* la evaluación de su desempeño; la consideran como una intromisión en su *parcela privada* profesional, o como un mecanismo de control, selección o de exclusión. Son pocos los que consideran la evaluación como una oportunidad de avanzar en la buena dirección, de mejorar la ejecutoria presente o de sentar las bases para desarrollar mejores desempeños. Tampoco está exenta la evaluación de docentes de intereses e intromisiones sindicales y políticas. En muchos casos se considera la evaluación del profesorado como una fría *responsabilidad administrativa*, externa a la función académica y a la vida profesional de los

profesores. Esta consideración impide la elaboración de propuestas innovadoras, o del mejoramiento de su propio desempeño; y, en consecuencia, las propuestas *oficiales* de cambios institucionales, no suelen ser asumidas con responsabilidad por los docentes y las instituciones.

Teniendo en cuenta este marco que sucintamente hemos descrito, la Dra. Coloma Manrique con la investigación de su tesis se interesa por conocer qué condiciones influyen en la aceptación de la evaluación de docentes y comprender las nociones, percepciones, sentimientos y significado que tiene la evaluación de docentes, en un grupo de expertos en educación, otro de directivos y otro más de docentes de aula; de manera que identificando las condiciones que la favorecen o limitan la evaluación de docentes, se pueda presentar una propuesta general para un modelo de evaluación de docentes; centrando la investigación en el distrito de Pueblo Libre, de Lima Metropolitana.

La investigación ha perseguido, en consecuencia los siguientes objetivos:

1. Identificar los rasgos más comunes que definen la evaluación de docentes desde la percepción desde tres ángulos: los expertos en educación y los ejecutores educativos; los directores de centros educativos y los docentes de aula, sobre la evaluación de docentes.
2. Determinar, desde la percepción de los expertos, directores y docentes las condiciones que influyen en la aceptación de la evaluación del desempeño docente.
3. Elaborar una propuesta para una evaluación de docentes, a partir de aquellas condiciones que favorecen a la aceptación de la evaluación de docentes.

Las conclusiones de esta investigación son una relevante aportación que permite tener un conocimiento más ajustado de la perspectiva de los docentes peruanos sobre un tema que afecta tan directamente su desarrollo profesional. Es justo considerar las aportaciones de esta tesis como un hito muy significativo en cuanto supone una contribución a la mejora de la función docente, en particular, y de la educación peruana, en general. Sienta las bases para iniciar una *nueva*

cultura evaluativa, donde, como insiste la Dra. Coloma Manrique, se considere al docente, no como un *objeto* de estudio, sino que pase a ser considerado como el *sujeto* de su propio proceso evaluativo que le permita participar con mayor compromiso y responsabilidad en su desarrollo y superación profesional. Y, consecuentemente, se genere una nueva sensibilidad en el profesorado que se traduzca efectivamente en un medio para la mejora y desarrollo de la calidad de la educación peruana.

Desde esta perspectiva, la Dra. Coloma Manrique formula una *propuesta de evaluación del docente*, que se fundamenta en la necesidad de una gestión democrática y participativa que ayude al diálogo y a la reflexión que permita la formulación de un marco referencial y la definición de un perfil del docente que tome en cuenta su función y experiencia, las condiciones de trabajo, la diversidad cultural, y las expectativas sociales en el marco de los contextos que configuran la realidad de la educación peruana.

Dr. Santiago Castillo Arredondo

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, marzo del 2008.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de docentes constituye uno de los tópicos de mayor interés en la actualidad, que ha cobrado importancia por la relación que se ha establecido con el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la calidad en educación. Es un tema que ha motivado estudios, investigaciones, seminarios y talleres, siendo abordado por políticos, académicos y también por los órganos ejecutores y los mismos docentes.

La evaluación como juicio de la actividad docente, es un tema de mayor tradición; siempre se ha hecho, tanto desde la perspectiva de los directores, como de los alumnos y padres de familia, mediante mecanismos no formales, y con criterios y perspectivas diferentes. Sin embargo, cuando se trata de *“evaluaciones con carácter sistemático los docentes lo consideran como una amenaza”* (Álvarez, 1997, p. 2).

La evaluación educativa, en general, es un proceso complejo, no solamente referido a la enseñanza sino a una serie de factores y agentes que configuran la práctica pedagógica. Es un proceso de construcción del conocimiento a partir de la realidad, con el fin de provocar cambios en ella. La evaluación, se orienta a la emisión de juicios y a la toma de decisiones; y tiene componentes cognitivos, instrumentales y axiológicos (Mateo, 2000). Siendo el componente axiológico el que se manifiesta en la interpretación, en la acción crítica, en la búsqueda de referentes.

La evaluación de docentes *“es un proceso sistemático y permanente integrado a la actividad educativa que ayuda a comprender la realidad, invitando al docente a reflexionar valorativamente sobre su labor y tomar decisiones oportunas para su perfeccionamiento profesional y consecuentemente para la mejora institucional.”* (García y Congosto, 2000, p. 130). La evaluación de docentes implica una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado que valora y

juzga la práctica, el desarrollo y la profesionalización docente, con el propósito de provocar cambios en ellos. (Valdez, 2000).

En nuestro país, la evaluación de docentes surge como un intento de dar una respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de los centros educativos. Siendo un área al que se le ha dedicado muchos esfuerzos, pero que igualmente, ha generado conflictos, resultando ser de mucha sensibilidad, de tal manera que algunos perciben la evaluación como una forma de generar mejores desempeños; pero, también hay quienes la consideran como un mecanismo de selección y exclusión que pone en cuestión la autonomía y la estabilidad laboral (Uribe, 2000).

La evaluación de docentes es un tema altamente conflictivo, donde se enfrentan intereses y opiniones de políticos, administradores, docentes y sus sindicatos y de los estudiosos sobre la materia (Robalino y Körner, 2006). Ha sido concebida como una actividad propia de la gestión administrativa y ajena a la función académica y del mismo docente, lo que denota un divorcio entre lo administrativo y lo académico y revela la percepción del docente como “*objeto de estudio*”, muchas veces ajeno a la definición de políticas y a la elaboración de propuestas innovadoras, o de mejoramiento de su propio desempeño. Es así que en la práctica, se observa que una propuesta de cambios institucionales, usualmente, no sea asumida como de responsabilidad de los miembros de la institución y de los docentes, sino que se considera que debe ser iniciativa de las autoridades, aún cuando esta postura no sea coherente con la filosofía y la política participativa y democrática que la institución declara.

Por otro lado, las evaluaciones de docentes, se han caracterizado por ser asumidas como una forma de control y supervisión, aún cuando no se tiene claridad y definición de las expectativas de la sociedad respecto a la función del docente y no se ha tomado en consideración la opinión de los mismos, lo cual impide plasmar un escenario diferente con visión prospectiva, mayor compromiso y responsabilidad en el desarrollo de propuestas innovadoras para un mejor desempeño del docente.

Históricamente, la evaluación de desempeño docente ha sido una temática presente en la agenda del desarrollo educativo, pero en la actualidad, a nivel internacional en general y a nivel nacional en particular, ha cobrado un acentuado interés, surgiendo la necesidad urgente de ser abordada con el máximo rigor posible. El creciente interés por mejorar la calidad de los servicios educativos en los diferentes niveles de estudio, ha motivado que en la década de los 90, se hayan realizado diversas evaluaciones de los docentes tanto a nivel nacional como a nivel institucional.

En América Latina, la evaluación de docentes se ha extendido como un instrumento para impulsar la mejora de la calidad de la docencia, y se han utilizado diferentes estrategias. Sin embargo, estudios realizados por Robalino y Körner, (2006) señalan algunos riesgos, como que es una actividad costosa, si no es consensuada puede derivar en problemas en su aplicación y en la falta de credibilidad. Ello propicia la necesidad de crear una “imagen constructiva” de la evaluación y pasar de un enfoque burocrático a uno más profesional.

Dentro de este marco, es que surgió el interés por conocer qué condiciones influyen en la aceptación de la evaluación de docentes y comprender las nociones, percepciones, sentimientos y significado que tiene la evaluación de docentes, en un grupo de expertos en educación, directivos y docentes de aula; de manera que identificando las condiciones que la favorecen o limitan la evaluación de docentes, se pueda presentar una propuesta general para un modelo de evaluación de docentes.

En la investigación se ha tratado de responder a las siguientes interrogantes: ¿qué nociones, conceptos y percepciones tienen los expertos, los directivos de un grupo de centros educativos públicos y privados, y los mismos docentes de dichos centros educativos, sobre la evaluación de docentes? ¿Existe algún sistema de evaluación de docentes en los centros educativos seleccionados del distrito de Pueblo Libre de Lima Metropolitana? ¿Qué apreciación tiene el grupo de expertos, directores y docentes acerca de las formas de evaluación de docentes a nivel institucional? ¿Qué opinión tienen de los responsables de la evaluación de docentes? ¿Qué condiciones favorecen o limitan la aplicación de la

evaluación de docentes? ¿Qué apreciación tienen sobre el uso y la difusión de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas? ¿Cuál es el tipo o proceso de evaluación más apropiado para involucrar a los docentes en las acciones de mejoramiento de su función?

Se plantearon los siguientes objetivos.

I. Objetivos específicos

1. Identificar los rasgos comunes que definen la evaluación de docentes desde la percepción de los expertos en educación, los ejecutores educativos: directores de centros educativos y los docentes de aula sobre la evaluación de docentes.
2. Determinar, desde la percepción de los expertos y ejecutores educativos las condiciones que influyen en la aceptación de la evaluación del desempeño docente.
3. Elaborar una propuesta para una evaluación de docentes, a partir de aquellas condiciones que favorecen a la aceptación de la evaluación de docentes.

Consideramos que la investigación es un aporte en la medida que trata de profundizar y comprender la perspectiva de los docentes peruanos en relación a un tema que los afecta directamente. No es suficiente evaluar para calificar o comparar, es conveniente evaluar las relaciones de todos los miembros de la institución o sistema; se trata de evaluar como función crítica, formulando preguntas y cuestionamientos múltiples en forma compartida. Si se trata de crear una cultura evaluativa, es necesario considerar al docente, no como un “objeto de estudio” sino como “sujeto” de su propio proceso evaluativo, que desarrolla mayor compromiso y responsabilidad para su superación profesional, y efectivamente ayude a ser un medio para la mejora y desarrollo de la calidad de la educación.

II. Metodología de la investigación

La investigación se ha enmarcado en un modelo cualitativo de investigación, orientada a analizar casos concretos y particulares, a partir de las expresiones de un grupo de personas de un determinado contexto local. (Flick, 2004). Tiene como punto de partida empírico los significados subjetivos que los sujetos informantes atribuyen a sus actividades o ambientes. Este enfoque de investigación tiene relación con el *“interaccionismo simbólico”*, cuyas premisas las acuñó Blumer (1969).

A decir de Stryker, (1976, citado por Flick 2004, p.32), “estas diferentes maneras en que los individuos revisten de significados a los objetos, los acontecimientos y las experiencias, forman el punto de partida central para la investigación”, y cuya reconstrucción se convierte en un instrumento de análisis. Como señala Stryker (1976, citado por Flick 2004), se trata de ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos sobre aquello que se estudia; luego, desde otra perspectiva, se trata de analizar los significados sociales y culturales que se reconstruyen en las interacciones con otros miembros, y por último identificar las reglas y las estructuras latentes.

Desde el punto de vista interaccional, es esencial centrar el interés no sólo en los significados subjetivos, sino en como se organiza la interacción. Lo que requiere de que el investigador asuma una actitud de “indiferencia etnometodológica” (Garfinkel y Sacks, 1970), esto es abstenerse de una interpretación a priori. Considerando que “las visiones subjetivas y las perspectivas interactivas son esencialmente relevantes como medio para exponer o reconstruir las estructuras”. (Flick, 2004, p.40). De esta manera, las diferentes perspectivas se pueden comprender como distintos modos de acceder al fenómeno de estudio, considerando que cada perspectiva revela una parte de dicho fenómeno, permitiendo la triangulación de las perspectivas.

En general, siguiendo a Flick, (2004), se ha realizado una investigación cualitativa desde la visión de un sujeto o grupos de sujetos a partir del cual se trata de comprender el fenómeno de estudio desde el interior, considerando las reglas

culturales pertinentes a la situación, (visión epistemológica). Se analiza la información y luego se construye la realidad como base, de esta manera cada visión brinda una información parcial del fenómeno de estudio. Por lo tanto, las visiones de los diferentes actores han ayudado a construir la realidad y se analiza a partir de determinados textos.

Los textos en la investigación cualitativa son la base de la reconstrucción y la interpretación, y se hacen relevantes por medio de la selección e interpretación de los datos. *“La experiencia cotidiana se traduce en conocimiento por aquellos a quienes se estudia, los informes de esas experiencias o acontecimientos y actividades se traducen en textos por los investigadores”*(Flick, 2004, p. 46). A decir de Gebauer y Wulf ¹ (1995, citados por Flick, 2004) se trataría de la *“mimesis”*, como el acto de construir un mundo simbólico a partir de la experiencia para luego ser interpretadas y lograr su comprensión. Con ello se expresa la circularidad del proceso de este modelo de investigación, frente al modelo lineal de investigación (teoría, hipótesis, operacionalización, muestreo, recogida de datos, interpretación, validación). Esta circularidad es la que obliga a reflexionar permanentemente sobre el proceso de la investigación y de cada paso en particular, y la que permite considerar la teoría como una versión o perspectiva a través de las cuales se ve el mundo, siendo éstas versiones pre liminares y relativas, donde se comienza con un punto de partida pre comprensivo (Flick, 2004). De acuerdo con ello, la investigación es una forma de procesar la experiencia para luego interpretarla. La mimesis es una acción intermediaria entre lo cotidiano y el mundo generado simbólicamente en la investigación.

Según la clasificación elaborada por Viejtes (2004) ésta es una investigación de finalidad básica y aplicada cuya estrategia metodológica, se ubica como una investigación de tipo inductivo, que ha hecho uso de técnicas cualitativas. Esto es que parte de la información proporcionada por los sujetos de estudio hacia la conceptualización abstracta y posterior categorización de los datos, permitiendo su comparación y las relaciones. (Strauss y Corbin, 1990).

¹ Estos autores hacen referencia a la mimesis que según la teoría de Goodman (1978) es una forma de crear el mundo y a partir de las versiones resultantes como resultado del conocimiento.

El alcance de la investigación es de tipo explicativo. Su secuencia temporal es transversal o sincrónica, pues se recogen datos en un momento determinado. De acuerdo con la caracterización de Vieytes (2004), y Corbetta (2003) en el diseño de la investigación se ha hecho uso de información primaria y secundaria, pues se ha recogido información directamente de las fuentes mediante las entrevistas en profundidad y los grupos focales.

A fin de alcanzar validez y confiabilidad de los datos se ha recurrido a diferentes fuentes: expertos en educación, directores de centros educativos y docentes, igualmente se ha recogido información de documentos oficiales e informes de instituciones públicas y privadas, de libros especializados relacionados con el tema y de fichas de observación de docentes proporcionada por algunos directores de los centros educativos participantes en el estudio, de esta manera se ha tratado de triangular la información.

III. Identificación del grupo estudiado

Tomando como referencia el *muestreo teórico*² desarrollado por Glaser y Strauss (1967) y Flick (2004) se determinó a priori la estructura de la muestra. Para la presente investigación se ha centrado en personas específicas, considerando su nivel de ideas y conocimiento sobre el tema de estudio, evaluación de docentes. En tal sentido se ha tenido como unidad de análisis a dos grupos de participantes: el de los expertos en educación y el de los ejecutores educativos.

Los expertos en educación son personalidades de reconocido prestigio profesional, de amplia experiencia en el campo de la educación, que ocupan puestos clave y tienen liderazgo en el ámbito educativo nacional. En este grupo se ha identificado a miembros del Consejo Nacional de Educación, directores de unidad del Ministerio de Educación, directores de colegios de reconocido prestigio en el ámbito local, coordinadores de organismos no gubernamentales dedicados a

² El Muestreo teórico es un proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual se recoge, codifica y analiza la información y después se seleccionan datos para generar una teoría emergente.

la educación, investigadores de la educación, expertos de amplia experiencia en la formación de docentes.

Se elaboró una relación de los expertos según los criterios descritos previamente, esta lista fue consultada con especialistas en educación, a partir de la cual se definió una muestra de “*representatividad sustantiva*” de cada uno de estos segmentos, los que fueron entrevistados bajo el supuesto que brindarían la mayor información posible sobre la evaluación de docentes. Considerando dos representantes de cada segmento se calculó un mínimo de 8 entrevistados (Tabla N° 1). No obstante, se tomó en consideración la saturación³ de la información obtenida.

TABLA N° 1

Categoría y número de expertos en educación seleccionados

Categoría de expertos	Número de expertos	Muestra seleccionada
Miembros del Consejo Nacional de Educación ⁴	5	4
Directivo del Ministerio de Educación del Perú	4	1
Directores de colegio de prestigio en el ámbito local	4	2
Docentes en instituciones de formación de docentes	7	3
Total	23	10

El segundo grupo de participantes se refiere a los ejecutores educativos, esto es a los directores o sub directores, y los docentes de aula. Para ello, se

³ Saturación significa que no se encuentran datos adicionales o “no emerge nada nuevo” a decir de Glaser y Strauss.

⁴ EL Consejo Nacional de Educación, es un órgano consultivo del Ministerio de Educación del Perú que en los últimos años se ha dedicado a la elaboración del Proyecto Educativo Nacional, en forma consensuada y a nivel nacional.

seleccionó como ámbito geográfico al distrito de Pueblo Libre de Lima Metropolitana, por ser una zona de clase media, central, adyacente a la Pontificia Universidad Católica del Perú, (PUCP) y de fácil acceso. Según los datos de la Dirección de Estadística Educativa del Ministerio de Educación⁵, el distrito de Pueblo Libre o Magdalena Vieja incluye 93 instituciones educativas en las que se imparte educación inicial, primaria y secundaria.

Para la investigación se tomó en consideración todos los colegios de esta zona que cuentan como mínimo con dos niveles educativos: primaria y secundaria y los centros que además incluyen el nivel de educación y del cuerpo docente, antigüedad del centro y el inicial. Además, se consideró el tipo de gestión de los centros educativos (público, particular, cooperativos y parroquial), tamaño de la población estudiantil y el reconocimiento institucional en el medio educativo.

En tal sentido se seleccionaron 24 centros educativos que ofrecen dos o tres niveles educativos y que según el tipo de gestión estos centros educativos se distribuyen de la siguiente manera: dos públicos, uno parroquial, uno cooperativo y 20 particulares o privados. De este grupo se seleccionó un centro educativo para cada tipo de gestión con la excepción de los centros educativos particulares, que por ser más numerosas se consideraron cuatro seleccionados según el reconocimiento social. En la Tabla N° 2 se presenta la relación final de los siete centros educativos seleccionados según el tipo de gestión, población estudiantil, antigüedad y prestigio institucional en el medio.

⁵ Es un cuadro resumen sobre las características de los centros educativos del distrito de Pueblo Libre con datos relativos al tipo de gestión, antigüedad, niveles educativos que ofrece, número de alumnos y docentes.

TABLA N° 2

Centros educativos seleccionados según tipo de gestión

Tipo de gestión	Número de centros
Público	1
Particular	4
Parroquial	1
Cooperativo	1
Total	7

Lamentablemente, el único colegio cooperativo de la zona no participó por motivos institucionales. Por cada centro educativo se entrevistó al director o directora; en el caso específico del centro educativo público, se entrevistó a dos autoridades designadas por el director general: la directora de educación inicial y primaria y al sub director general, en representación del director del centro educativo, recientemente nombrado.

Estos seis centros educativos cuentan con un total de 309 docentes. Aunque el criterio ha sido la saturación de la información se ha tratado de que el número de grupos focales de docentes sea proporcional a la población de docentes según el tipo de gestión de los centros educativos. (Tabla N° 3)

TABLA N° 3

Relación de centros educativos participantes en la investigación según tipo de gestión, número docentes por nivel, y número de entrevistas y grupos focales

Centros educativos	Tipo de Gestión	Docentes por nivel educativo	Total de docentes	Número de Entrevistas a directivos	No de grupos focales
Centro educativo 1	Pública/mujeres	Inicial: 16 Primaria: 32 Secundaria:107	155	2	2
Centro educativo 2	Particular/mixto	Inicial: 6 Primaria: 15 Secundaria:17	38	1	1
Centro educativo 3	Particular /Mujeres	Inicial: 4 Primaria: 14 Secundaria: 20	38	0 ⁶	1
Centro educativo 4	Particular/ mixto	Primaria: 11 Secundaria:9	20	1	1
Centro educativo 5	Particular/mixto	Inicial: 6 Primaria: 14 Secundaria: 14	34	1	1
Centro educativo 6	Parroquial/mixto	Inicial: 4 Primaria: 20	24	1	1
Total	1 público 1 parroquial 4 particulares	Inicial: 36 Primaria: 106 Secundaria:167	309	6	7

⁶ La directora del colegio religioso desistió participar en la entrevista.

Los grupos focales de docentes se han conformado con docentes seleccionados al azar cuidando que estén representados todos los niveles educativos de cada centro educativo, y han estado compuestos por un mínimo de 7 docentes y un máximo de 10 docentes. En síntesis, el número de informantes considerando a los expertos, directores de centros educativos quienes fueron entrevistados y los grupos focales de docentes, es de 23. (Tabla No. 4)

TABLA N° 4 Número de entrevistados y grupos focales

Grupos/Sujetos	Entrevistas	Grupos focales
Expertos	10	-
Directores de centros educativos	6	-
Docentes de aula	-	7
Total	16	7

IV . Técnicas de acopio y producción de información

Tomando como referencia la matriz de consistencia (Tabla N° 5) para el acopio de la información, se ha recurrido a las siguientes técnicas: las entrevistas semi estructuradas dirigida a los expertos en educación y a los directores de los centros educativos seleccionados, y los grupos focales a docentes de aula. Asimismo, se ha hecho uso del análisis de documentos oficiales como la Ley General de Educación 28044 y la Ley del Profesorado N° 24029.

	<p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Condiciones que favorecen y limitan la aceptación de la evaluación de docentes 	<p>de docentes: tipos, objetivos, técnicas e instrumentos, fuentes, frecuencia, sistema de calificación).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de participación de los docentes <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Opiniones sobre la objetividad, conocimientos de los responsables de la evaluación de docentes. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apreciación sobre el uso y la difusión de los resultados obtenidos <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Opiniones, percepciones y sentimientos sobre sus experiencias de evaluación de docentes 		
--	---	--	--	--

Para las entrevistas se elaboró una guía de *preguntas abiertas* que tenían el propósito de recoger el conocimiento, opiniones y sentimientos de los sujetos informantes. Se ha indagado sobre varias áreas temáticas vinculadas con los procesos de evaluación de docentes utilizados en los colegios, considerando las siguientes variables seleccionadas. En síntesis, se ha indagado en seis aspectos básicos de la evaluación de docentes: para qué, qué, cómo, quién, cuándo, y el por qué de la evaluación de docentes. Todas estas interrogantes ayudarían a construir la percepción y la teoría subjetiva de los sujetos informantes. Las preguntas en cada una de estas áreas estuvieron *guiadas por la teoría*, tratando de hacer más explícito el conocimiento implícito de los sujetos informantes. Igualmente se hicieron *preguntas de confrontación*, que han pretendido “*reexaminar críticamente las nociones a la luz de opciones competidoras*” (Flick, 2004. p. 96). En algunos casos se trató de centrar la entrevista en el tema, siguiendo a Witzel (1985, citado por Flick, 2004), profundizando en determinados aspectos a fin de lograr mayor comprensión.

Para facilitar la elaboración de las preguntas guía, se elaboró una matriz con las siguientes variables:

Conocimiento y concepciones sobre evaluación de docentes, aspecto donde se trata de indagar las nociones y opiniones sobre la evaluación de docentes, apreciaciones que se tienen de las evaluaciones que se aplican en las instituciones educativas y que limitaciones y ventajas encuentra.

Experiencias en evaluación de docentes, aspecto referido al tipo de conocimiento y el significado que el entrevistado atribuye a las experiencias de evaluación de docentes sean nacionales o institucionales, tomando como referencia la participación e involucramiento de los docentes en este tipo de experiencias de evaluación. Asimismo indaga sobre su apreciación sobre los enfoques aplicados, y conceptos que la sustentan, utilidad y conveniencia de las evaluaciones a docentes.

Finalidad o propósito, área referida a la intencionalidad de las evaluaciones, si percibe con claridad cuál es la finalidad o propósito de las evaluaciones de

docentes tanto para los directivos como para los evaluados; los mecanismos usados para explicitar el propósito, el cumplimiento o no del propósito de las evaluaciones de docentes en las experiencias desarrolladas. Se trata de indagar si existe coherencia entre lo explícito y lo realizado; la utilidad, conveniencia y significado de la evaluación en la práctica educativa, así como aspectos de preocupación. Asimismo, se indaga sobre la reacción de los docentes a ser evaluados según la finalidad expresada.

Objetivos, área que indaga sobre los enfoques o aspectos que se han considerado en las evaluaciones de docentes, opiniones sobre la relevancia y utilidad de los datos que se han obtenido, percepción y opinión sobre los elementos referenciales, apreciación sobre aspectos evaluados y propuestas de aspectos que deben o no ser evaluados.

Metodología, área que pretende indagar sobre el conocimiento y apreciación acerca de los métodos y las técnicas e instrumentos utilizados, la conveniencia, pertinencia y oportunidad de la evaluación. Apreciación sobre los instrumentos, tipo, características, los agentes o responsables de la evaluación, acerca de las fuentes de información, y de los niveles de participación de los mismos docentes.

Resultados de las evaluaciones de docentes, área que trata de recoger información sobre percepciones y sentimientos sobre el uso y utilidad de la información obtenida, expectativas acerca de los resultados, apreciación sobre la difusión de los resultados de las evaluaciones sea a nivel institucional o a nivel nacional, considerando a quién, motivo, formas y estilos de entrega de la información.

Impacto, área referida a los conocimientos y percepción sobre los efectos de las evaluaciones a docentes, apreciación sobre las reacciones en los mismos docentes, sugerencias para lograr impactos positivos, cómo evitar reacciones adversas.

TABLA N° 6 Preguntas guía en la entrevista semi estructurada

EXPERIENCIA

1. ¿Qué noción tiene usted de evaluación de docentes? ¿Qué significa para usted la evaluación de docentes? ¿Cómo la entiende?
2. ¿Cuáles son las experiencias que conoce? ¿En cuáles ha participado? ¿Tiene conocimientos de algunas experiencias de evaluación de docentes en centros educativos? ¿Cómo es esta evaluación de docentes? ¿Qué enfoque tiene? ¿Cuál cree que fue su propósito? ¿Conoce algo sobre la base conceptual que sustenta la evaluación de docentes? ¿Cree que debe realizarse la evaluación de docentes?
3. ¿Qué opinión le merece la evaluación de docentes? Considera útil, y necesaria su aplicación.

FINALIDAD/PROPÓSITOS

4. ¿Qué finalidad cree que tienen las evaluaciones de docentes?
5. ¿Se cumple esa finalidad? Si no, ¿Cuál a su criterio debiera ser la finalidad de estas evaluaciones de docentes? ¿Tiene conocimientos sobre otras finalidades de la evaluación de docentes?
6. ¿Es explícita la finalidad de la evaluación de docentes?
7. ¿Qué preocupaciones tendría en relación con la finalidad de la evaluación de docentes?

OBJETIVOS

9. ¿Cuáles son los aspectos que se evalúan usualmente en los docentes?
10. ¿Qué aspectos cree Usted que deberían evaluarse necesariamente en el docente?
11. ¿en qué medida cree Usted que el perfil docente es considerado en las evaluaciones?
12. ¿Qué aspecto cree usted que no debiera ser considerado en la evaluación?

METODOLOGÍA/TECNICA/INSTRUMENTOS/AGENTES

13. ¿Qué metodología o técnica de evaluación es la que Ud. usa o ha usado? ¿Fue apropiada?
14. ¿Cuál cree usted que sería la técnica (s) y el método (s) más apropiado para evaluar a los docentes
15. ¿Quién o quienes cree Usted que debe evaluar a los docentes?
16. ¿Debe existir una metodología común a todos los docentes del país o debe ser según cada institución o por niveles, o por años de experiencia o por zona? ¿Qué riesgos o preocupaciones tiene al respecto?

RESULTADOS

17. ¿Conoce los resultados de la evaluación de docentes? ¿Que opinión le merecen?
18. ¿A quién cree usted que sería útil contar con los resultados y por qué?
19. ¿Deben ser difundidos los resultados?, ¿cuál cree que debe ser el objeto de difundir los resultados y a quién?
20. ¿Debe devolverse la información a los mismos docentes ¿

IMPACTO

21. ¿Qué efectos ha tenido la evaluación de docentes?
22. ¿Qué reacción observa en los docentes frente a la evaluación?
23. ¿Cuál debiera ser la reacción de un docente frente a la evaluación?
24. ¿Cómo tratar de que la reacción ante la evaluación sea positiva?
25. ¿Cómo debe ser la evaluación de docentes?

Tomando en consideración que ésta es una investigación de tipo cualitativo se hizo uso de dos técnicas: entrevistas en profundidad y grupos focales.

a) La entrevista en profundidad es semi estructurada, se aplicó a los expertos en educación de reconocida trayectoria profesional y a los directores o coordinadores académicos de los colegios seleccionados para aplicar los grupos focales. Para la elaboración de las preguntas se tomó en consideración cuatro criterios señalados por Merton y Kendall, (1946, citados por Valles, 1995)⁷: la no directividad, en el sentido que trata que las respuestas sean espontáneas; la especificidad: que anima al entrevistado a dar respuestas concretas; la amplitud: que indaga sobre experiencias del entrevistado; y la profundidad, en sentido de que se trata de obtener información sobre las implicancias afectivas y valorativas de las respuestas de los sujetos. El objetivo prioritario de la entrevista, tal como señala Patton (citado por Corbetta, 2003, p.373), *“es proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados puedan expresar su propio modo de sentir con sus propias palabras”*.

Las entrevistas fueron personales. En ellas se ha recogido información sobre conocimientos y significado, pensamientos, percepciones, sentimientos y sugerencias para la evaluación de docentes, considerando las diferentes variables seleccionadas. En síntesis, se ha indagado sobre los cinco aspectos básicos de la evaluación de docentes: para qué, qué, cómo, quién, cuándo, por qué de la evaluación de docentes.

b) Los grupos focales, como técnica de investigación cualitativa, tienen como propósito generar un diálogo grupal con el fin de lograr mayor comprensión de las experiencias y creencias de los participantes acerca de la evaluación de docentes. Como medio de exploración tiene como objetivo la identificación de percepciones, sentimientos, problemas en la evaluación de docentes, en este caso desde la perspectiva de los docentes de aula. En tal sentido, y tomando como referencia a Orlando Mella (2000), las discusiones que se generaron en el grupo han sido abiertas y no estructuradas, buscando comprensión, investigando en profundidad y

⁷ Merton y Kendall, describen con precisión las características de las entrevistas semi estructuradas y muy especialmente las entrevistas focalizadas.

en el contexto, para luego interpretar y comprender las diferencias detectadas en el grupo. Las diferentes variables seleccionadas: experiencia, finalidad, objetivos, metodología (técnicas e instrumentos utilizados, fuentes de información), resultados e impacto. En síntesis se indagó en cinco aspectos básicos de la evaluación de docentes: para qué, qué, cómo, quién, cuándo, por qué de la evaluación de docentes.

V. Proceso de acopio de información.

El proceso de acopio de información se inició con las entrevistas a los expertos en educación, para luego proseguir con las entrevistas a los directores y por último se desarrollaron los grupos focales. Para ello, inicialmente se elaboró un plan a desarrollarse en cuatro meses, desde febrero 2006 a mayo 2006. No obstante, en el caso de los directores de los centros educativos se presentaron repetidas postergaciones o suspensiones, ya sea por el inicio del año académico, en el mes de marzo; o por reuniones de trabajo imprevistas en el caso de algunos directores, o por retiro de un director, (específicamente del centro educativo público). Este cambio de director propició la decisión del nuevo director de que se entrevistase a dos directivos: el sub director y a la directora de los niveles de educación primaria e inicial, quienes a su criterio conocían mejor la marcha del centro educativo. Este proceso de entrevistas a directores se desarrolló en un lapso de 6 meses desde el 2 de febrero al 24 de julio del 2006.

El proceso para realizar las entrevistas fue el siguiente: reunión de presentación acompañada de una carta formal de la universidad con el fin de informar sobre el propósito de la entrevista y acordar una fecha para la realización de la entrevista de evaluación, luego se procedió a la firma de una Carta de Consentimiento Informado, que garantiza la confidencialidad de la información y su uso estrictamente para fines de la investigación, y el desarrollo de la entrevista, para lo cual se dispuso de 50 minutos como promedio para cada una de ellas, de manera que permita profundizar en el tema.

El desarrollo de las entrevistas siguió las pautas proporcionadas por Vieytes (2004), quien sugiere iniciarlas informando sobre los objetivos y propósitos

generales de la entrevista, establecer acuerdos formales en cuanto a tiempo, confidencialidad y la autorización para el uso de la grabadora. Durante la entrevista se utilizó la guía semi estructurada de preguntas (Tabla N° 6) y fue grabada mediante un sistema de audio. La entrevista se inició con preguntas simples y generales a fin de evitar tensión en el entrevistado. Durante el proceso se cuidó de mantener la atención y en hacer algunas anotaciones. Se trató de respetar el tiempo pactado y de ser previsor para obtener la información suficiente. Posteriormente, se continuó con la tarea de transcripción y digitación de las entrevistas y grupos focales, para luego proceder al análisis respectivo.

En el caso de los grupos focales de docentes, igualmente, se elaboró un cronograma, sin embargo tuvo que reprogramarse, por motivo de las elecciones nacionales (primera y segunda vuelta), y en algunos casos por la dificultad en coordinar horarios en que puedan participar un número significativo de docentes. Estos grupos focales se iniciaron el 18 de mayo del 2006 y concluyeron el 24 de julio del mismo año.

Los grupos focales estuvieron compuestos por docentes de los colegios seleccionados de acuerdo a los criterios establecidos en la muestra. Se conformaron grupos de 7 a 10 participantes como máximo en cada uno.

Los grupos focales se iniciaron con una breve información sobre la investigación y se proporcionaron algunas pautas con el propósito de ayudar al desenvolvimiento de la sesión y recogidas de Vieytes, (2004). Las preguntas iniciales pretendieron ayudar a que el grupo se integre y de sentido de comunidad, se considere el valor y la utilidad de la información que el grupo pueda proporcionar. En el desarrollo de la sesión se asumió la moderación teniendo como misión facilitar la participación de los miembros del grupo y garantizar que el diálogo se mantenga en el tema central. Se ha considerado la guía de preguntas introductorias al tema referidas a: cómo ven o perciben o cómo les impresiona la evaluación de docentes, para luego pasar al tema de estudio y de discusión con preguntas centrales, y finalizar con momento de cierre. En todo momento se trató de estimular el diálogo y promover la libre participación.

Se dispuso de 60 minutos a 120 minutos como máximo en cada grupo focal. Estos grupos focales se desarrollaron después de dos meses de iniciadas las actividades académicas en los centros educativos, a partir del mes de mayo, y se vio interrumpida por las elecciones generales que hubo en el país. Además hubo que adecuarse a la disponibilidad horaria de los docentes y a las indicaciones de las autoridades respectivas. Por lo que hubo reuniones frustradas y postergaciones constantes que ampliaron el plazo previsto inicialmente.

VI. Organización de la información

La organización de los datos se inició con la codificación de los textos (Tabla N° 7), y después se continuó con la lectura y las transcripciones tanto de las entrevistas como de los grupos focales, lo que permitió hacer un comentario general de cada entrevista o grupo focal.

TABLA N° 7 Codificación de los documentos primarios

Técnica	Número de sujetos/casos	Código	Fuente ⁸
Entrevistas a expertos	10	EE	EE1-EE10
Entrevistas a directores	6	ED	ED1-ED6
Grupos focales a docentes	7	GF	GF1-GF7
Total de documentos primarios	23	-	-

A partir de los textos se fue depurando y diferenciando categorías derivadas de la *codificación abierta de los textos* según Strauss y Corbin (1990, citados por Flick, 2004), que consiste en clasificar las expresiones por sus significados para asignarles un concepto o código. Posteriormente, se elaboraron

⁸ La codificación asigna un número por sujeto o grupo informante.

relaciones entre las categorías y sub categorías. Para ello se tomó en consideración un modelo paradigmático de codificación propuesto por dichos autores que consiste en depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta. Esto es que a partir de la multitud de categorías que se originaron inicialmente, se seleccionaron aquellas que nos parecieron más enriquecedoras para una elaboración, porque tenían relaciones entre sí. Este proceso es el que ha permitido la elaboración de la categoría central en torno a la cual se han agrupado las otras categorías.

Debe señalarse que dos entrevistas realizadas, a un experto y a una directora de un centro educativo particular, por problemas de tipo técnico no quedaron registradas en el audio y aunque se hizo algunas anotaciones no se logró tener la información transcrita del entrevistado, por lo que no fueron consideradas para la investigación. No obstante, en general la información recogida de las diferentes fuentes y muy especialmente de quienes tienen experiencia en centros educativos públicos ha favorecido a una mejor comprensión del docente de ese sector y ha permitido hacer algunas comparaciones con las opiniones vertidas por los docentes de centros educativos particulares o privados.

Inicialmente los textos o citas según los documentos primarios⁹ se organizaron en categorías que sumaron un total de 81, las que incluían 986 citas y cuya distribución por grupo informante se presenta en la Tabla N° 8.

⁹ Denominación asignada por el programa informático Atlas ti versión 5.0 a los textos ingresados según sujeto o grupo informante.

TABLA N° 8**Número de documentos, categorías y citas**

Grupo	Número de Documentos	Número de categorías por grupo informante	Número de citas	Porcentaje de citas
Expertos	10	69	389	39%
Directores	6	53	250	25%
Docentes	7	51	347	35%
Total	23	81¹⁰	986	100%

Estas categorías iniciales posteriormente fueron reajustadas y se reformularon hasta lograr 15 categorías (Tabla N° 9), las que han sido descritas y analizadas, de manera que permiten tener un sistema organizado de las percepciones y nociones de los grupos informantes sobre cada una de estas categorías que incluyen un total de 626 citas seleccionadas. (Tabla No. 10)

¹⁰ Referido al número total de categorías y subcategorías iniciales.

TABLA N° 9**Relación de Categorías de análisis**

Número	Categorías	N ° de citas
1.	Conocimientos y concepciones sobre evaluación de docentes	26
2.	Experiencia en evaluación de docentes	40
3.	Papel de las entidades públicas en la evaluación de docentes	17
4.	Propósitos de la evaluación de docentes	146
5.	Métodos de evaluación,	4
6.	Diseño de la evaluación	5
7.	Objetivos de la evaluación,	140
8.	Técnicas de evaluación de docentes	76
9.	Instrumentos de evaluación de docentes	52
10.	Frecuencia de las evaluaciones de docentes	12
11.	Fuentes de información	32
12.	Responsables de la evaluación	47
13.	Sistema de calificación	4
14.	Difusión de los resultados	20
15.	Sugerencias para una evaluación de docentes	5

El criterio de análisis utilizado es predominantemente de tipo holístico, en el sentido de que se trata de comprender la información recibida y se acompaña de fragmentos de la entrevista a modo de ejemplificaciones.

El análisis de las entrevistas y grupos focales se ha realizado con el apoyo del programa informático Atlas ti versión 5.0, lo que favoreció el procesamiento traer de la página siguiente)

P 8: EE8. txt – 8:36-40

P 8: corresponde al número del documento primario ingresado al sistema de registro.

EE8: clave correspondiente al documento primario según grupo de informantes registrado por el programa informático Atlas ti. En esta investigación EE corresponde al entrevistas del grupo de expertos, ED entrevistas al grupo de directores y GF grupo focal de docentes. El número asignado corresponde a cada informante.

Txt.8 Texto o documento que corresponde en este ejemplo al informante 8 del grupo de expertos.

procesamiento de la información, la organización, análisis, codificación, categorización y la posibilidad de establecer relaciones entre categorías facilitando la interpretación de la información. Las citas tienen una identificación asignada por el programa de Atlas ti y que se describe a continuación con un ejemplo:

Este programa ha facilitado la identificación de las fuentes de información, ha ayudado al proceso de interpretación y triangulación, y ha facilitado la identificación de aquellas categorías que contaban con el mayor número de citas, lo que demostraba donde había mayor interés y apreciaciones de los diferentes grupos informantes.

Para la formulación de la propuesta de evaluación de docentes, se ha partido de la información recogida en la investigación empírica, así como de la información teórica y los documentos normativos.

VII. Análisis e interpretación de los resultados.

Los resultados obtenidos en la investigación, fueron descritos y analizados según las categorías establecidas, tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo, tratando de responder a las interrogantes planteadas: ¿qué nociones, concepciones y percepciones tienen los expertos, las autoridades educativas, y los mismos docentes sobre la evaluación de docentes? ¿Qué apreciación se tiene acerca de las modalidades y formas de evaluación de docentes? ¿Qué opinión tienen acerca de los métodos y tipos de evaluación de docentes practicados en nuestro medio? Todo ello con el fin de identificar aquellas condiciones que favorecen o limitan la aplicación de las evaluaciones de docentes en nuestro medio y elaborar una propuesta de evaluación del docente.

▪ Análisis cuantitativo

En el análisis global de la información obtenida se aprecia un total de 23 documentos referidos a la transcripción de las entrevistas a los expertos (EE 1-10), directores de centros educativos (ED 1-6) y a los grupos focales (GF1-7).

Según las categorías establecidas el grupo de expertos es quien ha presentado mayores aportes al tema de evaluación de docentes (39%) seguido del grupo de docentes (35%), siendo el grupo de directores el más cauto en sus apreciaciones. Encontramos que el tema que ha captado la atención del grupo informante se refiere a los aspectos o dimensiones a ser evaluados en un docente, (86- 8.7%) sean estos personales o de desempeño profesional y a la evaluación con propósito de mejora profesional (45- 4.5%).

La categoría donde se ha vertido mayor número de opiniones y percepciones es la relacionada con los *Aspectos o dimensiones a evaluar en los*

docentes, (55), área que evidencia el interés y preocupación de los informantes y especialmente por parte de los docentes, y que se expresa en el número de citas de los grupos focales. Esta apreciación es más clara cuando se trata de los docentes de centros educativos privados en donde se desarrollan evaluaciones de docentes con mayor frecuencia que en los centros educativos públicos. Este acentuado interés en los aspectos a considerarse en la evaluación de docentes estaría en relación a la diversidad de dimensiones o criterios difundidos sobre la función del docente, como también al enfoque centrado en determinados aspectos; esto hace necesario definir el rol del docente y brindar una información clara y precisa sobre aquellos aspectos que son materia de evaluación a fin de evitar falsas expectativas y cierta resistencia a la evaluación.

Dentro de esta categoría referida a los aspectos a evaluar en los docentes se destaca el número de apreciaciones referidas a los *Aspectos personales*, (47) asunto sobre el cual los directores de los diversos centros educativos -ya sea parroquial, privado o público- expresan su preocupación. Los docentes que enfatizan este aspecto personal son aquellos que pertenecen al centro educativo parroquial, reflejando el interés y la preocupación propia del proyecto educativo de dicha institución.

Otra categoría en la que se observa un alto número de intervenciones es el aspecto de la *Mejora profesional* (45), donde los expertos y los directores manifiestan el interés por el desarrollo de programas de perfeccionamiento docente y de educación continua. En cambio son pocos los docentes que encuentran una relación entre evaluación de docentes y mejora profesional, probablemente porque la mayoría de las experiencias de evaluación de docentes están relacionadas a propósitos de calificación para ingreso o contratación o de calificación sin propuestas o programas de apoyo profesional.

Del los grupos informantes, son los expertos quienes tienen mayor número de intervenciones en las categorías referidas a las *Concepciones de evaluación de docentes* y *Experiencias sobre evaluación de docentes*, quedando de manifiesto su experticia y conocimientos del tema, seguido de las directoras de los centros

educativos privados (ED1 y el ED3) ¹¹, quienes en general muestran interés en la formación de sus docentes.

Por otro lado, se aprecia que los docentes de los centros educativos privados son quienes tienen mayor número de intervenciones, muy especialmente quienes han tenido experiencia laboral en centros educativos públicos.

En relación a las 15 categorías reajustadas que integró subcategorías, contempla un total de 626 citas o codificaciones, (Tabla N° 10). Su distribución por grupo informante igualmente evidencia diferencias. Apreciándose que son los expertos quienes presentan un mayor número de intervenciones o citas. Esto es que expresan sus opiniones en el 42% de las codificaciones, seguido por los directores con 33% y los docentes con 25%, respectivamente, lo que evidenciaría el mayor dominio y conocimiento del tema de investigación por parte de los expertos.

¹¹ Códigos, asignados en el programa informático Atlas ti versión 5.0, y que corresponden a los documentos ingresados. En este caso ED se refiere a los directores.

TABLA N° 10**Número de documentos primarios y citas por grupo informante**

Grupo	Número de Documentos	Número de citas	Porcentaje
Expertos	10	267	42%
Directores	6	205	33%
Docentes	7	154	25%
Total	23	626	100%

En un análisis más específico, encontramos que el sujeto informante que ha expresado mayores aportes es una directora del centro educativo privado (8.4%), con estudios de post grado en administración educativa y experiencia en evaluación educativa, y quien constantemente expresaba su interés y preocupación para llevar a cabo el proceso de evaluación de su personal. Del grupo de expertos quien presentó mayor número de apreciaciones (7.6%), fue un consultor de reconocida trayectoria, y director de un centro educativo particular, y periodista. En el caso de los docentes, el grupo focal que brindó mayor información (7.6%) fue el correspondiente al centro educativo parroquial, donde además se apreció mayor camaradería y naturalidad en las intervenciones. En los tres grupos las intervenciones se centraron en las categorías correspondientes a propósitos y objetivos de la evaluación de docentes y uno de ellos en las técnicas de evaluación.

Respecto a las categorías que han recibido mayor número de apreciaciones en este grupo encontramos que los Propósitos de la evaluación de docentes es un aspecto de interés con un total de 146 citas (23%), seguido de los objetivos de evaluación (22%) y de las técnicas de evaluación de docentes, reiterándose como elementos clave y que demandan la atención de todos los grupos.

▪ **Análisis cualitativo.**

El análisis cualitativo de la información está relacionado a las quince (15) categorías definidas y señaladas anteriormente.

Cada categoría se ha analizado tomando como en cuenta la correspondencia en cada grupo informante: grupo de expertos, conformado por especialistas de reconocida trayectoria profesional, investigadores, consultores; el grupo de directores, de los centros educativos seleccionados y el grupo de docentes, compuesto por los docentes de centros educativos seleccionados.

Igualmente en el análisis se hace distinción entre los centros educativos públicos y privados y las evaluaciones nacionales o institucionales. Tratando de identificar aquellas condiciones que favorecen o interfieren en la realización de la evaluación de docentes.

▪ **Concepciones de evaluación de docentes**

Concepciones de evaluación de docentes.

El grupo de expertos es el que tiene nociones claras sobre la evaluación de docentes e identifican su utilidad y conveniencia en el proceso educativo para la mejora de la calidad de la educación. Entre los expertos es fácil identificar una percepción positiva hacia la evaluación de docentes. En general, ellos manifiestan conceptos relacionados a una evaluación como proceso natural, y como mecanismo de control y supervisión, un proceso de apreciación de avances y

logros en función a propósitos y objetivos, y considerando que la tarea educativa es intencional, la evaluación de docentes, por lo tanto debe brindar direccionalidad y orientación, siendo de utilidad en la acción educativa, por lo que sugieren debiera ser aplicado a los diferentes sujetos que intervienen en la educación.

El grupo de **expertos** enfatiza el carácter orientador y la direccionalidad de la evaluación de docentes, en contraste con la medición cuya finalidad es calificar para comparar, contrastar y diferenciar. Asimismo, son los expertos quienes consideran lo beneficioso de la evaluación de docentes para el cumplimiento de sus responsabilidades o funciones docentes. En tal sentido, la evaluación de docentes según este grupo cobra mayor importancia en su carácter procesual, como acompañamiento del docente en la mejora de su desempeño, aspecto que es reconocido por el grupo de docentes informantes.

"en el proceso educativo la evaluación es algo que tiene que estar presente, porque la educación más que ningún otro proceso humano es un acto que tiene una direccionalidad y una intencionalidad, la educación supone una opción o supone una direccionalidad y como toda dirección necesita ser regulada necesita saber hacia dónde va, es que lo que ahora se llama rendición de cuentas que dice hacia dónde estoy yendo La evaluación desde ese punto de vista lo veo no solo necesario..."P 2: EE2.txt- 2:6

Por otro lado, todos los grupos informantes coinciden en señalar la importancia de una noción de evaluación de docentes como acompañamiento y asesoría que busca la mejora del desempeño docente. En cambio, la noción de evaluación de docentes vinculada a resultados o a la calificación, en todos los grupos informantes es percibida negativamente, y particularmente, con sentimientos de recelo y desconfianza, por lo que se resisten a la evaluación. De esta manera, se aprecian algunas percepciones de las evaluaciones nacionales de docentes realizadas en nuestro medio en los últimos años, como actividades rutinarias y con propósitos poco claros y que no tienen mayor utilidad para el desarrollo del docente. De igual modo, aquí se ubican aquellas evaluaciones de

docentes realizadas en algunos centros educativos que no revierten en una orientación o asesoría al docente, realizándose sólo para dar cumplimiento a una tarea administrativa.

Algunos **expertos y docentes** comparten la preocupación respecto a una noción de evaluación como supervisión en su sentido más tradicional, entendida como un mecanismo fiscalizador y de inspectoría, cuyo propósito es detectar deficiencias y errores sin orientarse a la mejora de la labor del docente ni del sistema educativo.

(evaluar) "...es recoger la información más rica para tomar decisiones, para mejorar, pero en el Ministerio ha primado la idea de las mediciones que no ayudan al docente si queremos que mejore".P 6: EE6.txt - 6:1

Para algunos entrevistados se hace necesario definir que entendemos y qué esperamos del docente, porque éste es el punto de partida de toda evaluación del docente y un elemento referencial para el mismo docente que tratará de responder a las expectativas que le plantea el sistema y la sociedad. Para ello consideran necesario contemplar aspectos que están más allá del acto pedagógico, y que implica reconocer al docente como persona sujeto y como profesional, además porque no se está evaluando lo esencial que es el aprendizaje del alumno en todos sus aspectos sino la coherencia entre la planificación y los logros.

"la clave es qué entendemos por maestro, por docente porque si por docente se entiende a aquel que hace el ejercicio profesional en el aula, entonces sus posiciones se agotan, en cambio si por docente se entiende a la persona que está en el aula y no solo en el aula.... Por eso habría que plantear la evaluación del profesional de la educación que es distinto al docente." P 2: EE2.txt - 2:11.

"pero ni siquiera conocimientos porque son "conocimientos administrativos, conocimientos teóricos, y además muy de opinión

abierta, si usted tuviera un alumno que hace problemas ¿qué hace? ... si a mí me aplicaran ese tipo de preguntas siempre es depende". P 7: EE7.txt

Sobre las experiencias de evaluación

Las experiencias relacionadas con la evaluación de docentes, son negativas para los tres grupos informantes, se les resta validez, credibilidad y utilidad. Se cuestiona la falta de elementos referenciales, la idoneidad de los responsables de las evaluaciones, y el desconocimiento de la realidad de los docentes, especialmente de su medio laboral y de las condiciones de trabajo.

"yo no reconozco mucha validez a los resultados de la evaluación, además de quienes (ininteligible)... ni a los docentes universitarios que no tienen ninguna experiencia y que no están vinculados a la tarea de aula,... las mismas preguntas no tenían en cuenta la condición de los docentes". P 4: EE4.txt - 4:57

(es necesaria) "una evaluación nacional con equipos evaluadores que conozcan la realidad; yo no creo que sean solamente los docentes universitarios porque no conocen. También la evaluación sería en por lo menos en dos niveles, en el área urbana y en el área rural porque acá aplicamos la misma prueba para todos,... el área rural todavía tiene un mundo desconocido". P 4: EE4.txt - 4:57.

A nivel de centros educativos privados, las experiencias revelan que las evaluaciones de docentes más frecuentes son las relativas a la selección con fines de contratación, además que están centradas básicamente en aspectos conceptuales o en expediente personal. Son pocas las experiencias de evaluación de docentes con propósitos de mejoramiento, esto es que la información obtenida en las evaluaciones se utiliza para brindar asesoría y apoyo al docente y en algunos casos para realizar talleres o cursos de capacitación.

“...a mí me gustaría que (la evaluación) sea un apoyo al docente a mí en forma personal por ejemplo, vas y evalúas ¿no?... me dicen oye esto está bien, pero... esto no está tan bien, lo podrías hacer de esta forma... ”. P19: GF3.txt - 19:41.

Los docentes de los centros educativos públicos muestran confusión hay quines consideran necesaria la evaluación de docentes y otros quines señalan que atenta contra la estabilidad laboral.

la experiencia acá es catastrófica, hay docentes que tienen lamentablemente problemas serios, pero...hay medidas que no se pueden tomar... la Ley Magisterial la ampara, una de las peores cosas que existe en el Perú es la Ley Magisterial,...” P18: GF2.txt - 18:23.

Papel de las entidades públicas en la evaluación de docentes

En general, se cuestiona el papel de las entidades estatales en la evaluación de docentes, por su ambigüedad en los fines y propósitos, por la debilidad de sus aspectos técnicos, y que se realicen sucesivos diagnósticos cuando ya se tiene conocimiento suficiente de las limitaciones y deficiencias del personal docente. Igualmente, se critica la falta de capacitación, transparencia y rigurosidad, de las instancias intermedias demandando su reestructuración y la redefinición de funciones.

“Qué ganas con hacer una evaluación de docente sino cambia la mentalidad, la visión, qué cosa queremos con la educación, para qué la educación,... porque nosotros vamos a tener mejor educación si realmente hay una organización distinta de estas UGEL, y esta organización distinta tiene que ayudar a que el profesor cambie su manera de ser, se sienta importante, valorado, reconocido, capacitado para poder mejorar los resultados de aprendizaje”. P 6: EE6.txt - 6:40.

Diseño de la evaluación.

Respecto al diseño de la evaluación de docentes, tanto los expertos como los docentes informantes, aprecian la falta de un elemento referencial relacionado con las concepciones de escuela y del rol del docente y la problemática de la educación pública; aspectos que conviene dilucidar para que sirvan como punto de partida, y permitan a los mismos docentes orientar sus esfuerzos.

Al respecto, los expertos consideran que las evaluaciones masivas no ayudan a tomar decisiones y consideran necesario hacer evaluaciones con una muestra poblacional según regiones, lo que tendría mayor utilidad. Esta apreciación es corroborada por los docentes de la educación pública. En cambio, los docentes de centros educativos particulares consideran útil la evaluación nacional, especialmente si se relaciona con la capacitación y el ejercicio profesional, no así cuando es de tipo censal y cuando no contempla aspectos relacionados con el desempeño profesional y personal del docente.

A nivel institucional, no se señala en ningún caso que exista un sistema orgánico y estructurado de las evaluaciones del docente. Los docentes señalan que las evaluaciones no obedecen a un proyecto o plan estructurado de trabajo, más bien es una práctica eventual, circunstancial, no planificada y referida a la aplicación de pruebas y que sólo en algunos casos va acompañada de asesoría y orientación al docente. Un aspecto importante es la consideración por parte de los docentes sobre la utilidad de cuando es focalizada y centrada en el desempeño en aula, que permite apoyar al docente mediante asesoría y orientaciones específicas que ayudan a mejorar su desempeño.

Objetivos de la evaluación del docente

En general, en este apartado se hace referencia al desempeño docente, la experiencia profesional, conocimientos y en algunos casos el examen de personalidad.

Para la mayoría el desempeño en aula es un aspecto clave que debiera ser evaluado mediante clase modelo. Los docentes especialmente de los centros educativos privados consideran que la evaluación de docentes debe ser integral, es decir, debe considerar aspectos tanto personales como profesionales, por ejemplo: personalidad, sus habilidades pedagógicas, capacidad de insertarse en la institución y de establecer vínculos asertivos con las personas que la integran la comunidad educativa, actitudes para solucionar problemas que se le presenten en aula. No debe centrarse en los conocimientos.

“Creemos que el maestro es modelo, el maestro enseña no solamente conocimientos sino la parte formativa. Últimamente el maestro ya tiene doble función, la parte que instruye y la parte formativa y...como formar a través de personalidad tanto a los padres, como a los alumnos. Entonces nosotros le hemos dado a la psicóloga un perfil, lo que queremos del maestro, aquel maestro que está dispuesto a trabajar, aquel maestro dispuesto a romper los esquemas, aquel maestro que es creativo, aquel que tiene iniciativa, que participa...”P11: ED1.txt - 11:5.

En contraste, los docentes de los centros públicos expresan su confusión y malestar en la medida que se sienten muy exigidos, ellos refieren que son docentes pero asumen otros roles como padres de familia, psicólogos, nutricionistas, enfermeros, entre otros roles. Lo que genera confusión sobre el propio rol profesional, y además de sentir la presión y la responsabilidad por cumplir con las expectativas sociales.

"que es lo que esperan de nosotros en conocimiento, como atienden a los alumnos,.. tienen cantidades de problemas, vienen de la sierra, vienen del sur, del norte y el maestro que es de acá de la costa dice, es diferente ¿no?, es diferente como podría decir,... como podría llamarlo... el conocimiento del alumno no va con el de la costa, entonces el maestro tiene que hacer de maestro, tiene que hacer de enfermero y tiene que hacer de psicólogo toda esta problemática tenemos que atender.". Entonces a veces no estamos en el ambiente apropiado para poder proyectarnos y que el alumno deje de hacer cantidades de esfuerzos para poder... (ininteligible), todos no tienen la misma ayuda, todos no tienen la misma salud, entonces hay una problemática compleja ..."P19: GF3.txt - 19:31

Respecto a las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación de docentes.

Los grupos informantes consideran que la observación en aula tiene mayor importancia pues permite recoger información directa, objetiva y constructiva en la medida que facilita brindar las recomendaciones prácticas y oportunas. Las entrevistas, son de uso frecuente en centros educativos privados y más cuando se cuenta con personal especializado (psicóloga) quien asume las funciones de orientación. Las evaluaciones nacionales masivas no son fácilmente aceptadas por los diferentes grupos informantes, por considerar que han sido elaboradas por personas que pueden ser expertos en la parte técnica pero desconocen los niveles educativos de la educación básica, la problemática de la educación pública y las diferentes condiciones de trabajo de los docentes a nivel nacional.

Las evaluaciones de docentes se realizan con mayor frecuencia y siguiendo los procesos técnicos requeridos, en aquellos centros educativos que cuentan con personal profesional de mayor nivel académico. En cambio, en aquellos centros

que no cuentan con personal capacitado o especializado no se realizan evaluaciones de docentes tal es el caso del centro educativo público. Esto denota que la resistencia a desarrollar la evaluación de docentes no es sólo por parte de los mismos, sino también por la falta de preparación y formación del personal directivo para llevarlas a la práctica.

Respecto a la frecuencia de las evaluaciones de docentes.

Respecto a las evaluaciones masivas a nivel nacional los informantes señalan que no se tiene claro que exista un sistema orgánico y estructurado de evaluación de docentes, más bien son acciones circunstanciales que no obedecen a un plan y cuyos propósitos son confusos.

A nivel institucional, se constata que en los centros educativos particulares hay diversas experiencias algunas son mensuales, otras al inicio del año y con fines de contratación y otras solo cuando se presentan dificultades con el profesor.

En el caso específico del centro educativo público hay diferencias de opiniones entre los docentes y las autoridades, y entre los docentes de los niveles de primaria y secundaria, en cuanto a frecuencia, propósitos y técnicas. No obstante, en ningún caso sean centros educativos públicos o privados se aprecia que la evaluación del docente forme parte de algún plan institucional.

Lo que si evidente es que los directores en la mayoría de los casos no tienen la capacitación adecuada para asumir la función de evaluar a los docentes.

"Primero debería ser que los instructores reciban un... porque no podemos exigir si antes no damos nosotros... deben recibir una capacitación donde se les hable sobre las nuevas técnicas, nuevas metodologías antes de ser evaluados...que tengan una preparación para que ellos no se nieguen a querer ser evaluados, ¿ no? P14: ED4.txt - 14:19

Responsables de la evaluación de docentes.

Sobre el tema es claro percibir diferencias entre los centros educativos privados y los centros educativos públicos. En los centros educativos privados la responsabilidad de las evaluaciones de docentes recae en los directivos o los promotores mientras que los docentes lo aceptan y consideran que es su función.

Es en el ámbito de los centros educativos públicos donde se percibe diferentes posturas. Hay expertos que consideran que debe ser el Consejo de Educativo institucional (CONEI), el órgano responsable de la evaluación de docentes, en cambio otros expertos señalan que debe conformarse un equipo de evaluadores. Algunos directivos del centro educativo público consideran que la UGEL debe ser la entidad responsable de la evaluación de docentes, señalando que son ellos quienes contratan al personal y por lo tanto son quienes deberían atender los casos difíciles.

"Lo ideal sería una evaluación de alguien que venga de afuera (ininteligible) adentro no es fácil porque hay actitudes donde uno se siente muy vulnerable". (P14: ED4.txt - 14:69).

Sin embargo, se pone en evidencia la falta de autoridad y poder del director de los centros educativos públicos quien expresa temor a ser desautorizado y entrar en un proceso administrativo.

Por otro lado, los docentes de los centros educativos públicos, expresan su desconfianza de los órganos públicos señalando:

"Ni el Ministerio ni la UGEL deben evaluar al docente, a mi concepto, a mi me parece que por la desconfianza, porque siempre ha habido el problema de... como acá dicen mis colegas, de que aparece primero el orden de méritos por un lado, luego al final (ininteligible)... entonces crea suspicacia y lamentablemente... el dinero de la famosa coima... y el Ministerio está enterado..." P22: GF6.txt -22:19.

Por ello sugieren que el evaluador debe ser un experto, que conozca el tema y además que sea externo, señalando que las instituciones o personas encargadas de la evaluación de docentes debieran ser de una facultad de educación de las universidades que estuvieran al margen del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú, (SUTEP), las instituciones encargadas de la evaluación de docentes.

En general, encontramos diferencias notables entre los centros educativos privados y los centros educativos públicos, apreciándose en éstos limitaciones normativas que no permiten un nivel de autonomía y decisión por parte de sus directores de las instituciones educativas públicas. Ello conlleva la necesidad de formar y capacitar al personal directivo para asumir las funciones de evaluación.

Las calificaciones en las evaluaciones.

Al respecto, no todos se pronuncian sobre el tema, algunos consideran que es un dato objetivo y útil que ayuda a manejar los resultados especialmente cuando se trata de evaluaciones masivas. Pero cuando se trata de evaluaciones de docentes a nivel institucional, se considera que las calificaciones no son tan importantes porque el objetivo no es comparar, sino mejorar y orientar, modalidad que es usada con frecuencia en los centros educativos particulares.

La difusión de los resultados

No todos los informantes expresan opinión respecto a la difusión masiva de los resultados de las evaluaciones nacionales de los docentes; por un lado, algunos consideran que restan profesionalidad al docente y por otro lado, porque las deficiencias detectadas también están influenciadas por factores que están fuera de la responsabilidad de los mismos docentes. Además con la difusión de los resultados negativos se profundiza la resistencia a la evaluación. Por ello, algunos expertos sugieren que la evaluación sea participativa e involucre a los docentes pues así ayudaría a *“...romper este mecanismo de defensa personal y grupal”*.

"Haciendo que el docente practique, usufructe un sistema de evaluación inteligente, honesto, bien llevado en la medida que él tenga esa evidencia, en la medida que el propio docente tenga una vivencia directa de lo que es la evaluación, para qué sirve la evaluación, qué frutos tiene la evaluación, para él, para su familia, para el niño para los padres de familias, para la sociedad, va a haber un proceso de aculturación en un sentido nuevo."P 3: EE3.txt - 3:32

TABLA N° 11 Resumen de las percepciones de los grupos informales sobre la evaluación de docentes.

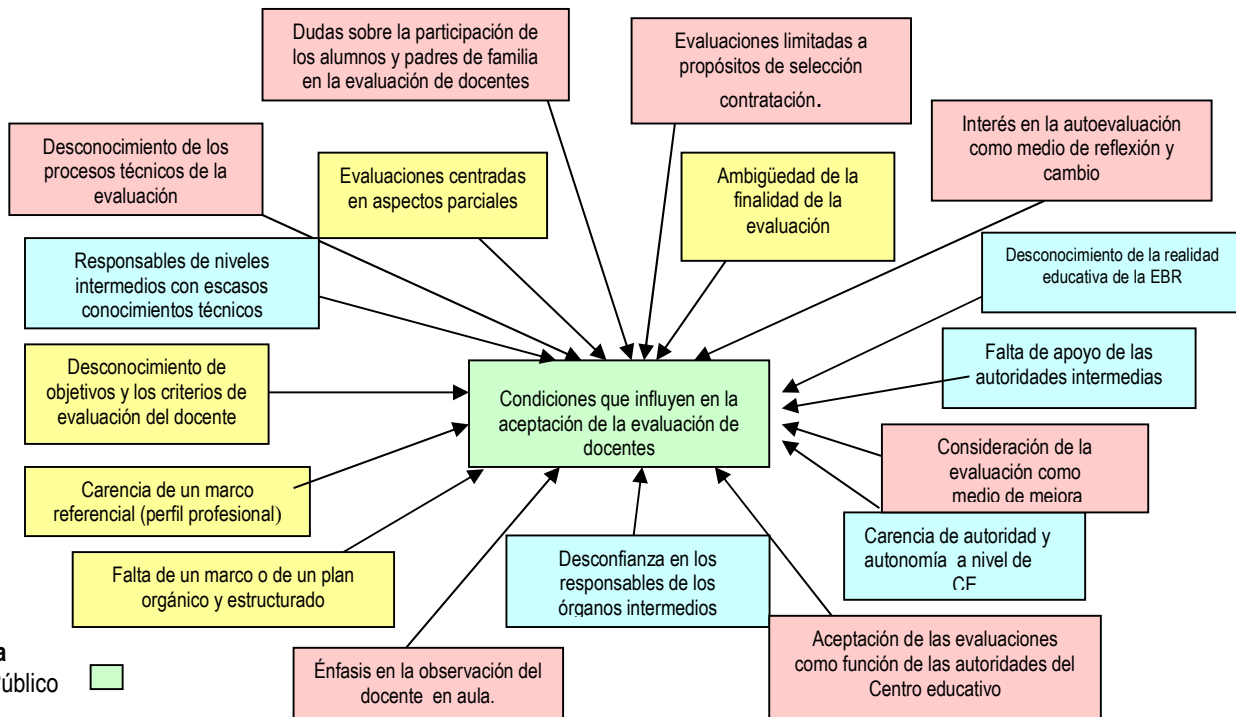
Aspectos comunes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de precisión de la finalidad de la evaluación de docentes. ▪ Falta de un marco referencial teórico sobre evaluación de docentes y del Rol del docente. ▪ Falta de un plan estructurado y orgánico de evaluación de docentes. ▪ Ambigüedad en los propósitos de la evaluación de docentes. ▪ Desconocimiento de los criterios de evaluación. ▪ Restricción del foco de evaluación de desempeño docente. ▪ Falta de conocimientos de los beneficios que trae la evaluación. ▪ Falta de transparencia en el sector público. ▪ Falta de privacidad y discreción en el uso de los resultados. ▪ No toma en cuenta el punto de vista del docente.
Percepción de la evaluación de docentes de los Centros educativos públicos
<p>Acerca de la evaluación nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambigüedad en los propósitos de la evaluación de docentes. ▪ Desconocimiento de los criterios de evaluación. ▪ Reconocimiento de personal responsable especializado en aspectos técnicos de la evaluación pero que desconocen la educación básica, la problemática nacional, y las condiciones laborales el docente, en los diferentes contextos del país. ▪ Aceptación de la evaluación de docentes sólo cuando está vinculada a la capacitación. ▪ Necesidad de enfatizar en evaluaciones integrales: personales y profesionales ▪ Desconfianza en los responsables del sector intermedio: problemas técnicos y éticos. <p>A nivel de centros educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de capacitación de personal directivo de los centros para desarrollar las evaluaciones de docentes. ▪ Falta de autonomía y autoridad de los directores para tomar decisiones sobre los docentes. ▪ Falta de apoyo de autoridades de niveles intermedios. ▪ Desconocimiento, por parte de miembros del SUTEP, de las evaluaciones de docentes a nivel institucional. ▪ Clima institucional inadecuado: predominio de desconfianza, falta de comunicación fluida.

Percepción de la evaluación de docentes de los Centros educativos privados

A nivel de centros educativos:

- Aceptación de las evaluaciones de docentes como parte de la función de las autoridades y promotores de los centros educativos.
- Énfasis en la evaluación de docentes como medio de mejora del desempeño docente.
- Evaluación básicamente con propósitos de selección y contratación.
- Falta de personal capacitado que se encargue de la evaluación (búsqueda de evaluadores externos).
- Ampliar los focos de evaluación, tratar de hacer una evaluación integral.
- Reforzar la autoevaluación como proceso de reflexión que favorezca al cambio y mejora del desempeño docente.
- Aceptación de las modalidades y tipos de evaluación dependiendo de la gestión y el clima institucional.
- Énfasis en la observación en aula que permita orientaciones concretas y prácticas.
- Involucrar a los alumnos y padres de familia en aspectos donde puedan conocer: puntualidad, trato al alumno, a los padres de familia, entre otros.

Figura N° 1 Condiciones que influyen en la evaluación de docentes



Leyenda

Sector Público



Sector Privado



Común



VIII. Propuesta de un modelo de evaluación del docente

A la luz del análisis e interpretación de la información obtenida y tomando en cuenta los estudios e investigaciones realizadas sobre la evaluación de docentes, surgen algunas reflexiones que nos permiten señalar la aplicación de diferentes modelos, sistemas, tipos y métodos de evaluación de docentes. No obstante, la preocupación y el interés de los diferentes grupos informantes está centrada en definir y reforzar los aspectos de tipo estratégico más que enfatizar en los aspectos procedimentales o de tipo técnico. Es desde este marco que elaboramos la siguiente propuesta emergente.

Consideramos, que la evaluación de docentes es un tema complejo que depende de una serie de “factores de tipo estructural, proveniente de las características específicas de la administración educativa, del puesto de trabajo en los ámbitos público y privado del sistema educativo, del tiempo y los recursos destinados a la evaluación, etc.”(Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar Bolía, 2004, p. 711,712). Es por ello que es complicado dar cuenta de la especificidad de la evaluación de cada sistema.

La evaluación de docentes contempla diversos factores que configuran las prácticas pedagógicas y la valoración de éstas. Además, es un tema de alta sensibilidad para los docentes, en la medida que se relaciona, la evaluación de docentes, como un procedimiento con grandes efectos en la calidad de la educación. Asimismo, se percibe la evaluación de docentes, como un mecanismo de selección, un sistema de empleo, de promoción y exclusión de docentes, cuestionando su autonomía y estabilidad laboral, (Uribe, 2000). Además, como refiere Navarro (2003, citado por Vaillant, 2004), se evalúa al docente como “unidad de análisis”, dejando de lado otras dimensiones, culturales, sociales e institucionales.

1. La evaluación de docentes debe tener una clara direccionalidad y orientación.

La evaluación de docentes, es fruto de un conjunto de intereses y concepciones y opiniones de los políticos, administradores, docentes, sindicatos y estudiosos, por lo que debiera ser revisada en esa dialéctica de equilibrio propio del carácter cultural de las instituciones educativas. Dado que no se puede evadir las tensiones que genera la evaluación de docentes, es conveniente proponer formas de evaluación que ayuden a promover al docente, y favorecer el logro de una adecuada estimación de su trabajo docente. Esto es, comprender la complejidad de sus desempeños en la diversidad de contextos, valorar su práctica profesional como campo de saber y ejercicio profesional.

En este escenario, toda propuesta de evaluación de docentes debe tener una base teórica, consistente y coherente con el conjunto de procedimientos e instrumentos del proceso de evaluación. Por ello, un aspecto importante, es dilucidar la finalidad de las evaluaciones de docentes, como diría Dwyer (1997, citado por Cuba, 2001), es decir se trata de adquirir una clara comprensión de las razones de la evaluación y los usos de sus resultados.

La evaluación de docentes es parte de un modelo y de un sistema educativo, por lo tanto, no puede ser asumida como una elaboración técnica sin una sólida base teórica, y sin una comprensión social de la profesión docente y el modelo de desarrollo del país, (Robalino, 2007). La evaluación de docentes tiene como finalidad esencial brindar servicios educativos que posibiliten los aprendizajes, y con ello, el desarrollo y el bienestar de la población; lo que requiere de una definición consensuada de la finalidad y el valor de la educación en nuestra sociedad. En tal sentido, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) de nuestro país, asumido como política de estado, establece los lineamientos y objetivos estratégicos que orientan la acción educativa, y a la que deberá responder la evaluación de docentes. Habría que indagar si es posible, asumir una evaluación de docentes al margen del centro y del sistema educativo y que por sí misma garantice la mejora del desempeño docente. La evaluación de docentes debe ser una actividad coherente y planificada, insertada a un plan general del sistema

educativo orgánico y estructurado. No debe ser una tarea aislada y tangencial, ni un hecho eventual.

Es indispensable plantear un marco referencial como punto de partida de la evaluación de docentes, que defina ¿qué significa ser un buen docente?, ¿qué es un docente de calidad? Que no solamente contemple conocimientos de la materia, competencias para la enseñanza, sino también, actitudes y compromiso, como profesional dentro o fuera del centro educativo. Ello requiere de una propuesta del modelo de docente ideal, que tome en cuenta el medio laboral y las condiciones de trabajo.

Desde este punto de vista conceptual de la evaluación con una perspectiva formativa, es importante, determinar los contenidos y los criterios de evaluación, tomando en consideración al docente como profesional reflexivo, esto es, reconocer su experiencia, su pensar, y su sentir, pues, *“difícilmente desde un sólo marco conceptual y metodológico se podrá captar en solitario la complejidad de la tarea docente”* (Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar Bolía, 2004, p.712).

La evaluación de docentes debe atender a la multidimensionalidad de la enseñanza y el derecho a escoger el estilo que posibilite el aprendizaje de sus alumnos. Esto implica reconocer que el docente debe ser juzgado sobre la base de los resultados de las evaluaciones y no sobre la preferencia del evaluador.

La calidad de un sistema de evaluación de docentes supone una interacción constante entre la finalidad, los propósitos, las normas y los procedimientos, considerando el contexto y la participación de los mismos docentes. Es indispensable evitar que el docente sea el gran ausente de las políticas de innovación o cambios educativos.

Por otro lado, la evaluación de docentes, requiere de un tipo de gestión democrática y participativa que ayude al diálogo y a la reflexión, que permitan la formulación de un marco referencial y la definición de un perfil profesional del

docente, que tome en cuenta su función y experiencia, las condiciones de trabajo, la diversidad cultural, y las expectativas sociales.

2. La evaluación de docentes como medio para la mejora educativa.

Es difícil generar una cultura evaluativa si no se considera una evaluación de docentes de tipo formativo y de mejora, de lo contrario pasa a ser un hecho aislado y eventual, que genera un desgaste sin mayor repercusión en el desempeño docente. La finalidad de la evaluación de los docentes es promover la mejora de su práctica pedagógica y consecuentemente de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. La evaluación de docentes es valorada cuando demuestra su utilidad, esto es cuando propicia cambios de tipo práctico en la actividad laboral. En tal sentido, la evaluación debe ayudar a detectar las áreas donde el docente requiere de capacitación.

“Limitar la evaluación del profesorado a los usos sumativos significa seguir alimentando una socialización profesional reticente hacia sus usos formativos...” (Mata, Rodríguez Diéguez, y Bolívar 2004, p.716), dificultando de esta manera, la configuración de una cultura evaluativa que traspase la evaluación como rendición de cuentas o de control.

Es necesario fortalecer el protagonismo de los docentes en los cambios, ayudándolos a identificar y compartir su conocimiento sobre la evaluación de ellos mismos, lo cual condiciona su postura, el compromiso de examinar y cuestionar sus prácticas y facilitaría el cambio del sentido de la propia evaluación. Se tendrá que considerar la experiencia docente en aula, como parte de un sistema complejo que incluye otros ámbitos: la cultura, la teoría disciplinar, y la práctica educativa. De esta manera, la evaluación de docentes será comprendida como una reflexión del ejercicio docente que permite la construcción de una “teoría de la enseñanza” (Messina, 2000). Esta reconstrucción sobre el conocimiento práctico de los docentes sobre la evaluación facilitaría la interrelación entre evaluación y desarrollo profesional. Se trataría de diseñar y mantener los estándares de evaluación de

docentes haciendo uso de mecanismos que ayuden a contextualizar las valoraciones de la práctica docente.

La evaluación de docentes no puede ser una acción aislada del desarrollo profesional del docente, debe ser parte de un proceso formativo y de mejora que requiere de la participación de los mismos docentes, lo que facilita el reconocimiento de sus saberes, de la familiarización con la práctica reflexiva y el compromiso y la posibilidad de cambio. Es importante reconocer que existe *“diversidad de formas de ser maestro y hacer escuela”*, que rompen con la práctica instrumental (Unda Bernal, Martínez Boom y Medina Bejarano, 2001 citados por Cuba, 2001) y permiten la creación de nuevos conceptos y acciones que configuran nuevas comunidades de saber pedagógico.

3. Vinculación entre evaluación de docente y gestión educativa.

La finalidad de la evaluación de docentes, no es una búsqueda de culpables sino una forma de conocer y relacionarse con la realidad, de manera optimizante, formativa, motivadora y orientadora; es búsqueda del mejoramiento de la educación. Es necesario evitar la *“devaluación de la evaluación”*, (Álvarez 2001), evitando el carácter represivo y amenazante. Ello implica la necesidad de *“crear una imagen constructiva de la evaluación difundiendo el planteamiento de que se está a favor del profesor y de su actuación profesional”* (Robalino y Körner, 2006, p.34).

La evaluación de docentes no puede ser concebida como un proceso administrativo, que pretende controlar, clasificar, comparar o medir a los docentes, sino que debe ser asumida como un proceso de *“negociación”*, que requiere de contextos que posibiliten el empoderamiento de los actores y de condiciones que favorezcan el encuentro, el diálogo y la reflexión de todos los actores involucrados según sus responsabilidades particulares: las familias, estudiantes, docentes y directivos, (Cuba, 2001).

Es necesario legitimar la evaluación, definir un marco legal, los niveles de responsabilidad, los propósitos, el alcance y sus consecuencias y garantizar los derechos de los evaluados, estableciendo las funciones que competen a cada instancia, otorgando autonomía con sentido de complementariedad que permita responder a las exigencias de los grupos de docentes y comunidades específicas.

4. El carácter ético de la evaluación de docentes.

La evaluación de docentes no sólo debe tener rigor técnico sino que debe incluir credibilidad, utilidad, transparencia y equidad. Se debe garantizar el derecho a la intimidad de los evaluados y el de la sociedad al control. En este marco no se puede exponer a los docentes, más aún cuando el sistema no ha creado las condiciones para que logre superarse y dedicarse por entero a su tarea pedagógica. (Montes, 2007).

El valor ético de la evaluación es su capacidad para identificar el estado de las cosas, valorarlo, juzgarlo, diagnosticarlo, y ofrecer información que ayude a tomar decisiones para la mejora. Pueden haber diversos propósitos en la evaluación de docentes, pero la razón última es la mejora de la calidad de la enseñanza y ésta es posible por el desarrollo profesional individual y colectivo, relacionado usualmente al reconocimiento en lo profesional, económico y social.

Hay que comprender la evaluación en forma profesional y democrática porque es el docente quien conoce mejor sus capacidades y limitaciones y podría evaluar mejor su propio desempeño. Ya lo dice Darling- Hammond (1997, p.24), mientras se comprometen los profesores en sus estrategias de mejora más se *“entretejen sus programas de evaluación individual y de organización colectiva”*.

5. Evaluación de docentes integral y global.

La evaluación no puede limitarse a evaluar un aspecto de la labor del docente, esto es que no sólo debe evaluar conocimientos, sino que es indispensable considerar todos aquellos aspectos propios de su labor. Ello implica

redefinir la labor docente en la actualidad, tarea que requiere de reflexión y de la participación de los mismos docentes y obliga a reflexionar sobre el significado del docente en un contexto socio cultural determinado y en un momento histórico.

La evaluación de docentes ha de contemplar tanto los aspectos profesionales relacionados con su función laboral como también los aspectos personales y actitudinales del profesor.

Considerando que las instituciones educativas se han planteado proyectos educativos vinculados a la formación de personas, es indispensable partir del profesor, como sujeto y como profesional; esto es, considera su personalidad, sus capacidades y sus habilidades pedagógicas, la capacidad de insertarse en la institución y establecer vínculos asertivos con las personas de la comunidad educativa, de manera que ayude a solucionar los diversos problemas que se le presenten en la institución educativa.

La evaluación de conocimientos es un tema relevante y obligado que debe ser objeto de evaluación de los docentes. No obstante, no es suficiente, debe estar más acorde a las diversas funciones profesionales del docente. Aquellas evaluaciones centradas en determinados aspectos estarían limitando la presencia profesional del educador, privilegiando unas funciones sobre otras, que son clave en su actividad formativa. En ese sentido, los aspectos personales del profesor, referidos al tipo de vínculo que establece con el alumno, la relación con la familia y la comunidad, y además la imagen que proyecta y el impacto que tiene en su comunidad, son claves en una evaluación de docentes.

Aspectos específicos de la propuesta.

Respecto al **propósito de la evaluación**, es indispensable definir y difundir con anticipación y en forma precisa el propósito de cualquier tipo de evaluación de docentes, sea a nivel nacional y masivo o sea a nivel institucional e individual. La información difusa y a veces contradictoria genera incertidumbre, recelo y desconfianza. Por otro lado, si se señalara un propósito éste deberá ser

consistente y traducirse en todo el proceso especialmente en los instrumentos que se utilizarían.

Las evaluaciones del profesorado sean a nivel nacional o institucional, deben **enmarcarse en un plan de desarrollo nacional o institucional** que permita reconocer el esfuerzo y la utilidad de las mismas y apreciar la evaluación como un proceso intencional, orientado a una finalidad clara y precisa. Esto ayudaría a reconocer que el diseño de la evaluación tiene carácter político, ético y técnico.

Asimismo, la evaluación de docentes debe considerar dos aspectos clave: las **expectativas sociales** y las expectativas de los organismos oficiales del sistema educativo e instituciones educativas respecto a la labor del profesor como profesional y como persona, y dilucidar las concepciones de evaluación. Es necesaria la definición de **un perfil profesional del docente** que no sólo sirva como elemento referencial de su evaluación, sino que a su vez los ayude a orientar sus esfuerzos, que favorezca su actitud positiva ante la evaluación y que le acepte en la medida que conoce con anticipación lo que se espera de él. También propiciaría una mayor participación de los docentes en los planes de mejora. Ello conlleva distinguir aspectos básicos y comunes a todos los docentes y otros que son propios del ámbito donde trabaja.

Acerca del **Papel de las entidades públicas**, cuando se refiere a la evaluación masiva es conveniente determinar la competencia de cada instancia educativa, evitando restar autoridad al director de los centros educativos especialmente cuando se trata de evaluaciones de tipo formativo.

Respecto a los **modelos o tipos de evaluación**, todos los modelos de evaluación pueden ser válidos dependiendo básicamente de la finalidad y del propósito de la evaluación, y la coherencia y pertinencia del diseño de la evaluación. La autoevaluación como la heteroevaluación son dos tipos de evaluación recomendables en la medida que toman en cuenta la opinión directa de los docentes, y ayudan en la reflexión sobre la propia función del profesor; y debiera ser de uso frecuente en el ámbito institucional. No obstante, a fin de cuidar

la objetividad de la información se deberá usar otros tipos de evaluación que ayuden a recoger información de otras fuentes.

Acerca del **diseño de la evaluación**, debe ser parte de un plan integral a largo plazo, que permita reconocer el diseño como un proceso intencional, orientado a una finalidad clara y precisa. Esto es reconocer que el diseño de la evaluación tiene carácter político, ético y técnico. Por ello, el diseño de evaluación debe responder a una necesidad, partir de un elemento referencial que de orientación a la evaluación, además que siga rigurosamente los procesos técnicos propios de toda evaluación, lo cual ayudaría a lograr confiabilidad y consistencia y sobre todo a generar una actitud positiva hacia la evaluación.

Por otro lado, considerado la desconfianza tanto a nivel técnico como a nivel ético, es conveniente tratar que los evaluadores sean externos o ajenos a las entidades públicas como la UGEL, más aún cuando se trata de nombramientos. En tal sentido, no todas las evaluaciones tienen que concentrarse en la revisión de documentos administrativos

Sobre los **objetivos de la evaluación** del profesorado, es necesario abarcar otras áreas que también son de competencia del educador, tanto las referidas a la docencia en aula como también aquellas relativas a su labor de orientación al estudiante, trabajo con padres de familia y proyección a la comunidad, entre otras. Ellas deben traducirse del perfil del profesor.

La falta de reconocimiento de otras áreas del docente pareciera recortar la profesionalidad al profesor y restar importancia a la formación académica recibida: nivel de conocimientos, experiencia; manejo de estrategias de enseñanza que favorezcan al aprendizaje eficaz. Un aspecto relevante está relacionado a la búsqueda de perfeccionamiento docente y al deseo de superación profesional, que revelan interés y motivación por mejorar el desempeño profesional.

Hay otros aspectos que deben ser materia de evaluación de los docentes como: las condiciones laborales, retribución, condiciones materiales, recursos didácticos entre otros. Además el prestigio profesional, reconocimientos, valores,

formación, promoción, autorrealización, hábitos, entre otros, que permitirían reconocer al profesor como profesional y como persona.

Acerca de **los instrumentos de evaluación de docentes**, todos son de importancia dependiendo del propósito y el objetivo de la evaluación. Sin embargo, la ficha de observación sería la más recomendable a nivel institucional, porque brinda mayor información concreta y específica que sirve de base para brindar apoyo al docente. Al respecto, es conveniente capacitar al personal encargado de la evaluación de docentes: directores y coordinadores de área a nivel institucional, tanto para la elaboración o adaptación de instrumentos.

Sobre la **frecuencia de las evaluaciones**. Cuando se trata de evaluaciones de docentes a nivel institucional, es evidente la necesidad de una evaluación permanente, desde el inicio: con fines de selección y contratación y durante el proceso educativo, como evaluaciones de seguimiento. A nivel masivo y nacional la frecuencia de las evaluaciones dependerá de los propósitos.

Respecto a las **fuentes de información**, es necesario considerar diversas fuentes además del mismo docente, pedir opinión a los alumnos y a los padres de familia. Considerando que las preguntas deben estar referidas a aspectos que ellos puedan percibir y adecuadas según la edad y el nivel de madurez de los alumnos.

Es conveniente involucrar al padre de familia en la evaluación de docentes, aún tomando en cuenta que no tiene suficiente información sobre la complejidad de la labor docente, ayudaría a crear en ellos, una mayor responsabilidad en la educación de sus hijos y estimular a los buenos docentes mediante el reconocimiento por parte de la Asociación de Padres de Familia (APAF) de cada centro.

Acerca de los **responsables de la evaluación**, es necesaria la capacitación técnica y su formación ética, sean del sector público o privado. Esta capacitación debe contemplar aspectos técnicos y éticos sobre el proceso de evaluación, así como también sobre el uso de los resultados. En lo posible no solo

deben ser técnicos expertos en evaluación, sino conocimiento de la realidad educativa y de las condiciones de trabajo del docente de aula.

Respecto al **sistema de calificación**, este es un tema sensible para los docentes, por lo que dependerá del propósito de la evaluación; si se trata de evaluaciones de tipo formativo o de seguimiento debe evitarse las calificaciones, puesto que el propósito es apoyar en la mejora del desempeño docente. Cuando el propósito es seleccionar o establecer cuadros comparativos con fines de reconocimiento es evidente la necesidad de obtener un puntaje o una calificación. De usarse un sistema de calificación éste deberá ser transparente y ser divulgado para evitar suspicacias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2004) Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su Formación y desempeño*. PREAL – BID. Santiago, Chile. Editorial San Marino.
- Alcázar, L., Balcázar, R. (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. MECEP, Ministerio de Educación. Perú.
- Álvarez, M., López, J. (1999). *Evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Colección aula abierta Madrid. Ediciones La Muralla. S.A.
- Casanova, M.A. (2004) *Calidad educativa y evaluación de centros*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid. Pearson Educación S.A.
- Castillo, S. (2003). *Prácticas de Evaluación educativa*. Materiales e instrumentos. Madrid. Pearson Educación S.A.
- Castillo, S. (2004). *Evaluación de Proyectos de intervención socio educativa: Agentes y ámbitos*. Madrid. Pearson Educación S.A.
- Cépeda, N. y Sime, L. (2001) *Propuesta de perfil para docentes de Inicial, primaria y secundaria basado en competencias*. Documento de trabajo. Taller Nacional Perfiles de nuevos docentes. Lima. DINFOCAD, Ministerio de Educación del Perú.
- Coloma, C. y Tafur R. (2000). *Valoración teórica del modelo de instituciones educativas para la calidad total*. Trabajo de investigación para el doctorado. UNED Madrid.
- Consortio de Universidades. (2005). *Gestión de la Calidad para instituciones de Educación Superior*. Lima. Primera Edición.
- Corbetta, P. (2003) *Metodología y técnicas de investigación social*. Primera edición en español por McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Cuba, S. (2001). *Sistema de evaluación del desempeño docente para el desarrollo profesional*. Taller Nacional Perfiles docentes sistema de selección, incorporación y permanencia en el sector. Lima. DINFOCAD-MED.

Cueto, Santiago. (2001). *Propuesta para el establecimiento de un sistema de certificación de competencias profesionales de los docentes peruanos*. Taller Nacional Perfiles de nuevos docentes. Lima. DINFOCAD, Ministerio de Educación del Perú.

Díaz, H. (2000). *La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos académicos y desempeño*. Lima. Documento de trabajo N° 12 GRADE

Díaz, H. (2005). *Evaluación del desempeño docente: orientaciones e instrumentos para su utilización*. Documentos de trabajo. Lima.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.

Gairín, (2003). El profesor universitario en el siglo XXI en *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Monereo, C. y Pozo, J. Madrid. Editorial Síntesis.

García Ramos, Manuel y Congosto Luna, Elvira (2000). Evaluación y Calidad del profesorado. En *Evaluación y Gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Capítulo IV. Gonzáles, Teresa, coordinadora. Málaga. Ediciones Aljibe S. L. 2000.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill

Mateo, J. et al. (1996). *La evaluación del profesorado*. Un tema a debate. Revista de Investigación educativa 14, 2. 73-94. Barcelona.

Mateo, Joan. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Editorial ICE- Horsori.

Medina Rivilla, Antonio. (2003) Autoevaluación de la docencia universitaria en *Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias*. Madrid. Editorial Universitas, S.A.

Millman, Jason; Darling-Hammond, Linda. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A.

Ministerio de Educación del Perú. Unidad de Estadística Educativa. Estadística de la Calidad Educativa.
[http:// escale. minedu.gob.pe/portal/consulta/listaIIEE.do?orden=cen_edu](http://escale.minedu.gob.pe/portal/consulta/listaIIEE.do?orden=cen_edu) Consultado el 15 de enero del 2006.

Ministerio de Educación del Perú. (2002) *Carrera magisterial, diseños de perfiles de nuevos docentes y sistema de selección y de acreditación de instituciones formadoras de profesionales de la educación*. Lima . DINFOCAD, MED/BID.

Mizada, A., Romaguera, P. (2004). El sistema de evaluación de desempeño docente. (SNED) en Chile. En *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Colombia. OPREAL-BID Editorial San Marino.

Murillo, J. (2000). *La red iberoamericana de universidades sobre eficacia escolar*. Revista Española de Educación Comparada N° 6.

Pearlman, M. (2004) Evaluación de la práctica profesional. ¿Qué hace a un maestro eficaz? En *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su Formación y desempeño*. PREAL – BID. Santiago, Chile. Editorial San Marino.

Peirano, C., Falck, D., Domínguez, M.P. (2007) *Evaluación docente en América Latina*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Profesión docente en América latina, una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. GTD-PREAL, Tarea y Foro Educativo. Lima.

Piscoya, L. (2005) *Cuanto saben nuestros maestros*. Lima. Fondo Editorial de la Universidad Mayor de San Marcos.

Robalino, Magaly, Körner Antón coordinadores, (2006) *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América Latina*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO Santiago. www.unesco.cl

Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (2000) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México, Editorial Paidós.

Ruhling, M. y Scheuch, M. (2000). *Formación y perspectivas laborales de egresados de Institutos Pedagógicos del Estado*. Proyecto PROFORMA de la GTZ (Agencia de Cooperación Alemana para el Desarrollo), Lima. DINFOCAD del Ministerio de Educación. Informe Final.

Salvador M. F., Rodríguez Diéguez, J.L., Bolívar Botía, A. (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* Volumen 1 Ediciones Aljibe.

Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Nancea. S.A. de Ediciones.

Sota Nadal, J. (2005). *Evaluación nacional revela la necesidad de capacitar y evaluar constantemente a los maestros*.

<http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=2716>. Consultado el 30 de octubre, 2005.

Tendi, E. (2002). *Los docentes y la evaluación*. Seminario Internacional: La diversificación política de la evaluación educativa en América Latina. Ministerio de educación de Chile e IIPE/UNESCO. B.A. Santiago de Chile.

Toranzos, L. (2006). *Evaluación del desempeño docente, algunas dimensiones*. Seminario Internacional sobre evaluación, carrera y desarrollo profesional docente. Santiago. UNESCO-KIPUS.

Vaillant, D. (2007). *Los docentes en primer plano*. Seminario Internacional Profesión docente en Latinoamérica, una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. Lima. GTD-PREAL, Tarea y Foro Educativo.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Primera edición. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.