

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

TESIS DOCTORAL

PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE

Carmen Rosa Coloma Manrique

Licenciada en Psicología y en Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y

DIDÁCTICAS ESPECIALES

2007

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE

Carmen Rosa Coloma Manrique

Licenciada en Psicología y en Educación

Director de la tesis: Dr. Santiago Castillo Arredondo

A mis padres, con amor y gratitud.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de la UNED, por sus enseñanzas, estímulo y soporte académico.

A las autoridades de la PUCP, por las facilidades brindadas en la realización de este trabajo.

Al Dr. Santiago Castillo y a la Dra. Mary Claux, por sus orientaciones, comentarios, y estímulo constante en la realización de este trabajo.

A mis amigos y colegas quienes constantemente me expresaron su apoyo.

A los directores y docentes de los colegios que me brindaron las facilidades para realizar esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I: LA EVALUACION DE DOCENTES 5

1.1. Significado de la evaluación de docentes en la actualidad 10
1.2. Concepto y perspectivas actuales sobre la evaluación de docentes 13
1.3. Propósitos de la evaluación de docentes 16

1.3.1. Evaluación para la selección de docentes 29
1.3.2. Evaluación con fines de asesoramiento 32
1.3.3. Evaluación con propósito de desarrollo profesional 36
1.3.4. Evaluación con propósito de promoción y aumentos salariales 44
1.3.5. Evaluación con propósito de permanencia y despido 51
1.3.6. Evaluación para la mejora institucional 57

1.4. La evaluación de docentes y la responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes. 59

Referencias bibliográficas 74

CAPITULO II: MODELOS DE EVALUACIÓN DE DOCENTES 79
2.1. Modelos de evaluación de docentes según el propósito 86

2.1.1. Modelo de compromiso con la decisión 88
2.1.2. Modelo de aproximación al objetivo de desempeño (POA: Performance Objetives Approach 90
2.1.3. Modelo CIPP de Stufflebeam 91
2.1.4. Modelo de supervisión clínica de Goldsberry 93
2.1.5. Modelo de rendición de cuentas (accountability) 96
2.1.6. Modelo de autoevaluación European Foundation (EFQM) 100
2.1.7. Modelo de evaluación/supervisión de Álvarez y López 103

2.2. Modelos de evaluación de docentes según los agentes 109

2.2.1. Evaluación externa, perspectiva de expertos 109
2.2.2. Evaluación docente desde la perspectiva de los alumnos 110
2.2.3. La evaluación s través de los colegas o pares 111
2.2.4. La autoevaluación docente 112

2.3. Modelos de evaluación de docentes desde la función educativa 116

2.3.1. Modelo centrado en el perfil del docente 118
2.3.2. Modelo centrado en los resultados obtenidos 119
2.3.3. Modelo centrado en el comportamiento en el aula 120
2.3.4. Modelo de la práctica reflexiva 121

Referencias bibliográficas 124

CAPITULO III: PROCESOS, TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE DOCENTES 127

3.1. Fases de la evaluación de docentes 129
3.2. Criterios o aspectos de la evaluación de docentes 137
3.3. Agentes de la evaluación de docentes 143
3.4. Técnicas e instrumentos de evaluación de docentes 146

Referencias bibliográficas 150

SEGUNDA PARTE

SEGUNDA PARTE 153

CAPÍTULO IV: OBJETO DE ESTUDIO 157

4.1. Presentación del área problemática 159
4.2. Formulación del problema 165
4.3. Objetivos de la investigación 166
4.4. Justificación 167
4.5. Limitaciones y viabilidad 168

Referencias bibliográficas 169

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 171

5.1. Nivel y tipo de investigación 173
5.2. Fases de la investigación 178
5.3. Identificación del grupo estudiado 179
5.4. Técnicas de acopio y producción de información 185
5.5. Proceso de acopio de la información 192
5.6. Organización de la información 195

Referencias bibliográficas 201

TERCERA PARTE

CAPITULO VI: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 205

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES 365

CAPÍTULO VIII: PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE. 375

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 389

APÉNDICE DOCUMENTAL 399

APÉNDICE DOCUMENTAL

APÉNDICE DOCUMENTAL 1:	Relación de los centros educativos del distrito de Pueblo Libre. Cuadro resumen.	403
APÉNDICE DOCUMENTAL 2:	Matriz de Consistencia de la Investigación.	407
APÉNDICE DOCUMENTAL 3:	Ley General de Educación Nº 28044 y Ley del profesorado Nº 24029.	411
APÉNDICE DOCUMENTAL 4:	Carta de consentimiento informado	419
APÉNDICE DOCUMENTAL 5:	Frecuencia de citas según las categorías iniciales.	423
APÉNDICE DOCUMENTAL 6:	Frecuencia de citas según las categorías reajustadas.	429
APÉNDICE DOCUMENTAL 7:	Relación de informantes	433

TABLAS

1	Aspectos de la evaluación de docentes	135
2	Fases fundamentales de la evaluación	136
3	Resumen de las razones de la evaluación de docentes	141
4	Fases de la investigación	179
5	Categoría y número de expertos seleccionados	181
6	Centros educativos seleccionados según tipo de gestión y número de docentes	182
7	Relación de centros educativos seleccionados según tipo de gestión, número docentes por nivel, número de entrevistas y grupos focales	184
8	Número de entrevistas y grupos focales según centro educativo	185

9 Preguntas guía en la entrevista semi estructurada 189

10 Codificación de los documentos primarios 195

11 Número de documentos, categorías y citas 197

12 Relación de categorías de análisis 198

13 Número de documentos primarios y citas según grupo Informante 209

14 Resumen de las percepciones de los grupos informantes sobre la evaluación de docentes 362

FIGURAS

1 Perspectivas de la investigación cualitativa 175

2 Modelo circular del proceso de investigación 177

3 Factores que condicionan la evaluación de docentes

4 Condiciones que influyen en la evaluación de docentes 363

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

Unidad de gestión educativa local	UGEL
Contexto, input, procesos y productos	CIPP
Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas	FODA/DAFO
Corregir, afrontar, mejorar y plantear estrategias	CAME
Educación Básica Regular	EBR
Pontificia Universidad Católica del Perú	PUCP
Consejo Nacional de Educación	CNE
Centro Educativo	CE
Asociación de padres de familia	APAFA
Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú	SUTEP
Consejo de evaluación institucional	CONEI
Código asignado a la entrevista de expertos	EE
Código asignado a la entrevista a directivos	ED
Código asignado a los grupos focales de docentes	GF
Código referido al documento primario asignado por el programa informático Atlas ti versión 5.0	P
Sigla referida a un texto extraído de un documento primario	txt

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 tema al que se le ha dedicado muchos esfuerzos, pero igualmente, ha generado conflictos, resultando ser un tema 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 surge 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 presente 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?

Nos planteamos los siguientes objetivos.

a) Objetivo general

Identificar y analizar las percepciones, opiniones y sentimientos que tienen los expertos en educación y ejecutores educativos: directores de centros educativos y docentes de educación básica regular sobre la evaluación del desempeño docente, específicamente en el distrito de Pueblo Libre, de clase media de Lima Metropolitana, a fin de elaborar una propuesta para una evaluación de docentes que propicie la participación de los docentes en el mismo proceso.

b) 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.

El trabajo lo hemos organizado en tres partes. La primera parte se refiere al marco teórico referencial y consta de tres capítulos. El Capítulo I presenta conceptos generales, significatividad y los propósitos más frecuentes de la

evaluación de docentes. El Capítulo II aborda los diferentes modelos de evaluación de docentes a partir de experiencias desarrolladas en diferentes contextos. Finalmente, el Capítulo III se refiere al proceso, técnicas e instrumentos más frecuentemente utilizados en la evaluación de docentes.

La segunda parte, describe y explica el proceso metodológico desarrollado en la investigación; comprende dos capítulos en los que se presenta el problema de la investigación, y los objetivos (Capítulo IV), y en el siguiente (Capítulo V) se detalla el tipo de investigación desarrollada, y se explica el proceso de selección de informantes, las técnicas de acopio de información, y luego el procedimiento seguido para la organización de la información, la categorización y el análisis de los datos.

La tercera parte, se refiere al análisis e interpretación de la información obtenida y los resultados a los que arribamos (Capítulo VI). Se ha realizado un análisis según las categorías establecidas tratado de integrar la información de los diferentes grupos informantes.

Posteriormente, se presentan las conclusiones de la investigación, respondiendo a las interrogantes y los objetivos planteados. Finalmente, a partir de esta información y el análisis realizado se presenta una propuesta de evaluación de docentes, centrándonos en los aspectos estratégicos.

Consideramos que esta 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 que logre ser "sujeto" de su propio proceso evaluativo, y con ello desarrolle 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.

Primera Parte

Capítulo I

La evaluación de docentes

Capítulo I

La evaluación de docentes

En la actualidad la sociedad es objeto de continuos cambios de diferente índole que afectan el quehacer educativo. Se presentan nuevos retos y se plantean nuevas metas en un sistema educativo que debe ofrecer nuevas respuestas. Es así que en los últimos años, la educación ha experimentado una evolución en diferentes aspectos inclusive en la evaluación. De esta forma la evaluación se ha convertido en una herramienta esencial para el control y la mejora de la educación.

En este contexto la evaluación ha cobrado mayor importancia en el marco de las instituciones educativas, y en las últimas décadas juega un papel trascendental como factor de eficacia, como condicionante de la calidad de la educación promovida en las aulas y en las instituciones educativas; de manera tal que se puede decir que la evaluación ahora es un referente obligado en la investigación sobre la calidad educativa.

Como dice Jiménez (1999): *"lo que se está evaluando es el sistema educativo, pero no desde una visión administrativa, burocrática, estadística sino desde la calidad del servicio que ofrece"* (Jiménez, 1999, p.10). Ya no se trata sólo de brindar más servicio o que se beneficien más ciudadanos de la

educación, sino que teniendo acceso o posibilidad a la educación, se oferte una educación de mejor calidad. Porque *"calidad y mejora son dos términos que van indisolublemente unidos al de evaluación en los planteamientos actuales"*. (Jiménez: 1999, 10).

En este sentido, ***"evaluar la educación no es sólo evaluar los centros y los resultados de los alumnos medidos en tantos por ciento correspondientes a aprobados y suspendidos".*** (Jiménez, 1999:10). Ahora, han surgido nuevos enfoques que tienden a responsabilizar mucho más a todo aquello que rodea al alumno, a su aprendizaje y sus resultados. Los ámbitos de evaluación, tradicionalmente limitados a los alumnos, se han extendido e incluyen a docentes, centros, programas y sistema, que ahora son objetos de la política educativa. Esta ampliación de los contextos y objetos de la política de evaluación hacen más patentes las necesidades y carencias en esta área de estudio, convirtiendo a la evaluación en un instrumento para alcanzar un sistema educativo de calidad, que responda a las necesidades sociales y del mercado, con sus productos y servicios, reflejando de esta manera la idea de eficacia educativa.

En este marco la evaluación de las instituciones educativas ha cobrado especial importancia y ha logrado definirse como una actividad de investigación y análisis para verificar logros y deficiencias y valorar con fines de mejoramiento. ***"Evaluar los centros significa valorar desde la infraestructura física, hasta lo más importante, su dinámica organizativa, operativa, y personal".*** (Jiménez, 1999:13). Así la evaluación comprende la infraestructura: o el estudio sobre dotaciones materiales y económicas, la estructura organizativa: que conjuga la legislación y normativa externa e interna; la dirección de recursos materiales y personales, y la evaluación de docentes: (dentro de la evaluación del personal) referido a la docencia y su actuación en la vida relacional del centro.

De esta manera, se aprecia que ha surgido un nuevo concepto de evaluación que supera aquella etapa vinculada al control y cuyo objetivo era comprobar el grado en que los alumnos avanzaban en el saber o si lograban las metas propuestas por el docente. Etapa que originaba la clasificación, la selectividad y la comparación, y dejaba de lado el carácter orientador o facilitador para el progreso permanente que le corresponde a la educación.

No obstante, como dice Casanova (2004, p.10), ***"la evaluación no tiene buena imagen"***, debido en gran parte a que la investigación evaluativa sigue un camino paralelo a los centros educativos, que se han sentido "usados" como fuente de información y no han recibido la información ni la formación que debería generar la evaluación. Asimismo, porque, en la

mayoría de los casos, las evaluaciones han sido un apéndice de las actividades educativas, no se les ha permitido ni el espacio ni el tiempo suficiente para desarrollarla, reduciendo su función a la verificación de los hechos, lo cual no permite el mejoramiento ni los reajustes convenientes en el proceso por lo menos en el corto plazo, función básica de la evaluación. La evaluación ha sido ejercida como un acto con sentido en sí mismo y, por lo tanto, con una naturaleza radical y exclusivamente valorativa; sin embargo, para cumplir una función verdaderamente educativa su meta es la mejora de los educandos que está relacionada a la fase de toma de decisiones. (Pérez Juste, 2000).

Asimismo, probablemente con el deseo de lograr éxito y buenos desempeños, la evaluación educativa se ha caracterizado por centrarse en el error o lo negativo, lo cual genera resistencias y hasta animadversión a la evaluación, no percibiéndose su verdadero valor e importancia para el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos.

Otro aspecto, que señala Casanova (2004), se refiere a la tendencia de la evaluación a homogeneizar y no diferenciar, en el sentido, que las pruebas que se aplican a los diversos elementos de las instituciones educativas son iguales para todas las instituciones, alumnos y docentes, no reconociendo en ellos sus particularidades y diferencias, obligándoles a ajustarse a un molde uniforme. De esta manera quienes están en desventaja siempre quedarán en los más bajos niveles, perjudicando aún más a quien más apoyo necesita.

Por otro lado, es importante reconocer que no existe una cultura de evaluación ni en las instituciones, ni en el sistema. Usualmente, en la mayoría de los casos, las evaluaciones han sido esporádicas e incompletas centrando su interés en el alumno. Este aspecto, que en general, no ha favorecido a reconocer el valor y la utilidad de la evaluación en los diferentes ámbitos y dimensiones de las instituciones educativas.

La sociedad actual obliga a repensar el papel de la escuela y con ello el papel que debe jugar la evaluación institucional y cómo utilizarla en sus diferentes dimensiones y niveles, sobre todo en aquellos aspectos decisivos para el buen funcionamiento institucional tanto en sus procesos como en los resultados de manera que favorezcan a la eficacia.

La evaluación de la educación, según las investigaciones y tendencias más actuales, parece confirmar que en todas sus vertientes, sea del alumno, del docente, de la organización y funcionamiento de las instituciones educativas, la evaluación es determinante para elevar el nivel de la calidad de la enseñanza. En tal sentido, se aprecia una diversidad de modelos, tipos y procedimientos de evaluación educativa, según las diferentes perspectivas y

concepciones, ya sea desde la enseñanza, los modos de dirección, las diversas funciones que asume el profesor, o desde la evaluación institucional. Reconociendo que toda evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y la asunción de cambios que favorecerían la mejora de la calidad educativa.

En nuestro país, el interés por la evaluación de docentes se ha incrementado en los últimos años, se tiene información de diversas experiencias de evaluación de docentes desarrolladas en los diferentes niveles educativos, como también de las evaluaciones masivas y censales, no obstante son pocas las experiencias sistematizadas. Entre ellas podemos mencionar las investigaciones realizadas por Francisco Díaz (1963) sobre Normas de evaluación y codificación para el ingreso y promoción del personal docente ; la investigación de José Souto (1983) referida a una Propuesta de un sistema para evaluar a los docentes del Colegio San Agustín. Igualmente se conoce la investigación realizada por Alberto Contreras (1973), sobre la Supervisión en la educación del Perú.

A nivel nacional se tiene información de un estudio sobre Formación y perspectivas laborales de los egresados de Institutos Pedagógicos del Estado, investigación que fue realizada por el Proyecto Proforma de la Agencia de Cooperación Alemana para el Desarrollo (GTZ) con el Ministerio de Educación (2003), el cual ofrece una visión centrada en el análisis de situación laboral de la primera promoción de docentes de la especialidad de Primaria bajo el nuevo currículo reformado. Asimismo, existen otros estudios vinculados al docente uno de ellos relativo a la ***"Oferta y demanda de la formación docente en el Perú"***, realizado por Lorena Alcázar y Rosa Balcázar para el Ministerio de Educación en el año 2001 y de la evaluación nacional de docentes realizada en el año 2002 bajo la coordinación de Luis Piscoya (2005).

1.1. Significado de la evaluación de docentes en la actualidad.

Hasta hace algunas décadas la evaluación de docentes no se consideraba como una actividad importante, ni vital en la mejora de la calidad de la enseñanza, de manera que ha tenido poca influencia en las decisiones sobre el personal docente o la enseñanza.

> *"En lugar de ello, los esfuerzos de mejora de las escuelas en las últimas décadas se ha centrado en la mejora del currículo, en el cambio de métodos de dirección escolar y en el desarrollo de nuevos programas". (Darling- Hammond, Linda, 1997, p.24).*

La reestructuración de la escuela y la búsqueda de la profesionalidad docente son dos aspectos relacionados con la reforma de la enseñanza, que enfatizan la importancia de los docentes en la calidad educativa institucional. De manera que en la actualidad la evaluación de docentes constituye uno de los tópicos de mayor interés en nuestro país, como una forma de respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de los centros educativos. Por ello cada vez es más notable el interés por el papel que juegan los docentes en el aprendizaje de los alumnos. Ya lo afirma Mateo:

> *"... las comunidades educativas no pueden sustraerse a la creciente preocupación social en torno a cómo introducir en todos sus ámbitos los modelos de gestión de la calidad y es evidente que existe la convicción de que detrás de cualquier mejora significativa en la escuela subyace la actividad del profesorado."(Mateo, 2000, p.93).*

Es por ello, que la evaluación de la docencia se hace necesaria para mejorar la calidad de la labor desempeñada por el profesorado. Y como dice Casanova (2004), si la evaluación no sirve para mejorar la formación, al desenvolvimiento adecuado de la personalidad, a la transformación de las capacidades humanas, difícilmente justifica su inclusión en la educación.

> *"la evaluación debe plantearse siempre con finalidad formativa y de mejora permanente, aunque se pretendan otras funciones complementarias y enriquecedoras, (...) el fin fundamental de la evaluación en el ámbito educativo es perfeccionar el sistema, y en consecuencia los factores o componentes funcionales que inciden de modo directo, en las personas que reciben su acción"(Casanova, 2004, p.9).*

Pero, ésta no es la única razón que la justifique. Se ha señalado desde diversos ámbitos, que la evaluación es necesaria para satisfacer la demanda de información de los alumnos y del aprendizaje de éstos y, porque es conveniente proporcionar las reflexiones oportunas que aporten al centro, la información conveniente para la evaluación-valoración (interna-externa) de la institución educativa.

En esta línea, Nieto (1996), afirma que la evaluación de docentes permitirá la mejora de la práctica de la enseñanza, reduciendo el fracaso y la deserción escolar y acabará con los métodos didácticos que exigen esfuerzo inútil tanto a alumnos como a los docentes; además favorecerá a la rendición de cuentas a la sociedad sobre la labor del profesorado y justificar los gastos

públicos. (Abalde, 2002, p.1). Por su parte, Stronge, Helm y Tucker (citados por Mateo, 2000), señalan:

> *"…la evaluación de docentes debería enfatizar la relación dinámica entre el individuo y la institución, donde las necesidades e intereses de uno se funden con el apoyo del otro". (Stronge, Helm y Tucker citados por Mateo, 2000, p. 94).*

Esto hace necesario sentar las bases de un sistema de evaluación de docentes. No obstante, no es una tarea sencilla y siempre ha resultado ser un problema.

1.2. Concepto y perspectivas actuales sobre la evaluación de docentes.

La evaluación de docentes es un proceso y no una actividad puntual, mediante el cual se pretende tomar conocimiento de la situación de partida y del grado de coherencia de sus elementos integrantes. "*Es una tarea que exige una cuidadosa planificación que va desde la especificación de los juicios que deben emitirse a las decisiones que deberán asumirse y darse a conocer a los interesados*" (García y Congosto, 2000, p.129). En tal sentido, la evaluación de docentes es un proceso sistemático y permanente, integrado a la actividad educativa, que debe ayudar al docente a reflexionar sobre su actividad educativa y que debe permitirle tomar decisiones para mejorar su labor profesional y consecuentemente institucional.

En la evaluación del profesorado como cualquier otro fenómeno de estudio se plantean las preguntas: ¿qué evaluar?, ¿con qué propósitos? ¿Qué información obtener, cómo recoger información, cómo utilizar los datos recogidos?

Para el tratamiento del tema de evaluación del profesorado hay abundante información proveniente del ámbito anglosajón, como también se observa un creciente desarrollo de investigaciones en el contexto español y en algunos países de América Latina. Sin embargo, es evidente la existencia de las evaluaciones individuales y constantes de docentes que no han logrado sistematizarse ni institucionalizarse.

De acuerdo con Iwanicki (1997) hay tres componentes en un proceso eficaz de evaluación de profesorado: uno referido a la filosofía y propósitos, que ha de considerar "*el significado del papel y funciones de la evaluación de profesorado (...) que explican por qué se evalúa a los docentes*" p.221); otro relativo a los criterios y estándares de rendimiento, o lo esperado de los

docentes y el tercer aspecto está relacionado con los procedimientos o a las formas de evaluación. La definición de la filosofía y propósitos ayudaría a centrar el proceso de evaluación que usualmente se concentra en actividades como revisión de protocolos o instrumentos de evaluación o descripción de puestos de trabajo, cuando lo usual es la falta de un entendimiento común entre los docentes y los administradores.

Al respecto, es importante anotar que la resistencia de algunos docentes a la evaluación no está relacionada con los instrumentos o las formas, pero sí con los propósitos para los que se utilizará la información obtenida.

Asimismo, Mateo (2000), señala que usualmente se han ejecutado evaluaciones parciales, con poca continuidad y desarrollado modelos diversos que es difícil homogenizar por lo que considera importante hacer algunas reflexiones conceptuales y tratar de establecer los elementos previos para el establecimiento de un sistema evaluativo del profesorado. Para ello, Mateo sugiere considerar tres aspectos:

a) Las expectativas del centro versus las necesidades del docente.

Bajo este apartado se considera necesario analizar el problema de fondo que no es la evaluación en sí misma sino cómo a partir de ella se gestiona la calidad institucional. Ello obliga a establecer los elementos básicos que sustentan un modelo de evaluación de docentes y cómo éstos se relacionan con los procesos de mejora de los centros. Esto significa que, como bien señala Mateo (2000), establecer un modelo de evaluación de docentes es resolver el sistema relacional entre ambos conjuntos de necesidades; por ello, la relación entre el centro y el profesorado ha de ser dinámica, partiendo del principio de que lo que es bueno para el centro es bueno para el profesorado y viceversa. Este tipo de relación sinérgica favorece la posibilidad de que ambos alcancen sus propósitos. Según Mateo este debe ser el primer objetivo en cualquier estrategia de evaluación.

No podría plantearse un verdadero proceso de mejora sino se toma en cuenta las necesidades individuales. Como dice Fullan (1991, citado por Mateo, 2000, p. 95) ***"combinar el desarrollo individual e institucional genera tensiones, pero el mensaje es evidentemente claro. Nadie puede obtener uno sin el otro"*** Y como señala Jiménez: ***"Una evaluación de docentes con visión profesionalizadora, que posibilite un desarrollo personal y profesional, es tan necesaria como considerar los resultados de los alumnos, la fijación de objetivos o la elaboración y desarrollo de los currículo"***. (Jiménez, 2000, p.13).

En general, se podría señalar que todo modelo de evaluación de docentes deberá plantearse como primer paso el contar con la participación activa de los docentes desde el mismo diseño. La participación favorece a identificar exhaustivamente las necesidades del profesor y a encontrar formas de compatibilizarlas con las de la institución, de lo contrario el proceso "culturizador" que toda acción evaluativa busca crear y desarrollar estará ausente, corriendo el riesgo de convertirse en un proceso generador de" incultura evaluativa". Ya lo dice claramente Mateo (2000) cuando afirma:

> *"los modelos participativos se caracterizan por posibilitar e incentivar la intervención y la implicación de las personas y los grupos que conforman la organización en la toma de decisiones que afectan a la tarea evaluativo a realizar, tanto en la delimitación de objetivos como en el establecimiento de los planes de acción, distribución de funciones, análisis de la información etc." (Mateo, 2000, p. 95)*

De esta manera, la evaluación no sólo resulta ser una estrategia de gestión sino que presenta un valor formativo intrínseco. Una evaluación participativa ayuda al desarrollo de los procesos de autorregulación personal y de grupo, la coordinación y la construcción de una visión unitaria del centro y la creación de una cultura institucional compartida.

b) Propósitos básicos en un proceso de evaluación de docentes

Tomando como referencia el trabajo realizado por Millman y Darling-Hammond en 1990 y traducido al español en 1997, donde que integra información relevante sobre diversos temas que giran alrededor de la evaluación de docentes, se ha seleccionado algunos artículos vinculados con el tema de nuestra investigación.

Para Iwanicki (1997), definir la filosofía y los propósitos conlleva el significado y la finalidad de la evaluación, esto es explicar para qué y por qué se evalúa a los docentes. Los criterios y los estándares que especifican lo que se espera de los docentes y los procedimientos describen en que forma deben ser evaluados los docentes.

Sin duda, señala Iwanicki, los propósitos de la evaluación de docentes tienen un efecto directo sobre las expectativas de rendimiento, así como el modo en que se evalúa. Por ello es necesario que cada institución que pretenda evaluar a sus docentes deba comenzar por afirmar sus propósitos para luego revisar las expectativas en cuanto el rendimiento de los docentes, y posteriormente señalar los procedimientos. En caso contrario se puede caer en el activismo, en tareas de tipo técnico dejando de lado el acuerdo y

entendimiento mutuo entre los directivos, administrativos y docentes con respecto a los verdaderos propósitos de la evaluación.

A menudo la resistencia de los docentes a ser evaluados no está en relación a las técnicas o instrumentos o los aspectos sino al desconocimiento de los propósitos. Una vez clarificadas las expectativas de la institución educativa, es importante establecer el propósito de la evaluación, tomando en consideración que la calidad educativa de un centro no depende directamente de la calidad de la actividad docente del profesor, ni que se le exijan responsabilidades. A decir de Mateo (2000), la calidad de la docencia es el núcleo básico impulsor de la calidad del centro y la calidad personal del profesor y la de su actividad no tienen que estar necesariamente relacionadas con ella. Por ello, es importante definir el marco conceptual en el que se fundan dinámicamente los intereses y las necesidades individuales e institucionales. Definido el modelo de calidad para la docencia se puede establecer el modelo de evaluación y plantearse los modelos de mejora del profesorado que tengan significado para el centro y la persona.

Para ello, se hace necesario desarrollar una concepción de la evaluación de docentes en la que se considere simultáneamente la mejora del profesorado y de la institución. Este modelo comprensivo de la evaluación de docentes estaría enraizado según Strong, Helm y Tucker, (1995, citado por Mateo, 2000), en dos amplios propósitos:

- Orientado a los resultados, contribuyendo al logro de los objetivos personales del profesor y a los de la misión del programa, del centro y de la organización educativa en su totalidad. Proveyendo de información suficientemente clara y fiable para la petición de responsabilidades por la actuación docente en función de esos objetivos.

- Orientado a la mejora, contribuyendo al desarrollo personal y profesional del profesor así como a la mejora del centro.

Para ello, todo centro educativo debe tener explicitado su modelo de calidad que se desprende de su misión como organización, como también debe tener perfectamente establecidos los objetivos a lograr y cuáles son los que corresponden a la docencia.

> *"La calidad de la actividad docente se establece a partir del modelo de calidad para la docencia en el centro. Sólo desde la calidad de la docencia pueden entenderse los objetivos que debe alcanzar el profesorado en su actividad docente y las orientaciones metodológicas que debe aplicar y, consecuentemente establecer el correspondiente*

> *modelo de evaluación y sólo desde ella pueden orientarse procesos de mejora del profesorado que tengan significado para el centro y para la persona simultáneamente". (Mateo, 2000, p. 96-97)*

c) Acciones básicas para promover el proceso de evaluación de docentes.

Al respecto Mateo (2000) señala que si queremos alcanzar una evaluación de docentes de alta calidad, el sistema evaluativo deberá construirse a partir de un equilibrio dinámico entre la mejora de la escuela y la mejora del profesorado, para lo cual sugiere tomar en cuenta las acciones que propone Stronge, (1997, citado por Mateo, 2000).

Establecimiento de objetivos mutuamente beneficiosos. Objetivos que deben ser valorados y percibidos como importantes tanto por los docentes como por la institución. Al respecto, Olsen y Bennet (1980, citados por Mateo, 2000), consideran que la actividad evaluativa es un proceso asociativo entre la organización y sus empleados un proceso social que tiene como resultado una aproximación participativa a la evaluación.

Establecimiento de un proceso sistemático de comunicación. Referido a la necesidad de que todos los aspectos clave de la evaluación sean informados. Para ello, es importante establecer los momentos informativos de aspectos públicos como también de asuntos que requieren un tratamiento privado. La transparencia y la interacción se fundamentan en políticas eficientes de información. Al respecto Mateo (2000) afirma :

> *"cada aspecto clave del proceso evaluativo deberá ir acompañado del correspondiente acto informativo y éste deberá llevar asociadas las condiciones de garantía de que se realiza en condiciones óptimas para favorecer un verdadero proceso comunicativo". (Mateo, 2000, p. 98)*

Cuidado en la aplicación técnica del sistema de evaluación. Si bien un sistema evaluativo técnicamente correcto no garantiza una evaluación efectiva, es importante que cada aspecto que conforma el proceso evaluativo se realice de acuerdo a las condiciones técnicas de calidad y precisión exigidas por las más elementales normas de la evaluación educativa, de manera que lo haga confiable y válido.

Uso de múltiples fuentes de datos. En los sistemas modernos se plantea el uso de diferentes fuentes de información que ofrece mayores ventajas y ayuda a conocer diferentes versiones, enfoques y percepciones y permite

tener una imagen más cercana a la realidad de los hechos. En tal sentido se sugiere técnicas como: observación naturalística, documentación confiable de la actuación docente primaria y secundaria, bases legales disponibles respecto a decisiones de evaluación. (Stronge, 1997).

Creación de un clima adecuado para la evaluación. La evaluación resulta eficiente si se lleva a cabo desde un clima adecuado donde la confianza entre las partes implicadas y la honestidad y la transparencia sean la norma y no la excepción. Según Mateo (2000), el logro de un clima favorable es posible si se establece la participación, la comunicación continua y fluida en sus diferentes fases del proceso, precisión en la aplicación de las técnicas, honestidad en los juicios y enfoques coactivos en los procesos de mejora. Cuando los procesos evaluativos no logran el clima adecuado se recomienda prudencia en las actuaciones cuidando de que sea el propio proceso el que vaya abriendo el camino y así evitar mayores dificultades.

Por ello, Jiménez (1999) señala que una evaluación de docentes con visión profesionalizadora, que posibilite un desarrollo personal y profesional, es tan necesaria como considerar los resultados de los alumnos, la fijación de objetivos o la elaboración y desarrollo de los currículos.

En suma, de acuerdo con Mateo (2000) habría que poner énfasis en tres aspectos clave relativo a lo técnico, lo político y lo ético, lo que permitiría el desarrollo de la evaluación en condiciones favorables. La falta de uno de estos tres aspectos impediría un desarrollo adecuado de las evaluaciones de docentes y más bien podría perjudicar el desarrollo de la evaluación.

1.3. Propósitos de la evaluación de docentes

Según Álvarez y López (1999) los problemas básicos con los que se encuentra la evaluación de docentes suelen radicar en las finalidades o propósitos de la evaluación más que en la metodología o las técnicas que se utilizan. En general, señalan Álvarez y López (1999) en la literatura se observa un progresivo intento por armonizar las modalidades de evaluación formativa-sumativa y dirigirlas hacia propósitos de perfeccionamiento o mejoramiento tanto a nivel individual como institucional. No obstante, es importante identificar los diversos propósitos de la evaluación.

En términos generales y recogiendo los aportes de Natriello (1997) se pueden identificar múltiples propósitos de evaluación de docentes, como también diversos modos de clasificar los propósitos. Hay propósitos deseados y explícitos frente a otros cuya intencionalidad no es clara, pero en todos se puede obtener consecuencias no previstas en otras áreas.

En la evaluación de docentes el propósito más frecuente ha sido aquella evaluación como una forma de control del rendimiento, con el objeto de mantener el rendimiento actual o crear algún cambio dentro de unos parámetros que se consideran aceptables para no alterar el estatus del interesado. Según Natriello (1997), se puede ubicar en este grupo aquellos enfoques y técnicas de las escuelas eficaces, y la supervisión clínica que pretenden mejorar el rendimiento del profesor como individuo en su puesto. Igualmente, la evaluación docente también es aplicable para ***"controlar el movimiento que tiene lugar en los puestos docentes"***, pues permite detectar a los individuos que tratan de acceder a un puesto o pretenden ser promovidos, o para retener el puesto, como también para forzar la salida de otros.

Al respecto, Jiménez (1999), señala*:*

> *"La finalidad de una evaluación de docentes puede que se deba a las necesidades de establecer prioridades o mecanismos que favorezcan la promoción profesional, los traslados, la asignación de tareas, de cursos, de materias, de especialidad, la posibilidad de acceder a cargos de responsabilidad". (Jiménez, 1999, p. 13).*

La evaluación como juicio y catalogación de la acción docente es algo que en las instituciones dedicadas a la educación siempre se ha hecho y se hace de manera permanente. Posiblemente, los criterios y perspectivas con que se evalúa y desde los que se evalúa, difieren mucho unos de otros. En lo que sí parece darse una constante, es que cada vez que se propone hacer una evaluación con carácter sistemático, los docentes la consideran como una amenaza.

Si bien algunos afirman que la evaluación de los docentes consume demasiado tiempo, significa un alto costo económico y tiene muy pocos beneficios demostrables para justificar su continuación; otros, como Ahumada (1992) sostienen que la evaluación de la eficiencia docente constituye uno de los problemas más interesantes y, tal vez, menos estudiados en los desarrollos y procesos educativos. Desde esta perspectiva, los estudios de Ahumada, intentan hacer entender la crítica y el reclamo de los docentes frente a cualquier intento evaluativo, ya que la mayoría de las veces los resultados de este proceso suelen ser usados con propósitos que hacen que la evaluación se convierta en un atentado a la estabilidad laboral más que una ayuda para mejorar su acción didáctica.

Por su parte, Villa Sánchez (1985, citado por Alvarez Martín, 1997) sostiene que no siempre que se habla de evaluación docente se está hablando

de lo mismo. El concepto de evaluación docente varía dependiendo de su finalidad, sea para el ascenso o la mejora de la tarea docente. Igualmente, Connelly (1989, citado por Alvarez Martín, 1997) señala que existe mayor preocupación por aplicar determinados formularios que se usan para la calificación de los maestros o en registrar tareas superficiales, o de rutina administrativa que en registrar tareas de desempeño docente.

Lo cual expresa que la evaluación no siempre está al servicio del profesor para retroalimentarlo, sino más bien se usa más como medio coercitivo (Carranza, 1992, citado por Álvarez Martín, 1997). En este sentido, se plantea la búsqueda de una mayor coherencia al plantear que antes de establecer un sistema de evaluación del profesor hay que clarificar la definición de la tarea docente, para poder delimitar qué hay que evaluar así como el procedimiento más adecuado para ello. Concepción que es confirmada por Carrasco (1992), quien indica que el principal objetivo de la evaluación docente es *"determinar las cualidades profesionales, la preparación y rendimiento del educador" (*citado por Alvarez Martín, 1997, p.4-5), o como señala Garro (1988) se trata de evaluar las *"las conductas del maestro"*. En general, la evaluación de los docentes debe pensarse como instrumento para la elaboración de planes y programas de mejoramiento por lo que requiere conocer la información desde las diversas miradas.

Como se puede apreciar, no es nada fácil determinar con precisión y claridad qué se quiere evaluar cuando se habla del docente. Evaluar al profesor suele equipararse con evaluar la enseñanza *"término maravillosamente ambigüo"* a decir de Salvador Mata y otros (2004). Por un lado, es difícil establecer un consenso respecto al perfil del maestro y por otro lado, se reconoce que el acto de enseñar es una actividad sumamente compleja, donde intervienen muchos más factores que la sola acción del docente. De ahí que se considere como un aporte interesante analizar los criterios que hay que tener en cuenta para la evaluación de docentes.

Al respecto, Mateo (2000), señala que los dos propósitos citados con más frecuencia en la mayoría de los autores sobre evaluación de docentes son: *"la petición de las responsabilidades y la mejora de la actividad docente",* pero a decir de Mateo no es suficiente. Para él es indispensable: *"…establecer la conexión racional entre los vértices del triángulo: evaluación de la docencia-mejora y desarrollo profesional del profesorado-mejora de la calidad de la escuela, es fundamental para introducir acciones sustantivas de gestión de la calidad en cualquier institución educativa."* (Mateo, 2000, p. 93). En general se podría señalar como Mateo:

> *"La calidad educativa de un centro no depende directamente de la calidad de la actividad docente del profesor ni de que se le exijan responsabilidades. Es la calidad de la docencia el núcleo básico impulsor de la calidad del centro y la calidad del personal del profesor y la de su actividad no tienen que estar necesariamente relacionadas con ella"…"Para que la calidad del profesor esté relacionada con la de la docencia será preciso establecer previamente el marco conceptual en el que se fundan dinámicamente los intereses y las necesidades individuales e institucionales. No es posible determinar si una acción del profesor es de calidad sin acudir al marco de referencia que ofrece la visión global de lo que se entiende en un centro determinado por calidad de la docencia".(Mateo, 2000, p. 96).*

Esto conlleva a distinguir entre calidad personal del profesor de la actividad docente. Para determinar si la acción del docente es de calidad es necesario tener un marco de referencia de la visión global de lo que entiende la institución por calidad de la docencia. El reconocimiento de que la evaluación el profesor tiene lugar dentro de un contexto organizativo, es vital para comprender los propósitos de los sistemas de evaluación de los docentes.

La evaluación de la docencia se hace necesaria para mejorar la calidad de la labor desempeñada por el profesorado. Pero, ésta no es la única razón que la justifica. Se ha señalado desde diversos ámbitos que es necesaria para satisfacer la demanda de información de los alumnos sobre la relación del aprendizaje de éstos con las labores docentes y, porque es necesario proporcionar las reflexiones oportunas que aporten al centro la información necesaria para la evaluación-valoración (interna-externa) de la institución educativa. En esta línea, Nieto (1996), señala que la evaluación docente permitirá la mejora de la práctica de la enseñanza, reduciendo el fracaso y la deserción escolar y acabar con los métodos didácticos que exigen esfuerzo inútil tanto a alumnos como docentes; además de rendir cuentas a la sociedad de la labor del profesorado y justificar los gastos públicos. (Abalde, 2002).

Los propósitos de la evaluación de docentes como diría Natriello (1997, p 49), ***"son aquellas razones por las que se inicia el proceso de evaluación".*** No obstante, ello implica reconocer la complejidad del sistema educativo y con ello conviene estar alerta ante los efectos que puede ejercer la evaluación en el aula y en la vida organizacional. **"***Los efectos pueden estar o no relacionados con los propósitos iniciales del proceso pero siempre están relacionados con las actividades o prácticas emprendidas como parte del proceso de evaluación",* (Natriello, 1997:50). Además pueden ser positivos o

negativos dependiendo de las estrategias seleccionadas y del modo en que se apliquen.

Para comprender los propósitos de la evaluación de docentes es necesario reconocer que tienen lugar en un contexto organizativo determinado y es por ello que cobra sentido como sistema y donde se puede estudiar la intencionalidad, los propósitos y sus consecuencias. Al respecto, Natriello (1997) presenta un marco donde describe los tres propósitos básicos de la evaluación de docentes en una organización cuyas diferencias son básicamente aparentes.

a) Para influir sobre el rendimiento en su puesto o como forma de control del rendimiento.

La evaluación puede ser utilizada para controlar el rendimiento del docente, ya sea para mantener el rendimiento o generar cambios. Es una manera de influir sobre el rendimiento de los docentes (Lortie, 1969; Embretson, Ferber y Langader, 1984 citados por Natriello, 1997). Cualquier cambio en el rendimiento individual sería resultado del desarrollo del mismo dentro de unos parámetros que se consideran aceptables. Existen enfoques y técnicas para alcanzar este fin, como los relacionados a la enseñanza eficaz (Beach y Reinhartz, 1984), también aquellos que utilizan modelos de supervisión clínica (Golsberry, 1984) y aquellos otros utilizados para determinar incrementos salariales.

b) Para guiar la movilidad de los puestos docentes.

Siguiendo a Natriello (1997), la evaluación también puede ser utilizada para controlar los movimientos en puestos docentes, esto es detectar a aquellos docentes que acceden a un puesto, o para retenerlos en el puesto o para forzar la salida de algún docente. De esta manera las evaluaciones están diseñadas para modificar el rendimiento de un individuo o para modificar el rendimiento de un sistema, cambiando los individuos a los que se ha asignado una tarea determinada.

Este tipo de evaluación suele ser utilizado para los casos de certificación de docentes como también para contratación, y asignación de puesto o plaza. Por lo general las evaluaciones relacionadas con adjudicación de plaza están vinculadas con el proceso de evaluación de mejora de rendimiento, contratación, como también para despido donde la evaluación es un medio de uso frecuente.

Lo propio de esta evaluación es cambiar o mantener el rendimiento del sistema, no cambiando el rendimiento de los individuos que permanecen en sus puestos.

c) Con el propósito de legitimar el sistema de control organizativo.

En este caso *"la evaluación puede servir para transmitir un sentido de justicia y equidad tanto acerca de la organización como de su ejercicio de control"*. (Natriello, 1999:32). Dichos procesos de evaluación pretenden influir sobre los sujetos en relación a las ventajas de la evaluación ya sea para asegurar que el cambio de rendimiento o el cambio de puesto son legítimos.

Como sistema de evaluación trata de mediar en el conflicto entre el sistema jerárquico de autoridad de la organización moderna y las tradiciones democráticas de la sociedad. Por ello, para ser aceptadas por los subordinados las evaluaciones deben exhibir coherencia democrática y ajustarse a los requisitos de los procesos debidos y satisfacer las expectativas de los miembros de la organización y de la sociedad en general. Los sistemas de evaluación para ser considerados justos deben ofrecer un tratamiento justo a todos los individuos. (Petersen y Petersen, 1984, citado en Millman, 1997).

Millman y Darling- Hammond (1997) presentan una clasificación de los diferentes propósitos de la evaluación de docentes: para selección de personal, asesoramiento, desarrollo profesional, promoción y aumentos salariales, permanencia y despido, y con el propósito de mejoramiento institucional.

1.3.1. Evaluación para la selección de docentes

Según Michael Scriven (1997) las evaluaciones con propósito de selección de docentes implica un proceso que comienza cuando concluye el plazo de admisión de solicitudes de los candidatos, y consiste en una tarea de clasificación según orden de mérito. Se trata de elegir al mejor candidato, o bien en decidir si un candidato es suficientemente bueno para que se le asigne un puesto en particular, o una combinación de ambas.

Para Scriven (1997) las cuestiones clave deben responder a las siguientes interrogantes: ¿qué deberíamos buscar en la evaluación con fines de selección?, ¿cómo lo buscamos? ¿qué hacemos con la información que hemos obtenido? ¿quién debería hacer la evaluación? Respecto a la primera pregunta ¿qué deberíamos buscar? Scriven (1997) considera que la respuesta debe proceder de cuatro fuentes que deben preverse antes de iniciado el proceso de selección: reconocimiento de la misión para su institución,

enunciado de las obligaciones del profesor, una descripción del trabajo o del puesto en concreto y por último, una valoración de las necesidades de la institución educativa.

En relación a la pregunta de cómo buscar información, Scriven (1997) hace referencia a los enfoques y los procedimientos para obtener información, que puede ser entrevista, tests, dossier, entre otros. Sobre la pregunta ¿qué hacemos con la información? indica que debe responder a dos preocupaciones, seleccionar al mejor candidato y considerar si es lo suficientemente bueno para cubrir la vacante. Asimismo, señala que esta función de ser posible debe ser cumplida por las autoridades, expertos, miembros del consejo escolar y otros docentes.

Este tipo de evaluación debe considerar: mérito de los candidatos según los estándares profesionales del área y luego el valor para la institución y se podría agregar la utilidad estimada para la institución. Considerando el mérito, no por los hechos del pasado sino mérito futuro; esto es, en términos de promesa estimada a partir de la calidad del trabajo realizado y la motivación del individuo. Al respecto, Scriven (1997) señala que el rendimiento pasado es un indicador pero no es garantía de nada. Ello obliga a realizar un seguimiento para hacer una interpretación de la experiencia, por lo que sugiere analizar como se distribuyen los logros y las áreas de mayor éxito en la historia profesional del candidato, reconociendo especialmente aquellas que tienen mayor valor para la institución. Lo cual significa, la consideración de la misión de la institución y la valoración de las necesidades. Un ejemplo podría ser evaluar el compromiso del docente con la escuela religiosa y las escuelas rurales que se benefician con su desempeño. El valor, según Scriven (1997), tiene que considerarse en relación con los servicios diferentes de las obligaciones pedagógicas y los derivados de características incidentales. Un caso sería la mujer que postula a un puesto donde sólo hay varones, podría no tener mérito pero si sería un valor.

Un aspecto relevante es el referido a las cualidades que deberíamos buscar en los docentes. Al respecto, Scriven (1997) propone evaluar: conocimientos sólidos de áreas de especialización, competencia sólida con conocimientos sobre evaluación, capacidad para enseñar en clase, cualidades intelectuales y personales relacionadas con la enseñanza, y el valor para la institución.

Asimismo, Scriven (1997), señala que no debería considerarse la vida familiar y personal, la apariencia, el sexo, la raza, la edad, la religión, y ningún estilo pedagógico en particular. Ello implica utilizar técnicas e instrumentos variados que permitan recoger la información pertinente. Esta

información debe centrarse en la el rendimiento del trabajo en clase, grado de conocimiento sobre sus áreas de especialización, capacidades y conocimientos en relación a exámenes y tests, aportes a la enseñanza fuera de aula y aspectos personales relativos a dominio de la lengua, claridad de ideas, capacidad para afrontar situaciones bajo estrés, interés y entusiasmo en la materia de su especialidad, entre otros aspectos.

1.3.2. Evaluación con fines de asesoramiento

La constatación de que el profesorado muchas veces se enfrenta a situaciones novedosas frente a las cuales muestra cierta dificultad y que los sistemas educativos, generalmente no establecen diferencias entre los docentes con experiencia y aquellos que inician su carrera, ha propiciado la necesidad de brindar una serie de provisiones. En primer lugar se trata de formar docentes que logren un desempeño eficaz, capacidad de autorregularse y tomar iniciativas y en segundo lugar retener a aquellos docentes "prometedores". Por lo general, señala Peterson (1997), las prácticas pre profesionales raramente se parecen a las condiciones reales de trabajo y "*los nuevos profesionales*" no han tenido la oportunidad durante la formación de "*calibrar los efectos de su enseñanza en los alumnos.*". (Peterson, 1997, p. 148).

El hecho de desarrollar programas específicos para responder a las necesidades de los nuevos docentes podría ir mucho más allá de mejorar el desempeño de dichos docentes o de retener a los mejores, en la medida que se podría obtener información de lo que se está realizando en la institución educativa, iniciar nuevas prácticas docentes y también una mejor socialización y una eficaz evaluación de todos ellos, originando, con ello nuevos cambios institucionales.

Estudios realizados por Veenman (1984), Huling-Austin (1987), citados por Peterson (1997) revelan las dificultades de los docentes principiantes tanto de tipo personal como profesional, que se pueden resumir en tres grandes áreas de necesidades: crecimiento profesional, desarrollo sociológico y evaluación.

Respecto a las necesidades profesionales, los autores mencionados señalan que existen necesidades específicas y predecibles: la familiaridad con los estudiantes y los materiales con los que trabaja que no se parecen a los conocidos previamente. Los programas de formación ignoran ciertas áreas de formación necesarias para su actuación con la realidad de la clase y de la institución, dificultad para calibrar los efectos de su enseñanza sobre los alumnos, uso de alternativas pedagógicas ideales y poco realistas que requieren mucho trabajo y organización, necesidad de modelos mundanos

para realizar tareas rutinarias inherentes a la enseñanza. Igualmente, tal como lo señalan Johnson y Ryan (1983, citados por Peterson,1997), hay lagunas en la evaluación del alumno, planificación y organización, asimismo se agregan los problemas encontrados por Veenman y Peterson (1997), como son los problemas de motivación, disciplina, trabajo con padres y adultos, manejo de los problemas individuales de los alumnos, gestión del tiempo para alcanzar rendimiento adecuado, manejo de problemas personales, aspectos que en general que requieren de apoyo sistemático.

La socialización del profesor en el ámbito educativo es otro aspecto relevante de analizar y de evaluar. Ingresar a una organización compleja que tiene características culturales propias con normas, patrones de conducta, tipos de comunicación, rutinas de trabajo algunas explícitas y otras implícitas, propician un manejo interactivo que el nuevo profesor aprende gradualmente, pero que rara vez recibe el tratamiento adecuado. Esto puede propiciar una acentuada individualidad, más aún cuando el profesor está en búsqueda de aceptación tanto de los alumnos como de las autoridades. Expertos como Lortie, (citado por Peterson 1997) señalan que los aspectos donde los docentes principiantes logran mayor satisfacción están en relación al cumplimiento de objetivos por parte de los alumnos, al logro del control de la clase, al afecto y respeto ganado de los alumnos. No obstante, señala Lortie (citado por Peterson, 1997) estos aspectos tienen efecto solo a corto plazo.

Ello significa que es necesario crear una estructura de compensaciones que vayan más allá de lo superficial, que signifique el reconocimiento de los colegas, padres de familia, apoyo en el crecimiento profesional y en la especialización, y considerar que es importante evitar el aislamiento y la falta de retroalimentación.

Otro de los problemas que enfrentan los docentes principiantes (según Peterson, 1997) está en relación con la evaluación, en parte referido a la práctica evaluativa de los alumnos que resulta ser un tema conflictivo en todas las instituciones educativas porque suelen ser imprecisas e inadecuadas y porque el profesor realiza las evaluaciones formativas y sumativas simultáneamente. Ello significa la necesidad de que en la evaluación de los nuevos docentes se debe respetar la intimidad y reconocer que las expectativas y actitudes de los nuevos docentes frente a la evaluación no son las mismas de generaciones anteriores, pues hay grupos que esperan los resultados y creen en los datos.

En vista de los problemas que afrontan los docentes nuevos requieren de un programa de asesoramiento que ayude a su inserción al mundo laboral por lo que se hace necesaria una evaluación que vaya más allá de la práctica

profesional. Al respecto, Peterson (1997), señala que hay cuatro razones para desarrollar la evaluación de los docentes nuevos: retroalimentación de la enseñanza que no la dan los resultados académicos de cuando era estudiante, la necesidad de reconocimiento del trabajo realizado, demostración con datos de la calidad del docente, todo lo cual implica crear un sistema de evaluación de docentes que se pueda extender a los docentes veteranos de la institución.

Para ello, según diversos estudios realizados por Medley, Coker y Soar en 1984 y posteriormente por Peterson y Mc Carthey (1987), citados por Peterson (1997), señalan que las mejores fuentes de información son: datos de rendimiento de los alumnos, opinión de los alumnos y padres de familia, documentos de la actividad profesional, apreciación de los colegas, observación sistemática, pruebas de conocimientos, informes de la dirección y finalmente los datos personales sobre determinados talentos o habilidades.

En general, Peterson (1997) señala la importancia de considerar la evaluación de docentes con propósito de asesoramiento, muy especialmente cuando se trata de docentes que recién ingresan al ejercicio profesional, considerando de importancia de formar un cuerpo docente que pueda controlar las fuerzas sociales y puedan ser la base de programas de formación y control aplicables en cualquier estadio de la carrera.

1.3.3. Evaluación con propósito de desarrollo profesional

En este rubro se trata de enfatizar la importancia de la evaluación de docentes con el propósito de fomentar el desarrollo profesional. Tema que ha ido aumentando en los últimos años y que según Riegle (1987, citado por Duke y Stiggins, 1997) contempla cinco áreas: desarrollo pedagógico, desarrollo profesional que pone énfasis en el crecimiento del profesor en un contexto, desarrollo organizativo, desarrollo de la trayectoria profesional, y desarrollo personal.

> *"El desarrollo profesional está definido como el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional." (Duke y Stiggins, 1997, p. 166).*

Esta definición establece una diferencia entre alcanzar un grado de idoneidad y la búsqueda de excelencia profesional, y ayuda a encontrar el valor de la evaluación de los docentes, tanto a nivel del crecimiento personal, como a responder a las expectativas sociales y en algunos casos cumplir con

las normas legales, y por la naturaleza de las profesiones, propicia la actualización permanente de acuerdo con los cambios del cuerpo de conocimientos.

Duke y Stiggins (1997), de acuerdo con investigaciones empíricas realizadas afirman que la evaluación puede proporcionar la retroalimentación sistemática sobre el rendimiento convirtiéndose en un estímulo o desafío favoreciendo al desarrollo profesional, no obstante estarían dependiendo de tres categorías generales: características de los individuos, características de los sistemas de evaluación y características de los medios de evaluación.

Respecto a las *características de los individuos*, Duke y Stiggins (1997), consideran que aunque el sistema de evaluación esté adecuadamente diseñado es poco probable que los docentes experimenten desarrollo profesional si no pueden o no quieren aprovechar las oportunidades que se les presente. Esto es que dependerá de las expectativas profesionales, de la orientación positiva hacia los riesgos, la actitud abierta hacia los cambios y hacia a la crítica, conocimientos sólidos de los aspectos técnicos de la enseñanza y la especialización, y experiencia en anteriores evaluaciones del profesorado. Estudios similares como los realizados por Joyce y McKibbin (1982 citados por Duke y Stiggins, 1997), confirman lo encontrado, logrando identificar cinco estados de crecimiento claramente diferenciados.

- Omnívoros, personas que utilizan todos los aspectos del sistema formales e informales libros, viajes, cursos, intercambian ideas con colegas y tienden a ser personas felices y están al día. "Ni la enseñanza ni la vida los ha desgastado".

- Consumidores activos, personas que aprovechan muchas oportunidades de crecimiento y ocasionalmente inician actividades.

- Consumidores pasivos, personas que están ahí cuando se presenta la oportunidad de crecimiento, pero que raramente inician o buscan actividades.

- Los reticentes, personas que no tratan de formarse a menos que sea en áreas que ya dominan.

- Los retraídos, personas que evitan todas las actividades de crecimiento.

Estudios realizados por Akin (1987, citados por Duke y Stiggins 1997) demuestran que es el afán de no sentirse inútil o fracasado, lo que propicia el

desarrollo o crecimiento profesional. La orientación positiva hacia los riesgos, el deseo de experimentar un crecimiento continuo, de enfrentar los retos con la confianza de salir exitosos o de buscar soluciones cuando otros se dan por vencidos, los que logran ver la innovación como algo beneficioso, es propio del profesor con alto rendimiento, y más orientado al futuro que los demás. (Garfield, Duke y Stiggins; Hanny y Chism citados por Duke y Stiggins,1997). Igualmente, estudios realizados por Wlodkowski (1985, citado por Duke y Stiggins, 1997) señalan la importancia que juega la motivación, la búsqueda de logros y la autoestima como elementos clave para comprender la respuesta ante los desafíos.

Respecto a los evaluadores, Duke y Stiggins (1997) logran identificar algunas características clave: confianza, credibilidad, cooperación, capacidad de expresarse, flexibilidad, capacidad para crear sugerencias útiles, entre otras. Los hallazgos sugieren que el crecimiento del profesor depende en gran medida de la capacidad., integridad y la actitud de los evaluadores. Esto es que la capacidad del evaluador va más allá de los conocimientos técnicos sobre evaluación hasta abarcar conocimientos generales sobre la enseñanza, esto es que influyen: experiencia, empatía, claridad, y entusiasmo.

Lo importante es identificar el papel crucial que juegan los supervisores, directivos y evaluadores en el crecimiento profesional de los docentes, podría decirse que quienes tienen mayor conocimiento de la especialidad tienen mayor capacidad comprensiva, lo cual implica la necesidad de involucrar a los docentes en tareas de evaluación formativa y sumativa.

En relación a las *características de los sistemas*, los estudios realizados por Duke y Stiggins (1988) permitieron identificar dos conjuntos de características de los sistemas de evaluación relevantes para el desarrollo profesional: las características de los procedimientos y de la retroalimentación para el profesorado. Al respecto Duke y Stiggins (1997), encontraron que había correlación con calidad e impacto de la experiencia de evaluación, con los siguientes aspectos:

- Claridad de los estándares.
- Grado de conciencia del profesor respecto a los estándares,
- Grado en que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase,
- Uso de las observaciones en clase,

- Examen de los datos sobre el rendimiento de los alumnos,
- Número de observaciones formales,
- Número de observaciones informales.

Otro hallazgo interesante se refiere a la importancia que otra fuente de datos además de las observaciones formales e informales, puede tener en la evaluación orientada al crecimiento profesional. Aquí son relevantes los informes sobre rendimiento de los docentes, documentos como la planificación de las clases, datos sobre el rendimiento de los alumnos (Peterson, citado por Duke y Stiggins, 1997, p. 178).

Por su parte, Haertel (1986, citado por Duke y Stiggins, 1997), señala algunas condiciones para el uso de datos sobre el rendimiento de los alumnos que proporcionarían una sólida base para la identificación de necesidades de desarrollo profesional, esto es que sirvan como retroalimentación a los docentes. Para ello, Haertel (1986) señala nueve características de la retroalimentación:

- Calidad de las ideas sobre la mejora.
- Profundización de la información,
- Especificidad de la información,
- Resumen de la información,
- Grado en la información era descriptiva,
- Ciclos de la retroalimentación para fomentar la atención sobre el mensaje.
- Grado en que la retroalimentación estaba ligada a los estándares,
- Frecuencia de la retroalimentación formal, y
- Frecuencia de la retroalimentación informal.

En general, según Locke (citado por Duke y Stiggins 1997), la retroalimentación es valiosa cuando tiene como propósito el crecimiento profesional. El problema está en la dificultad de tener un espacio y un tiempo para desarrollarla en el ritmo de trabajo de las instituciones educativas, lo que limita las posibilidades de la evaluación. Este punto precisamente tiene relación con el medio en que tiene lugar la evaluación.

Estudios realizados por Wise, Darling-Hammond, McLaughlin y Berstein (citados por Duke y Stiggins, 1997), señalan que "*el medio donde tiene lugar la evaluación es un reflejo de todo el sistema escolar incluso de la comunidad en la que está integrada*". (Duke y Stiggins, 1997, p 179). Estas investigaciones han encontrado que existe correlación entre las

características de estos medios con la percepción que los docentes tienen sobre el impacto de la evaluación, como:

- Claridad de los enunciados sobre políticas de evaluación,
- Grado en que se considera que el propósito principal de la evaluación es el crecimiento de éste.
- Tiempo dedicado a la evaluación,
- Grado de armonía de las relaciones de trabajo,
- Disponibilidad de tiempo en la jornada lectiva para el desarrollo profesional.

Esta información obliga a reflexionar sobre las implicancias de los sistemas escolares en la calidad del desempeño docente y desarrollar políticas para fomentar el desarrollo profesional. Un aspecto importante es reconocer que los docentes en general, suelen tratar de ser más competentes pero son pocos quienes buscan ampliar el repertorio de capacidades o desarrollar nuevas perspectivas sobre los problemas de siempre o se hacen virtuosos en áreas pedagógicas específicas. Ello está en relación, según Duke y Stiggins (1997), con los tiempos que se disponen para la evaluación y la retroalimentación que frecuentemente es anual o bianual que hace imposible atender las necesidades de los docentes y por otro lado, estaría en relación a la falta de orientación positiva hacia los riesgos de crecimiento profesional, especialmente cuando hay docentes competentes que tienen temor al fracaso, o por plantearse objetivos ambiciosos sin establecer estándares mínimos con las consecuentes sanciones.

Estos aspectos han motivado que responsables de evaluación de políticas se replanteen la evaluación de docentes en estos casos se establecen nuevas políticas:

> *"… (la política) pone énfasis claramente sobre la naturaleza profesional y Cooperadora de la evaluación de profesorado. La supervisión (evaluación formativa), que normalmente tiene lugar cada tres años, forma la base de la mejora y desarrollo del profesor. La evaluación sumativa (por ejemplo, resultados en un informe que se utiliza con propósito de empleo) normalmente tiene lugar una vez cada cuatro años. (Lowe, 1988, citado por Duke y Stiggins, 1997, p. 182).*

Además, como sugiere Duke (1988), sería conveniente involucrar a los docentes más experimentados como líderes pedagógicos y en general a los docentes en las actividades de evaluación. Asimismo, Duke y Stiggins (1997), señalan la conveniencia de responder a las necesidades de recursos de los docentes desde tiempo libre, materiales, cursos de perfeccionamiento, como también desarrollar un nuevo sistema de evaluación más realista que identifique las necesidades más sentidas de los docentes donde se puedan incorporar aspectos no sólo profesionales sino también de tipo personal.

Ello, implica profundizar la investigación sobre la evaluación en general y del profesorado en particular. Es conveniente evaluar el impacto de las evaluaciones, identificar el tipo o tipos de evaluación adecuadas para el perfeccionamiento docente, la eficacia de los programas de desarrollo profesional surgidos de las evaluaciones, la relación de las evaluaciones con los incentivos, entre otros aspectos. En general, se trata de realizar evaluaciones del profesorado que brinden elementos para el crecimiento profesional, y no se trata de medir en base a estándares necesariamente, sino de tener la oportunidad de desarrollar conciencia sobre el desarrollo profesional.

1.3.4. Evaluación con propósito de promoción y aumentos salariales

Bacharach, Conely y Shedd (1997), señalan que en los últimos años la evaluación de docentes se ha centrado en gran medida en cuestiones relativas a la compensación, estableciéndose dos enfoques diferentes, el referido al salario según mérito y las escalas profesionales que requieren de un sistema de evaluación profesional que siente las bases de un plan de compensación. Al respecto, estos investigadores considerar importante analizar tres aspectos: las características de los programas de compensación según mérito y escalas profesionales; cómo se debería evaluar estos programas en términos de estándares subyacentes y, reflexionar sobre la naturaleza del trabajo del profesor para determinar lo que se debe evaluar.

En relación al tema de los *salarios según méritos*, consistente en entregar pagos salariales o incrementos salariales a algunos docentes basándose en el rendimiento. Según estudios realizados por Bacharach, Lipsky y Shedd (1984) y por Calbourn y Protheroe (1983) citados por Bacharach, Conely y Shedd 1997), demuestran la insatisfacción de los docentes en lo que concierne a los procedimientos de evaluación y a la fricción de los docentes y administradores, motivos que explican por que los distritos escolares han abandonado estos planes de compensación.

Aún cuando se critica la evaluación por su falta de objetividad, se considera que el problema real estaría vinculado a los procedimientos de

evaluación más allá del establecimiento de criterios y estándares de la evaluación, que son indispensables. Al respecto, Bacharach, Conely y Shedd, (1997) señalan que se estaría:

> *…"desviando la atención de los evaluadores desde aquellos aspectos de la enseñanza que son más difíciles de dominar y menos proclives a ser evaluados objetivamente hacia otras cuestiones". (Bacharach, Conely y Shedd, 1997, p. 190)*

En general, los investigadores citados sostienen que aunque se supere el problema de la falta de objetividad, ***"los sistema de salarios según mérito pueden perjudicar seriamente la posibilidad de mantener un debate constructivo sobre aspectos del rendimiento"***, (p. 190) en la medida que los docentes difícilmente brindarán información confiable sobre su rendimiento, potencialmente contraria a sus intereses. Además, estos investigadores, afirman que el sistema de salarios según méritos, desalienta la cooperación y el deseo de compartir conocimientos, genera competencia por alcanzar mejores sueldos. Con ello el salario según mérito, desalienta la comunicación entre docentes y administrativos y aísla a unos docentes de otros, debilitando los sistemas de evaluación.

Respecto a las *escalas profesionales*, es otro conjunto de reformas donde se establecen jerarquías entre los docentes, proporcionando la posibilidad de promocionarse de un nivel al siguiente. Estos planes suelen ser más atractivos que aquellos que se caracterizan por su estructura horizontal que proporciona pocas oportunidades para que los docentes tengan un sentido de avance o desarrollo profesional y donde las oportunidades de promoción suelen estar relacionadas a asumir cargos administrativos dejando las aulas, lo cual ***"refuerza el mito de que la enseñanza que tiene lugar en el aula no es en sí misma una actividad profesional completa y de que la única profesión real en el campo de la educación es la administración."*** (Bacharach, Conely y Shedd, 1997, p.192), cuando se debe tratar que los docentes que han ascendido algunas escalas en la jerarquía puedan continuar desarrollando parte de su labor docente asumiendo otras responsabilidades.

Sin embargo, según Bacharach, Conely y Shedd (1997), algunas profesiones no tienen una clara delimitación en su estructura jerárquica y operan sin una delineación estricta de las obligaciones que corresponden a cada nivel. Por ello, los docentes creen que el avance profesional es ascender de una escala a otra y también, que debe haber un nexo formal entre los niveles profesionales y las responsabilidades de cada puesto, aspectos que han generado, en algunos países, una oposición a la promulgación de la legislación sobre escalas profesionales o la carrera magisterial como en nuestro país. Ello

obliga a definir claramente cuales son los propósitos del sistema de evaluación: ¿es purgar a los docentes con bajo rendimiento?, ¿compensar a quienes tienen alto rendimiento? o ¿mejorar el desempeño de todos los miembros del sistema?

Ello ha favorecido a la elaboración de tres tipos de estándares: mínimos, competitivos y de desarrollo. Los estándares mínimos, según Wise, Darling-Hammond, McLaughlin y Berstein, (citados por Bacharach, Conely y Shedd, (1997), están vinculados a enfoques correctivos donde se especifican los niveles de rendimiento de quienes ingresan a la profesión docente y evita la incorporación de profesionales incompetentes. Estos estándares pueden ser útiles como primer paso, pero basarse en ellos no logra compensar la excelencia pedagógica. Pues, un sistema de ***evaluación "debe garantizar la presencia de capacidades y conocimientos básicos; alentar a los profesionales a desarrollar sus capacidades al máximo"*** **(**Bacharach, Conely y Shedd, 1997, p.193).

Los estándares competitivos se aplican con el propósito de proporcionar incentivos y compensaciones por el nivel de rendimiento o por el tipo de rendimiento. Este tipo de estándares es el que ha recibido mayor énfasis en la actualidad. El salario según mérito y las escalas profesionales usan los estándares competitivos porque proporcionan incentivos sobre la base de competitividad, porque ayudan a determinar quien recibirá compensación. Sin embargo, es importante recalcar que los defensores de las escalas profesionales señalan que el propósito esencial de las evaluaciones es proporcionar oportunidades de crecimiento a todos los docentes. Por ello:

> *"los estándares competitivos son claramente inapropiados en un sistema de evaluación diseñado para facilitar el crecimiento profesional. Los estándares competitivos simplemente animarán a los docentes a competir por un número limitado de promociones y compensaciones económicas, en vez de proporcionar a todos los docentes los medios e incentivos para lograr un mayor crecimiento profesional". (Bacharach, Conely y Shedd, 1997, p.193).*

Como señalan (Bacharach, Conely y Shedd (1997), si solo se puede compensar a los docentes excepcionales no tiene sentido hacer evaluaciones a todos los docentes, porque estas evaluaciones tienden a desmotivar a los docentes medios. Las instituciones generalmente privadas que consiguen excelencia, son aquellas que tienen una cultura que refuerzan la excelencia.

Los *estándares de desarrollo* están diseñados para fomentar el desarrollo de conocimientos y capacidades de los docentes, en tal sentido no

se apoyan en enfoques correctivos sino que se basan en el principio de que todos los docentes deben mejorar porque siempre hay la posibilidad de ser mejores. Por ello, Burden, Darling-Hammond, Hunter (citados por Bacharach, Conely y Shedd, 1997) señalan que se trata de hacer evaluaciones que permitan especificar capacidades vitales para ejercer la enseñanza así como los medios para desarrollarlas.

> *"Sin embargo, las propuestas sobre salario según mérito y escalas profesionales fracasarán debido a que no evalúan a los docentes para que tenga lugar el desarrollo de éstos, sino para especificar los niveles mínimos de rendimiento (estándares correctivos) o de lo contrario para fomentar la competitividad entre los docentes con respecto a escasas recompensas que pueden obtener, (estándares competitivos)".(Bacharach, Conely y Shedd, 1997, p.195).*

Por ello es esencial preguntarse que es lo que se quiere evaluar y con qué finalidad para luego tratar de recoger la información pertinente. De esta manera se tratará de generar estándares de desarrollo para evaluar el nivel del docente y por lo tanto trasformar el sistema de salarios según mérito en un programa de desarrollo profesional.

Es necesario, por lo tanto, incluir criterios para lograr las competencias en determinadas áreas, requisitos de promoción que representen combinación de estándares alcanzados en los distintos criterios, considerando los papeles básicos del docente: pedagógico, directivo y asesor, sobre los cuales se plantean las funciones de planificación, ejecución y evaluación. Burden (1982, citado por Bacharach, Conely y Shedd, 1997), propone tres estadios de de desarrollo profesional cada uno de los cuales se caracterizaría por un tipo de capacidades.

El primer estadio se referiría a los docentes que se inician en la carrera y manifiestan capacidades básicas en cuanto a sus funciones pedagógicas. El segundo estadio estaría en relación a las habilidades del docente para adaptar sus capacidades a situaciones novedosas tratando de seleccionar de entre las diversas técnicas para actuar; o de hacer las relaciones entre ellas y reflexionar sobre los efectos de sus decisiones en cuanto la planificación, ejecución y evaluación; y el tercer estadio denominado de liderazgo se refiere al dominio de las capacidades y a la posibilidad de compartir sus adaptaciones e innovaciones con los demás, lo cual puede darse en las diferentes funciones ya sea en la planificación, en la ejecución y en la evaluación.

En general, esta propuesta de niveles de desarrollo profesional proporciona un marco conceptual para la evaluación de docentes y podría servir para establecer estándares de desarrollo y evaluar el nivel de capacidades profesionales del profesor.

A partir de este modelo propuesto por Bacharach en 1987 (citado por Bacharach, Conely y Shedd, 1997), se han identificado cuatro principios básicos que servirían como pautas generales para desarrollar un sistema de evaluación para el desarrollo profesional que evite los obstáculos del sistema de salarios según mérito y escalas profesionales:

Principio 1: La evaluación debe basarse más en capacidades que en rendimiento. Si bien las capacidades se infieren a través del rendimiento, permiten que se analicen y discutan los enfoques pedagógicos, y se reconozca que hay otros factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos, y por otro lado, garantiza la posibilidad de aprender.

Principio 2: Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme. Referido a la necesidad de establecer criterios diferentes a los docentes principiantes y veteranos. La articulación de criterios ayudaría a definir los distintos niveles de desarrollo y por lo tanto las expectativas en cuanto a capacidades

Principio 3: Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas. Es necesario reconocer que las evaluaciones en educación son básicamente subjetivas porque: ***"la enseñanza no es simplemente la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. La enseñanza implica el ejercicio de la razón para encontrar soluciones alternativas"***. (Bacharach, Conely y Shedd, 1997, p.202)

Principio 4: Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas. Esto es reconocer que es necesario utilizar ***"un sistema de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del profesor, en vez de un proceso formulado para producir una valoración a favor o en contra del profesor"***. (Bacharach, Conely y Shedd, 1997:202)

En general, según Bacharach, Conely y Shedd (1997) un sistema de evaluación de docentes debe motivar a los docentes a que muestren un nivel que está por encima del mínimo, evitar la competencia entre los mismos docentes y, más bien, debe tratar de desarrollar al máximo las capacidades de los docentes. Esto es mostrar capacidad en cumplir tres papeles críticos: enseñanza, dirección y asesoramiento. Y por otro lado, cambiar la cultura

organizativa de las instituciones educativas, pues se requiere de un sistema comprometido con su personal, de lo contrario hay el riesgo de que la evaluación sea un fracaso.

1.3.5. Evaluación con propósito de permanencia y despido

Una de las preocupaciones más frecuentes de las instituciones educativas desde décadas anteriores ha sido no contar con los mecanismos ni criterios apropiados para cumplir su función evaluativa, por lo tanto, no se responsabilizaban del desempeño de los docentes. Es por ello, que ante rendimientos inadecuados se ha actuado con suma indulgencia, de tal manera que muchos docentes en periodo de prueba han accedido a desempeñar el cargo de docentes sin prestar mayor importancia a las consecuencias.

Usualmente, en estos casos, el único medio de evaluación se ha basado en las quejas de los padres. De forma que cuando estas quejas eran evidentes, el tratamiento subsiguiente dependía de las posibles medidas de escape. Esto es, se ha buscado formas para evitar quejas presentes y futuras. Como dice Bridges (1997), con este enfoque basado en las quejas, el director se ha sentido inclinado a tolerar las deficiencias del profesor a menos que hubiese quejas, especialmente por parte de los padres. Esta tolerancia se ha manifestado de varias formas: las ignoran o pasan por alto, y con ello se evita el malestar de proporcionar retroalimentación al profesor; o se seleccionaba el camino que ofrecía menor resistencia como trasladar al profesor a otro centro si era posible, seleccionando aquellos centros donde habría menos probabilidad de quejas o también se les asignaba asignaturas optativas, o se le ofrecía la plaza de volante, o se les designaba funciones no docentes. En todos estos casos se evitaban las quejas y la insatisfacción de los padres.

En general, según Bridges (1997), el problema está en dos aspectos: cómo mejorar el rendimiento del profesor, y cómo retirar al profesor que no logra mejorar su desempeño. Cuando los esfuerzos correctivos no producen mejoras, es un problema para el director que no cuenta con los recursos organizativos y una tecnología adecuada para diagnosticar y remediar el rendimiento deficiente. Es por ello que se suele inducir al docente a dimitir o buscar una jubilación anticipada. De acuerdo con Bridges (1997), estas acciones han estado precedidas por un periodo de tensión relacionado a las negociaciones que tenían lugar para determinar los términos y las condiciones de la partida del profesor. ***"Los incentivos más comunes se refieren a la prolongación del seguro médico, empleo como asesor durante un periodo determinado, una indemnización, y en ocasiones una plaza de profesor sustituto"***. (Bridges, 1997, p. 212).

Con el fin de evitar estas dificultades y la permanencia de docentes incompetentes es importante establecer un sistema que vele por la calidad del profesorado. Considerando que ***"la incompetencia no significa mediocridad; significa que la persona es un rotundo fracaso en el aula"*** (Bridges, 1997, p.212*).* Ello implica la necesidad de establecer un estándar de rendimiento para revocar la permanencia de profesorado en la enseñanza, que permita cierta flexibilidad de la vida organizacional y permita responder a las necesidades cambiantes de la población y a fin de evitar consecuencias negativas en los estudiantes.

Por ello, es indispensable diseñar un sistema de evaluación que refleje la importancia crucial de la decisión. En tal sentido Bridges (1997), señala que hay al menos dos formas de enfocar este problema. Una de ellas consiste en preguntar: ¿Existen razones para negar la permanencia de esta persona en la enseñanza? Lo cual sería un enfoque negativo que encamina a los evaluadores a la detección de deficiencias. Si se plantea la pregunta ¿existen pruebas de que esta persona deba permanecer en la enseñanza?, sería una pregunta con la cual los evaluadores se centrarían en buscar la eficacia. Sin embargo, con estas preguntas no se asegura la competencia ni garantiza competencia con cualquier grupo de estudiantes.

En tal sentido Bridges (1997) propone tres condiciones para lograr un enfoque basado en mérito y la equidad:

1. Uso de múltiples fuentes de evidencia para evaluar la competencia del profesor en su trabajo dentro del aula.

2. Cada fuente de evidencia se obtiene en diferentes momentos y las medidas de rendimiento son similares.

3. El profesor es evaluado en diversos contextos que se distinguen por el tipo de estudiantes.

La idea es evaluar la idoneidad del profesor en la docencia, a fin de garantizar competencia. Por ello es importante considerar que el trabajo asignado por cada profesor debería representar un alto nivel de dificultad razonable con respecto al número de estudiantes y al área de especialización, y que debe disponer de los recursos necesarios para llevar a cabo su responsabilidad de docente. En caso contrario, sería un acto injusto considerar al profesor responsable de un nivel de rendimiento que no es posible.

Respecto al despido de un profesor, se puede decir que es una eventualidad muy rara, pero que requiere de un sistema de evaluación. Al

respecto, Bridges (1997), sugiere que se enfatice las prácticas; que haya la posibilidad de defensa del profesor y que aumente la posibilidad de que los sectores menos favorecidos tengan las mismas oportunidades educativas.

Asimismo, Bridges (1997) señala que el profesor pasa por siete estadios diferentes para dar solución a problemas serios de rendimiento, y que son los siguientes:

1. Ignorar el problema hasta que se demuestre con datos que existe un problema.
2. Negar el problema desafiando la exactitud de los datos.
3. Ataque al supervisor de ser poco razonable
4. Culpar a los demás
5. Asumir la responsabilidad del problema y reconocer que el origen del problema está en él o en los demás.
6. Encontrar la solución conjuntamente con el supervisor
7. Aplicar la solución.

No siempre se sigue el proceso en forma gradual, cuando no hay comprensión de la situación se rompe el proceso en la cuarta etapa o estadio. Por ello, lo importante es identificar la función del profesor, pues, si no logra asumir su responsabilidad, difícilmente va a aplicar una alternativa de solución. Lo mejor será escuchar y ayudar a reconocer sus reacciones. Así por ejemplo, aquel profesor que tiene bajo rendimiento y se considera que la causa es la falta de conocimiento, podrá recibir algunas especificaciones por escrito acerca de cómo comportarse en el aula. Respecto a métodos pedagógicos, se le puede pedir que observe a otros docentes, asista a talleres o brindar un asesor por un periodo determinado.

No obstante, hay que considerar que las causas de un bajo rendimiento del profesor pueden ser varias y complejas en las que hay que considerar estrés, patologías personales, agotamiento, entre otras. Como también hay asuntos de tipo matrimonial, familiar como problemas con los hijos, o también pueden ser problemas de tipo de económico. Asimismo, se deber reconocer factores relacionados a las malas condiciones de trabajo. En todo caso se tratará que las evaluaciones deban tratar de identificar las causas del bajo rendimiento y prescribir una ayuda que refleje el diagnóstico.

En caso de persistir las dificultades del profesor la administración debe ser capaz de justificar su decisión de despido ante una tercera parte imparcial. Por cierto tener estándares claramente definidos ayudaría a determinar si se cumple o no con ellos. Es por ello que debe justificar el informe con ejemplos concretos de las deficiencias que verifiquen un rendimiento deficiente. En algunas instituciones o sistemas de administración educativa además se requiere que el profesor haya recibido copias de la documentación relevante y ha tenido la oportunidad de refutar o comentar el informe. Según Groves y Bridges (1984, citados por Bridges, 1997) se deben considerar diversas fuentes como quejas de padres de familia, y alumnos, programaciones de clase, observaciones en clase, que den más credibilidad a la información.

Otro aspecto a considerar es el procedimiento legal, considerando que el profesor está ocupando una plaza, él tiene derecho a ser juzgado de modo justo, por lo que conviene recordar que tiene derecho a saber de antemano las expectativas sobre su desempeño.

En suma, según Bridges (1997), de aplicarse las evaluaciones con fin de permanencia o despido deben crearse las condiciones para ello, como tener una formación adecuada, acceso a los recursos esenciales como asesoría legal, asegurarse el apoyo del consejo escolar; en caso contrario, se corren demasiados riesgos, y se pierde la oportunidad de crear un sistema de evaluación de docentes. A fin de lograr una educación de calidad, especialmente para los sectores desfavorecidos.

1.3.6. Evaluación para la mejora institucional

En general, en el campo de la evaluación de docentes, se suele dar mayor énfasis a aquellas evaluaciones que responden a los propósitos de crecimiento profesional y al ejercicio docente que a los referidos a la mejora institucional. Iwanicki (1997), considera que no todos los investigadores están de acuerdo, hay quienes señalan que hay otros mecanismos más eficaces que la evaluación para conseguir mejorar la institución educativa; sin embargo, la evaluación puede ser un elemento complementario en las estrategias de cambio con fines de mejora escolar (Loucks-Horsley y Hergert, 1985; Purkey y Smith, 1983, citados por Iwanicki, 1997), quienes alientan a los docentes y administradores a implicarse en las evaluaciones.

De esta manera, Iwanicki (1997), considera que es necesario determinar el foco de atención para la mejora. Si bien hay formas de implicar al profesorado en las evaluaciones, lo esencial es establecer objetivos que aborden las necesidades del alumno y motive a los docentes. El hecho de establecer objetivos prioritarios permitiría crear un propósito en el que los

docentes deseen participar y trabajar derivando en mejoras sustanciales de la calidad de la enseñanza. Luego de determinar los objetivos prioritarios los mismos docentes determinarán las características o tipo de rendimiento de los mismos docentes que requerirían de mejora. Datos que serían discutidos en grupos o en equipos de docentes, dando mayor confiabilidad a la caracterización de rasgos. De esta manera, las necesidades de mejora servirían de base para la evaluación, y para la elaboración de un plan de desarrollo del personal. Es vital que los directores hagan un esfuerzo de integración alineando los propósitos de la evaluación con el rendimiento del profesor y el de los estudiantes.

Sin duda, la evaluación de docentes es de especial importancia para la mejora de la institución y cuando se integra eficazmente el desarrollo personal, la evaluación de profesorado, y la mejora de la escuela, se puede lograr una mayor eficacia institucional. Para ello, Iwanicki (1997), presenta un ciclo de evaluación de profesorado que se inicia con la evaluación centrada en la responsabilidad y rendimiento, para pasar al crecimiento profesional y por último llega a la tercera fase vinculada con la autoevaluación o evaluación realizada por sí mismo sobre el propio rendimiento profesional.

> *En general, se puede señalar que la evaluación de docentes es un proceso sistemático, permanente integrado a la actividad educativa que debe ayudar al docente a reflexionar sobre su propio desempeño y debe permitirle tomar decisiones para mejorar su labor profesional. Conviene recordar como Mateo (2000) que el fin de toda evaluación es lograr un conocimiento del estado de las cosas, valorarlas y juzgarlas de manera que permita tomar decisiones para la mejora. Para ello, recogiendo los aportes de Iwanicki (1997), en la evaluación de docentes la consideración de la filosofía y la definición de propósitos son indispensables para hacer de esta evaluación un proceso útil y eficaz.*

Asimismo, como dice Natriello (1997), es indispensable establecer propósitos claros y explícitos, reconocer que puede tener efectos en otras áreas de la actividad individual e institucional, que puede afectar la motivación, los conocimientos y la satisfacción de los docentes. Ello requiere crear las condiciones apropiadas como tomar en consideración aspectos básicos como los referidos al establecimiento de objetivos de beneficio mutuo, de un sistema de comunicación permanente, rigor técnico en el sistema de evaluación, uso de múltiples fuentes de información y la creación de un clima adecuado para la evaluación.

1.4. La evaluación de docentes y la responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes.

La identificación de los diferentes propósitos de la evaluación de docentes revela la directa relación del desempeño docente con la formación profesional. De manera que fácil percibir que cualquiera que sea el propósito de la evaluación de docentes, sus resultados serán de utilidad para las instituciones formadoras de docentes.

En nuestro país en las últimas décadas se han realizado importantes esfuerzos por mejorar la calidad educativa, para lo cual se ha empleado diversas estrategias como mejoramiento de la infraestructura, distribución de material educativo, y programas de capacitación docente. No obstante, estos esfuerzos y los recursos empleados, las diversas evaluaciones realizadas tanto a los estudiantes como a los docentes, revelan que si bien se ha elevado la tasa de cobertura del sistema educativo, especialmente en el nivel de educación primaria, los resultados a nivel de rendimiento están por debajo de lo esperado (lenguaje y matemática).

Específicamente, en el caso de los docentes, los resultados de las evaluaciones nacionales del 2001 y de la reciente evaluación del 2007, no han sido satisfactorios y a decir de Vaillant (2007a), ha situado *"a la educación en el centro del debate educativo y a los docentes como actores clave"*[1]. En este escenario, ahora se trata de disponer de docentes competentes, motivados y que cuenten con las condiciones apropiadas durante el ejercicio de su carrera profesional. Información que se corrobora en las investigaciones recientes que muestran la centralidad del docente para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. Al respecto, Linda Darling-Hammond (2000), en base a investigaciones realizadas por ella confirma **"***que el nivel y calidad de la formación de los profesores correlaciona en forma significativa con los resultados de aprendizajes de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o backround educativo de los mismos"* (citada por Vaillant, 2007a p.2). Ello hace necesario disponer de mayores recursos y esfuerzos que ayuden a mejorar el sistema educativo.

Al respecto, Cueto (2001), señala que la solución a los diversos problemas del sistema educativo peruano requiere no sólo del desarrollo de programas educativos, sino de intervenciones de los diversos sectores. Entre las posibles intervenciones, está la de mejorar la calidad de los procesos educativos en el aula, que implica definir las expectativas que el sistema educativo tiene de los docentes, a fin de determinar el proceso de evaluación

[1] Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Profesión docente en América Latina, realizado en Lima en marzo del 2007 por PREAL, Tarea y Foro Educativo.

de docentes, como también el tipo de formación que debe orientar a las instituciones formadoras de docentes.

- Aportes de la evaluación de docentes a la construcción de la profesionalidad docente.

Es evidente la necesidad de una formación de docentes adecuada a los retos ya las circunstancias actuales. Según Vaillant (2007a), si *"los maestros son el centro del problema también son el factor estratégico de su solución"* (p.3), por lo que es un reto mejorar el desempeño de los docentes. Ello obliga a superar las propuestas tradicionales, aún cuando no es fácil definir los cambios adecuados. Algunos especialistas como Vaillant (2007a) y Medina Rivilla (2002), entre otros, señalan que uno los aspectos que favorecería a la construcción de la profesionalización docente estaría en relación con una formación de calidad y en una evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica.

Hargreaves (2000), señala que la educación enfrenta un enorme desafío como es el de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la edad de la información, lo cual ubica a los docentes en un lugar expectante, que obliga a reflexionar sobre el nuevo rol que le compete al docente y a las instituciones formadoras. La concepción de docente ha ido variando en el transcurso del tiempo, desde visiones restringidas sobre su profesionalismo hasta asignarle en la práctica la casi totalidad responsabilidad por los resultados del sistema educativo. (Ávalos 2001)[2]. Las demandas actuales ya no son lograr los aprendizajes tradicionales sino manejar propuestas curriculares hasta cierto punto ambiguas y con esquemas diferentes a los anteriores (Ávalos, 2000). Ello implica implementar un nuevo currículo de formación docente, y además la necesidad de acciones para "re convertir" al formador de docentes. Siendo de utilidad tomar como referencia las evaluaciones de docentes realizadas en nuestro medio.

- El desarrollo profesional docente.

La formación docente implica tres procesos diferentes y complementarios: primero la formación inicial y la cualificación previa a la selección de los candidatos a docentes; segundo, la iniciación a la docencia, momento en que se establece la propia identidad profesional; y tercero, la formación permanente de los profesores cuando ya están en ejercicio de las tareas docentes.

[2] Resumen de la investigación: El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro, presentado en el boletín de PREAL Año 3 Nº 10, Santiago de Chile, 2001.

Ello implica crear un marco normativo que asegure la carrera docente y los mecanismos de promoción, como también establecer los mecanismos de evaluación de la labor docente. En cada uno de estos procesos se requiere del diseño del perfil del docente que fortalezca su profesionalidad y su compromiso con la sociedad. El perfil profesional "*es una imagen de docencia deseable y contextual, que se constituye en un referente que orienta la formación inicial y el ejercicio profesional como un proceso de permanente desarrollo",* (Cépeda y Sime, 2001, p. 2). Un perfil debe expresar lo que el docente debe saber, cómo debe ser y qué debe hacer y cómo hacerlo, de tal manera, que pueda equilibrar entre lo ideal y lo deseable, y le permita seleccionar aquellas acciones que favorezcan a los cambios necesarios. Los perfiles, como señalan, Cépeda y Sime (2001) *"… constituyen un referente dinamizador de la profesión, que compromete a formadores, autoridades educativas, padres de familia, estudiantes y a los docentes mismos",* (p. 2).

El perfil no sólo considera el dominio de conocimientos generales y de especialidad, habilidades, y los aspectos relativos a lo personal y lo conductual, sino que además, debe recoger los nuevos enfoques de docencia que respondan a los cambios permanentes que se viven actualmente, así como el aporte que la educación debe brindar al desarrollo del país, tanto en el contexto amplio de la sociedad como en el nivel institucional.

Entre los nuevos enfoques es importante identificar aquellos referidos al docente como "*intelectual crítico*" a decir de Giroux, al "*profesor investigador*" como dice Stenhouse, o como agrega, Sacristán, "*el profesional de la cultura*". Enfoques que amplían la visión tecnocrática de la docencia y que ayudarían a reforzar la profesionalidad del docente, reconociendo su capacidad crítica, reflexiva e innovadora que favorece al planteamiento de alternativas pedagógicas y su participación en las decisiones relacionadas con la educación en los ámbitos y niveles que le corresponda actuar. (Cépeda y Sime, 2001).

El perfil profesional del docente contemplaría, por un lado, las demandas sociales, para lo cual la sociedad debe brindar las condiciones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos (motivación, salud, nutrición, entre otros aspectos); y por otro lado, las necesidades de formación, actualización y capacitación de los docentes.

Este perfil, además, serviría de base para la elaboración de estándares de desempeño docente que expresarían las grandes metas u objetivos al que deben aspirar todos los docentes, los futuros docentes y que deben ser considerados por las entidades formadoras de docentes. Estos

estándares, según Arregui (2000), deberán convertirse en los criterios principales para la evaluación del desempeño docente, cuando se haya logrado consenso respecto a su validez y se haya desarrollado la capacidad de medir adecuadamente su logro. La falta de estándares, agrega, Arregui (2000), es una de las razones de que haya tanta insatisfacción en relación con las pruebas de evaluación de docentes realizados en los últimos años.

En tal sentido, las instituciones de educación superior formadoras de docentes, tanto institutos pedagógicos como universidades, tienen la responsabilidad y el compromiso social de brindar una formación acorde a las necesidades y a las expectativas sociales, y en base a ello formular sus programas de formación docente inicial y de formación permanente, y de diseñar sistemas de evaluación permanente de docentes que sean coherentes y pertinentes. Asimismo, desarrollar investigaciones que ayuden, por un lado, a diagnosticar los diversos contextos educativos y las condiciones educativas; y por otro lado, a verificar si sus egresados cumplen o no con el perfil deseado, así como los avances y logros alcanzados por los docentes en determinados periodos que orienten sus programas de formación permanente.

- La formación permanente del docente.

La docencia depende de la manera en que cada uno de los docentes comprende los procesos de aprendizaje, conocimiento y enseñanza. En base a estos tres procesos, es preciso que esas visiones se discutan y sean trabajadas y compartidas de manera permanente en cada institución educativa a través de las acciones de desarrollo profesional o de educación permanente. Esto no es un proceso ajeno a la realidad actual. Es sobre **"**la explicitación**"** de ellos y **"**la evidenciación**"** de sus problemas y fortalezas que entenderemos este propósito de trabajar en pro de la profesionalización de la docencia.

La reflexión sobre la acción docente es parte central de la profesionalidad docente, y se refiere a la manera en que ésta se lleva a cabo por el docente de manera continua, tomando decisiones, cuestionando y reorientando su quehacer, y desarrollando conocimiento profesional. Es así como, antes que validar o promover una sola forma de entender la docencia, es prioritario producir el desarrollo de la profesionalidad docente, cuyo centro no es otro que el de potenciar la reflexión continua y autónoma de los docentes y sus posibilidades de compartirla y reelaborarla en el marco de sus comunidades.

La evaluación del docente, según Medina Rivilla (2002), debe permitir el auto conocimiento, el replanteamiento del modelo de enseñanza-aprendizaje y una orientación reflexiva y profesionalizadora del docente. ***"El***

desarrollo profesional es el proceso de avance y afianzamiento conceptual e integral que el docente adquiere al reflexionar y asumir su mejora formativa permanente" (Medina Rivilla, 2002 p. 192). La mejora docente es posible por la reflexión de la vivencia profesional, que permite estimar la calidad de la práctica educativa y tomar decisiones para mejorar la actuación docente.

"El desarrollo docente se fundamenta en el conocimiento de la coherencia entre las intencionalidades formativas y la calidad de los procesos formativos desarrollados, explicados en los logros alcanzados y los efectos de capacitación integral de todos los implicados" (Medina Rivilla, 2002 p. 200); este esfuerzo entre lo deseado y lo logrado es lo que contribuye a dar sentido al avance de los docentes y sobre todo a desarrollar una cultura de evaluación para la mejora en las que debe asentarse la estructura conceptual y las prácticas de desarrollo profesional

Sin duda, la evaluación de docentes es útil como medio que permite reflexionar sobre la calidad del modelo de formación inicial y de desarrollo profesional, a analizar la pertinencia y la coherencia de los instrumentos de evaluación de los docentes con lo deseable, y al autoconocimiento profesional, aspectos que favorecerían a la afirmación profesional y a la "*adaptación a las limitaciones de la vida docente en los contextos tensos y fluctuantes de las instituciones universitarias".* (Medina Rivilla, 2003 p.189).

Es decir, la mejora docente es posible por la reflexión de la vivencia profesional, que permite estimar la calidad de la práctica educativa y tomar decisiones para mejorar la actuación docente. En este sentido,

> *"la interdependencia y complementariedad entre desarrollo profesional y la complejidad de la tarea evaluadora se basa tanto en la incidencia formativa de esta tarea creadora de saber, como en el compromiso permanente con la mejora de la educación" (Medina Rivilla, 2002 p. 191).*

De esta manera el avance profesional tiene lugar como resultado de la rigurosidad, vivencia e implicación del docente con la tarea evaluadora y del conocimiento de mejora continua.

La profesionalidad del docente se refiere a la adopción de mecanismos de control, de manera que los futuros docentes reciban una formación adecuada, y respondan a los estándares de acceso a la profesión docente. (Wise y Gendler, 1997).

- Participación de las instituciones formadoras en la evaluación de docentes

Usualmente, en nuestro medio la selección de docentes que ingresan a la educación pública es responsabilidad de una entidad administrativa local, que no cuentan con los recursos necesarios y presenta problemas logísticos que no responden al número ni al tiempo disponibles para una adecuada selección, por lo que se tiende a utilizar técnicas e instrumentos que no siempre responden a las expectativas ni al perfil esperado de los docentes, centrándose en determinados aspectos de tipo cognitivo.

Apoyar los procesos de evaluación de docentes, es un campo en el que podrían intervenir las instituciones formadoras, que tendrían mayor información sobre el perfil del docente, además podrían hacer uso de la información obtenida para retroalimentar sus procesos formativos. La intervención de docentes y formadores de docentes en el proceso de evaluación podría facilitar la modificación de criterios, métodos, procesos y los resultados de la evaluación de docentes. Asimismo, como señala Wise y Gendler (1997), podría dar mayor validez del proceso brindando información pertinente sobre la competencia de los profesores en determinadas áreas de especialización y a la filosofía de la enseñanza. De esta manera se estaría respondiendo a un derecho señalado por Strike y Bull (1981):

> *"las instituciones educativas tienen el derecho a reunir información relevante para sus papeles de supervisión y evaluación"… "a actuar a partir de dicha información en interés de los estudiantes a quienes tratan de formar"; asimismo, agrega: "las instituciones educativas tienen derecho a la cooperación del personal docente en la aplicación y ejecución de un sistema de evaluación justo y eficaz", (Strike y Bull, 1981, citados por Strike 1997, p. 482).*

La participación de los formadores de formadores podría facilitar el cumplimiento de determinados requisitos señalados por Cuba (2001) como: validez, legitimidad social y de impacto. Esto es, en primer lugar, precisar si existe vinculación entre la práctica con el desarrollo del saber pedagógico, o entre las finalidades y valores de la formación de docentes o la coherencia entre la propuesta y el producto. En segundo lugar, siguiendo a Cuba (2001), se debe tratar de dilucidar las resistencias a la evaluación de docentes que estarían vinculadas a la imparcialidad y la pertinencia; y en tercer lugar se trataría de analizar las condiciones que se requieren para que una evaluación tenga efectos positivos. Aspectos que de ser asumidos por las instituciones formadoras de docentes podrían ser base de sus programas formativos y de desarrollo profesional.

Por otro lado, tomando como referencia a Mari Pearlman (2004), se pueden señalar algunas lecciones aprendidas de su experiencia evaluadora y que son relevantes a considerar por las instituciones formadoras de docentes. En primer lugar, es necesario considerar que una docencia de excelencia está centrada en el aprendizaje como elemento clave; por lo tanto, el contenido de las evaluaciones conducentes a la licenciatura de los docentes debe relacionarse directamente con aquello que enseñarán en la sala de clases, es decir con los marcos curriculares y los estándares de aprendizaje.

Por ello, según Pearlman (2004), es necesario, establecer un eslabón que vincule ***"las maneras en que se enseña a los maestros a enseñar para el contenido y los estándares que tendrán que dominar los alumnos"*** (2004, p. 19). Esto implicaría, vincular la evaluación con el aprendizaje, convirtiendo la evaluación como una experiencia que está inserta en todo el proceso de aprendizaje, aportando información tanto al alumno como al docente, de lo logrado y lo que queda aún por lograr. En segundo lugar, es necesario reconocer que en cualquier sistema educacional, la primera área que se tiene que trabajar es el *qué* del aprendizaje, es decir, se trataría de evaluar:

> *"el currículo que debe enseñarse y ser aprendido tanto por los maestros como por los alumnos" …"la manera en que se prepara a los docentes para enseñar y los tipos de conocimientos con respecto a una materia que se espera que dominen deben coincidir claramente con lo que se exige que los alumnos estudien y dominen", (Pearlman, 2004, p.20).*

Al respecto, Pearlman (2004), brinda un ejemplo señalando que los profesores que enseñan a los alumnos de segundo grado deben comprender no sólo cómo responder problemas de matemática de segundo grado, sino también qué tipo de problemas son apropiados para ellos y qué conocimientos matemáticos se desarrollan a través de estos problemas, cómo esos conocimientos conducen a otros conocimientos, y cómo plantear preguntas interesantes para el grupo de niños.

Luego de dejar establecido el *qué* del aprendizaje es que se puede trabajar el *cómo* podrían los docentes enseñar de manera eficaz. Lo cual requiere de llevar los conocimientos obtenidos en las investigaciones acerca del aprendizaje, cognición y comportamiento humanos a los mismos docentes cuando están en pleno ejercicio y desarrollo profesional.

Con ello se estaría considerando que es importante la evaluación al inicio de la carrera, aunque también es importante reforzar sus aprendizajes, establecer programas de apto al docente ingresante a la carrera magisterial y

el apoyo continuo una vez ingresado es importante desarrollar capacidades diagnosticadas del alumno antes de iniciar su actividad educativa. Además se estaría considerando que la práctica pre profesional es un proceso importante a fortalecer como una práctica guiada para el nuevo profesional que permita analizar el cómo y el porque de las decisiones de sus ejercicios y cuando aplicaban el currículo

En general, se trataría de crear un sistema alineado de formación con evaluación que contemple tanto la formación inicial hasta lograr ser un pedagogo competente. De esta manera, la evaluación ayudaría a ordenar la formación docente inicial, que no desborde y se desequilibre portando cantidad de información en desmedro de la calidad. Asimismo, favorecería en el diseño de propuestas evaluadoras permanentes iniciando una cultura de evaluación de docentes.

Por otro lado, favorecería a definir una evaluación por competencias de los egresados de las instituciones formadoras y con ello a mejorar las propuestas de las instituciones formadoras de docentes. Además, ayudaría a articular las ofertas de formación docente replanteando la formación inicial en relación con la formación en servicio, como también a profundizar en aquellas áreas ligadas a las familias y comunidades. Ya no se tratará de elaborar programas compensatorios ante evaluaciones deficitarias, sino más bien permitiría el desarrollo profesional del docente. Todo ello favorecería a mejorara la imagen del profesional de la educación y mejorar su imagen y prestigio en la sociedad, redundando en la retención de los mejores docentes, atrayendo a los mejores candidatos y retroalimentando la tarea de enseñar.

También significa mejorar la formación de los formadores de docentes, tarea complicada, pues si bien, los formadores de docentes son especialistas en educación, la mayoría no registra experiencia directa en aula en muchos años, de tal manera que los formadores de formadores ***"enseñan teóricamente a ser buenos prácticos"***, ***"enseñan en clase frontales a ser activos e interactivos" y*** si se desea una nueva escuela, son las instituciones formadoras de docentes el lugar apropiado de cambio, donde el docente debe vivenciar un cambio institucional, una propuesta pedagógica que luego ponga en práctica. (Aguerrondo, 2004). Ello significa superar la visión tradicional de formación continua como:

> *"un conjunto de acciones que sirven para subsanar elementos deficitarios de los profesores frente a las necesidades actuales, y la otra visión más actualizada que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida" (Ávalos, 1999, citado por Aguerrondo, 2004, p. 116).*

Más bien se optaría por un concepto de desarrollo profesional o de carrera docente, que establece relación entre la formación inicial y la formación continua, mediante una misma orientación pedagógica aún cuando estén dadas en diferentes instituciones. Se trata de reducir la distancia entre las competencias de la formación profesional y las que debe tener un nuevo modelo de enseñanza, porque el nuevo rol del docente exige un nuevo modelo de formación docente. Es entender la formación profesional comprendiendo que *"los saberes y las competencias docentes son resultado no sólo de de aprendizajes realizados a lo largo y ancho d e la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia"* (Torres, 1999 citado por Aguerrondo, 2004, p. 121).

Asimismo, las evaluaciones de docentes, ayudarían a localizar la formación en las instituciones formadoras, en la medida que permitirían reconocer las competencias diversas que los profesores deben desarrollar a partir de su experiencia profesional. Trabajando en las escuelas "*in situ",* permitirá a los formadores de formadores rescatar la riqueza de las innovaciones que los docentes desarrollan como parte de su práctica cotidiana.

En general, los formadores de docentes como ámbito de estudio, es un territorio poco explorado, donde sucede lo mismo que los profesores de aula, pues se mantiene la creencia de que para enseñar se requiere de conocimiento de una disciplina y escasa formación orientada a la práctica, lo que se traduce en una incoherencia entre la metodología que se propone promover y la metodología utilizada en la formación. Es en el marco de una evaluación formativa del desempeño de docentes que tendrán sentido las actividades de formación continua. Considerando que la calidad de la docencia mejorará siempre y cuando se cree una cultura de evaluación en los diferentes niveles educativos, y se aplique tanto en el proceso de la formación inicial como durante el ejercicio docente sea a los docentes de aula como en las instituciones formadoras de docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abalde, E., Muñoz, J.M.. Ríos de Deus, M. (2002). *Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad*. Ponencia. Tercer Congreso Virtual de AIDIPE. http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/Ponencia3.htm Consulta 2003, 27 de julio.

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., F. (1997). *¿Qué hay que evaluar de los docentes?* Santiago. CIDE.

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid Ediciones Morata. pp. 126.

Bacharach, S., Conely, S., y Shedd, J. (1997). Cómo evaluar al profesorado para promociones y aumentos salariales. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 8 pp.108-207. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Bridges, E., (1997). Evaluación del profesorado para su permanencia o despido. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling-Hammond. Capítulo 9 pp 208-221. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579

Casanova, M.A. (2004) *Calidad educativa y evaluación de centros.* Madrid. Editorial La Muralla.

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.

Contreras, A. (1973). *La supervisión en la educación en el Perú*. Tesis. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

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.

Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579

Duke, D., Stiggins, R. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 7 pp. 165-187. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

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 pp 294.

Iwanicki, E. (1997). Evaluación del profesorado para la mejora de escuela. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 10 pp. 222-249. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Jiménez, Bonifacio (2000). Evaluación de la docencia, en Jiménez, Bonifacio (editor) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Editorial Síntesis S.A. pp303.

Mateo, Joan. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Editorial ICE- Horsori. pp 266.

Medina Rivilla, A. (2002) La evaluación y el desarrollo profesional de los docentes, en *Compromisos de la Evaluación educativa*. Santiago Castillo Arredondo (coordinador). Madrid, Prentice Hall. Pearson Educación.

Medina Rivilla, Antonio. (2003) Autoevaluación de la docencia universitaria en *Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias*. Madrid. Editorial Universitas, S.A. pp 295.

Millman, Jason; Darling-Hammond, Linda. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Natriello, G. (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 2 pp. 49-64. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Nieto Gil, Jesús (1996). La *autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid, Editorial Escuela Española S.A. pp 114.

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.

Pérez Juste, R.; López Rupérez, F; et al.(2000) *Hacia una educación de calidad. Gestión instrumentos y evaluación.* Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.

Peterson, K. (1997) Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling-Hamond. Capítulo 6 pp. 147- 164. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

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

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

Scriven, M. (1997). Selección del profesorado. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Capítulo 5 pp. 107-146. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Souto, J. (1983). *Propuesta de un sistema para evaluar a los docentes del Colegio San Agustín.* Tesis Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP, Lima.

Vaillant, D. (2007a) *Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Ponencia en el Seminario Internacional Profesión Docente en Latinoamérica. GTD-PREAL, Tarea y Foro Educativo Lima.

Villa Sánchez, A. (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado.* ICE Universidad de Deusto. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Wise, E. y Gendler, T. (1997) Cuestiones administrativas relativas a la evaluación de profesores de primaria y secundaria en *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling-Hammond. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp. 579.

Capítulo II

Modelos de evaluación de docentes según el propósito

CAPÍTULO II

Modelos de evaluación de docentes

Existen diversos estudios sobre los modelos de evaluación de docentes apreciándose diferentes perspectivas ya sea desde la actividad pedagógica, la óptica organizativa de los centros escolares, los diferentes roles que asumen los docentes o según los diferentes modos de dirección de los equipos directivos.

Robalino y Körner (2006) en un reciente estudio publicado por la UNESCO[1], consideran que cualquier propuesta de evaluación docente parte de una concepción de lo que es ser un buen docente. En tal sentido señalan que hay diversas versiones y concepciones siendo una propuesta clásica la definición de Scriven (1988), quien destaca como aspectos a evaluarse del docente: conocimiento de la materia, capacidad de instrucción, competencias para la evaluación y responsabilidades para con la escuela y la comunidad. También se podría considerar el modelo teórico de la eficacia docente que considera para efectos de evaluación: conocimiento, habilidades, competencia, la eficacia, la productividad y la profesionalidad docentes,

[1] Este es un interesante estudio comparativo sobre la evaluación del desempeño aplicada en diferentes países de América Latina y Europa.

(Schalock, et al. 1993 citados por Robalino y Körner, 2006). Estos investigadores han logrado identificar seis "teorías o modelos" de evaluación de docentes que han utilizado para hacer un estudio comparativo sobre la evaluación docente en 50 países de América y Europa:

- *Modelo centrado sobre los rasgos o factores,*
- *Modelo centrado en las habilidades,*
- *Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula,*
- *Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas,*
- *Modelo centrado en los resultados,*
- *Modelo basado en la profesionalización.*

Un aspecto interesante de esta investigación es que encontró que son pocos los sistemas de evaluación de docentes aplicados en los diferentes países que presentan en forma explícita su marco teórico, lo que supone una seria debilidad de las evaluaciones, aunque se podría deducirlo a partir de los elementos que conforman el sistema de evaluación del desempeño docente. Una excepción a esta norma es el llamado Marco para la Buena enseñanza" (MBE)[2] propuesto por el Ministerio de Educación de Chile.

Además, esta investigación encontró que todos los modelos señalados anteriormente se ven reflejados en las experiencias realizadas. Ello les ha permitido concluir que no existe un modelo único común de lo que se considera un "docente de calidad", de manera que las actividades que realiza un docente tienen diferentes valoraciones lo que debe ser materia de análisis y reflexión por parte de los expertos en evaluación.

En el caso específico del Perú, de acuerdo con las normas legales, Ley del profesorado Nº 24029 y su modificación Ley Nº 25212 de 1990 y la Ley General de Educación Ley Nº 28044 y su reglamento, los docentes de colegios públicos son nombrados o contratados en un proceso de selección por concurso que depende de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), tomando en consideración las plazas disponibles y evaluando, experiencia, grado educativo, y la aprobación de una prueba diseñada a nivel central de la administración, Excepcionalmente, se norman docentes sin título pedagógico para las zonas rurales. Los contratos se firman sin concurso por espacio de 10 meses y son los funcionarios de instancias intermedias quienes gestionan la

[2] Este MBE de Chile está conformado por cuatro dominios: Preparación d e la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para la enseñanza, responsabilidades profesionales y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Cada uno de estos dominios tiene criterios específicos y que suman un total de 20.

renovación. Los nombramientos permiten el desempeño docente referido a la acción educativa en los centros educativos, o en la administración a fin de cumplir funciones de administración educativa, investigación y técnico pedagógicas vinculadas con la educación.

La docencia se desempeña en función a tres modalidades:

- Educación básica regular; para niños y adolescentes, y consta de tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria.
- Educación básica alternativa, referida a la educación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales.
- Educación básica especial, dirigida a personas con necesidades especiales.

El docente de centros educativos públicos o del Estado, está comprendido en el escalafón. La carrera docente comprende niveles y en orden ascendente se contempla cinco niveles. El ingreso por nombramiento se efectúa en el primer nivel y en el área de la docencia, ello les da derecho a una plaza, nivel, cargo y lugar de trabajo. El ascenso al segundo nivel es automático con el tiempo, y del segundo al quinto nivel se realizan mediante evaluación. A los profesores o licenciados en educación, los años de estudio se acumulan al tiempo de servicio a partir de los 12.5 años de servicio para las mujeres y a los 15 años para los varones. La movilidad de los docentes puede ser verticalmente por ascenso u horizontalmente por reasignación de un área a otra en el mismo nivel.

Los cargos de director y subdirector o equivalentes son administrativos y a ellos se accede por concurso público y reciben una remuneración equivalente al 130% de la que tienen los profesores del mismo nivel de la carrera pública. La remuneración de los docentes al servicio del estado se rige por la Ley de Bases de la carrera administrativa y de remuneraciones del sector público de 1984. Cada nivel magisterial y categoría de la carrera docente, implica sueldos diferenciados en función de la jornada laboral, años de servicio y nuevas responsabilidades y cargos directivos en la docencia o en la administración. A los maestros contratados o sin título se les asigna un nivel salarial equivalente a los de categoría I sin tomar en cuenta los estudios o años de servicio.

La remuneración básica (sueldo mensual) y las bonificaciones (por reajustes por costo de vida) constituyen la remuneración permanente, a los que se agrega una asignación por movilidad, refrigerio y remuneración transitoria homologable. También hay un pago especial para los docentes que

trabajan en zonas diferenciadas. Los docentes reciben una bonificación especial de dos remuneraciones al cumplir 20 años en servicio en el caso de la mujer y 25 años en el caso del varón. Al cumplir 25 años la mujer y 30 años los varones, reciben tres remuneraciones íntegras como pago especial. Por cada año de servicio los docentes reciben un 2% de la remuneración básica.

El cese de los docentes se produce por incapacidad física o mental, muerte, por solicitud, abandono del cargo, edad límite de 65 años, sanción disciplinaria y por años de servicio, para el caso de la mujer 25 años y en el caso de los varones 30 años.[3]

Respecto a la evaluación de los docentes, desarrollados por las UGEL se consideran tres aspectos: antecedentes profesionales (100 puntos), desempeño laboral (60 puntos) y méritos (40 puntos), lo cual totaliza 200 puntos, siendo el mínimo aprobatorio de 55 puntos el cual se determina sumando los puntajes de cada aspecto y dividiendo por cuatro.

A nivel nacional la evaluación del 2002 según Piscoya, (2005) se ha considerado tres áreas: cultura general, que incluía temas relativos a matemática, comunicaciones ciencias sociales; cultura pedagógica, referida a conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos requeridos para impartir enseñanza especializada en el aula de clase; y aptitud docente, que consideraba la capacidad para resolver problemas en el aula en un nivel y en determinada materia.

Por otro lado, a nivel institucional, Álvarez y López (1999), consideran que éstos son espacios en los que se reproducen todos los procesos de control, donde los docentes son considerados como ***"agentes de la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, como protagonistas de su propio proceso de autoevaluación, y como sujetos que soportan la supervisión y el control por parte de la Administración y la dirección",*** (Álvarez y López, 1999, p.11).

Ellos asumen la concepción de Hintze (1976), cuando afirma que supervisión es:

> *"la acción revisora e informativa de las acciones de los individuos para confirmar si están contribuyendo al logro de los objetivos y así poder adecuar y reconducir los recursos disponibles con el fin de asegurar el éxito de la programación o proyecto" . (1976, citado por Álvarez y López, 1999).*

[3] En este caso se consideran los años de estudios de formación inicial docente.

Asimismo, Álvarez y López, señalan:

> *"Supervisar es una acción personal, que incluye la interpretación y revisión de los recursos y estrategias y un análisis de las dificultades que impiden la consecución de los objetivos por una persona o por un grupo. La supervisión debe centrarse más en la reflexión sobre los procedimientos, intenciones e interpretaciones de normas y decisiones que sobre omisiones."(Álvarez y López, 1999, p. 28.)*

De esta manera la supervisión sería una forma de evaluación, seguimiento y supervisión de acuerdos y decisiones y un medio para alcanzar la calidad educativa. Es un proceso de control, de seguimiento y un proceso inevitablemente colaborativo.

Tomando en consideración los diferentes propósitos de la evaluación, Álvarez y López (1999), logran identificar tres modelos de evaluación:

- Centrado en el producto, ***"mide resultados en función de estándares generalizables, que tienden a centrarse en habilidades consideradas adecuadas por expertos externos"*** (1999:176). Con este modelo se puede tener información sobre el nivel en que los objetivos se han cumplido, aunque no se tendrá información de cómo se han logrado. Asimismo, no aportará información para elaborar propuestas de mejora.

- Centrado en el proceso. Esta evaluación se basa en las interacciones entre el profesor y el alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Este tipo de evaluación centra su interés en lo que acontece dentro del aula y sobre la práctica docente.

- Centrado en el marco contextual. Parte de una concepción de evaluación de docentes bajo el marco de un contexto organizativo determinado. Relaciona la evaluación de docentes dentro de una evaluación de los objetivos institucionales, en un marco de democratización y de participación en los procesos de toma de decisiones.

2.1. Modelos de evaluación de docentes según el propósito

Existen diversas clasificaciones una que sintetiza las experiencias y la reflexión teórica sobre los diferentes modelos ha sido elaborada por Fabiola Barbosa (2000), quien identifica tres enfoques:

- Evaluación centrada en la formación y el conocimiento del docente; en la que se utiliza pruebas escritas, y se aplica en forma voluntaria por parte del docente, a veces motivado por incentivos económicos. Usualmente esta evaluación parte de procesos de capacitación estructurados y pretende consolidar la formación docente inicial o procesos de capacitación.

- Evaluación centrada en el conocimiento y las actuaciones del docente en el aula y el centro escolar. Evaluación que se realiza haciendo uso de la observación sistemática del desempeño docente en el aula y mediante procesos de triangulación que permiten confrontar informaciones provenientes de diferentes fuentes, actores e instrumentos, por lo general son evaluaciones anuales. Este enfoque según Barbosa (2000), es una evaluación aplicada como medio para el reconocimiento social, con fines de reconocimiento en el escalafón o para otorgar incentivos económicos, como también para consolidar procesos de capacitación y formación docente.

- *"Evaluación centrada en el desempeño del docente en el sitio de trabajo a partir de sus saber (dominios en su formación como educador) de su saber ser (comportamientos y actuaciones) y de su saber hacer (su práctica educativa)." Este tipo de "evaluación es adecuada y planeada como proceso en cada institución educativa y realizada en forma sistemática y continua con participación de todos los actores comprometidos y responsables del proceso educativo". El énfasis de esta evaluación está en el desempeño docente y como una contribución a los procesos de autonomía escolar y a la ampliación en la participación social, y como medio para el reconocimiento social de la labor docente y la generación de compromiso individual y colectivo en el mejoramiento de la calidad del proceso educativo".* (Barbosa; 2000, p.2-3).

Por otro lado, a partir de los propósitos de evaluación, Álvarez y López (1999) presentan una síntesis de los modelos de evaluación diseñados por diferentes expertos, que han servido como fuente para elaborar la teoría, indicando que cada una de estos modelos tiene características diferentes en función del contexto o del servicio.

2.1.1. Modelo de compromiso con la decisión.

Este modelo parte del principio de que cuanto más se implican las personas en el proceso de decisión menos mecanismos de control deben desarrollar los supervisores para hacer efectiva la decisión, en la medida de que hay mayor compromiso para respetar los acuerdos tomados. Como dice Vroom y Jago (1990) la gente apoya lo que ha ayudado a construir, ***"considerar a los subordinados en las decisiones reduce las resistencias y*** *consigue crear un sentimiento compartido de propiedad sobre las decisiones lo que hace que la puesta en práctica de las mismas sea más rápida y menos* ***traumática."*** (Vroom y Yetton, 1990, citado por Álvarez y López; 1999, p.46-47). Estos investigadores señalan siete factores que condicionan la eficacia de la decisión:

- la calidad de la decisión, en coherencia con los objetivos y con la información disponible.

- Información disponible del líder sin ayuda de los subordinados; al respecto, se propone mayor participación de los subordinados cuanto menos información disponga el líder. Es necesario brindar cantidad y calidad de la información por ello es inevitable la toma de decisiones en equipo.

- Grado de estructuración del asunto sobre el que se debe decidir. Cuando menos estructuradas sean las situaciones se requiere de mayor participación.

- Nivel de aceptación de la decisión por parte de los subordinados para una puesta en práctica efectiva, si los subordinados deben llevar a cabo las decisiones deben no sólo opinar sino intervenir en las decisiones.

- Probabilidad de que la decisión del líder sea asumida por los subordinados, al respecto se consideran tres cualidades del líder que ayudan al cumplimiento de las decisiones: carismático, experto y legítimo; siendo el carismático el que implica una aceptación radical.

- Congruencia entre los objetivos de la organización y los intereses de los subordinados, lo que implica la armonización de los grupos.

- Conflicto o desacuerdo entre los subordinados, lo que puede dilatar la toma de decisiones, producir enfrentamientos y divisiones o precisar el objeto de la decisión.

Según Vroom (1990, citado por Álvarez y López, 1999) se produce control y seguimiento eficaces cuando se toma en cuenta el nivel de aceptación, la probabilidad de que sea asumida la decisión, y conflicto de intereses.

2.1.2. Modelo de aproximación al objetivo de desempeño (POA: Performance Objetives Approach).

Este modelo desarrollado por Redfern (1980) también ha sido denominado Plan de Contrato, se caracteriza por la participación de un evaluador externo con los docentes evaluados quienes trabajan colaborativamente negociando un plan de acción que incluye el perfeccionamiento del profesor evaluado y la presentación de los resultados.

Según Álvarez y López (1999), este ***"modelo parte de una reflexión entre profesor y evaluador sobre los objetivos que desde el punto de vista de la organización debe alcanzar en su trabajo y el nivel de identificación con los mismos"*** (1999, p.49). Igualmente, considera las funciones y tareas propias del docente y que se presentan en el perfil del docente: planificación y organización de la enseñanza aprendizaje, motivación de los estudiantes, utilización de recursos, técnicas y estrategias de enseñanza, desarrollo profesional y responsabilidades, trabajo con padres de familia. Asimismo, se define la metodología, procedimientos y estrategias de recolección e interpretación de los datos.

Por último se busca llegar a "conclusiones negociadas" que permitan llegar a un plan de actuación o de mejora, a partir de los logros obtenidos y de las carencias observadas. Propone una metodología que contempla: identificación de necesidades, determinación de objetivos, desarrollo del plan de acción, medición de resultados, discusión de resultados.

2.1.3. Modelo CIPP de Stufflebeam

Este modelo de evaluación define el CIPP (siglas de Contexto, inputs, proceso y producto), como un modelo de evaluación orientada al perfeccionamiento del profesor. Stufflebeam define la evaluación como:

> *"un proceso que permite identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de los objetivos, la planificación, la realización y el impacto con el fin de*

> *servir de ayuda para la toma de decisiones, para solucionar problemas de responsabilidad y promover la solución de los fenómenos implicados". (Álvarez y López.1999, p. 52)*

Este modelo, según Álvarez y López (1999), está concebido para promover el desarrollo profesional y ayudar a los directivos y responsables educativos a obtener información válida de forma continua con el fin de satisfacer las necesidades de los docentes en sus programas educativos. Como su nombre lo señala contempla:

- la evaluación de contexto, entendida como una evaluación diagnóstica, global de una organización , en la que actúa un grupo de profesionales, y donde se debe identificar las metas y los objetivos de un programa como también los problemas o deficiencias que puedan obstaculizar el desarrollo del programa, tratando de ver si se pueden satisfacer. Estos datos diagnósticos del contexto sirven para ver si responden a las necesidades que se pretenden satisfacer.

- La evaluación de entrada referida a la identificación de los recursos potenciales que harán posible el programa, tales como métodos, y estrategias que se usarán así como los perfiles y las capacidades de las personas que los van a liderar. De acuerdo con la teoría de Stufflebeam, mucho de los programas fracasan porque los proyectos no se han adecuado a los recursos disponibles.

- La evaluación de proceso, evaluación referida a la comprobación continúa del desarrollo del programa a fin de replantearlo y hacer los reajustes convenientes de acuerdo con los objetivos previstos.

- La evaluación de producto, esta evaluación tiene como propósito valorar, interpretar y juzgar los resultados del programa. Se trata de verificar hasta qué punto se ha logrado cumplir con los objetivos previstos, se ha satisfecho con las necesidades de los usuarios y se ha cumplido con las expectativas de las personas implicadas.

En general, se podría señalar que lo esencial es realizar una evaluación de docentes (supervisión según ellos) acorde con la realidad y tomando en consideración las capacidades y habilidades de los docentes y los recursos disponibles.

2.1.4. Modelo de supervisión clínica de Goldsberry

Este modelo de evaluación desarrollado por Goldsberry en 1988 está directamente relacionado al desarrollo profesional de los docentes, pues ***"más que un planteamiento fiscalizador, busca diagnosticar la práctica educativa con el fin de mejorar el desempeño docente bajo un esquema colaborativo entre supervisor y docente",*** (Álvarez y López, 1999, p. 54).

Este modelo nace con la intención de dar respuestas a las deficiencias de la formación inicial del profesor cuando se enfrenta por primera vez a la realidad compleja del aula, aunque también considera apoyar a los docentes que teniendo años de experiencia deben adaptarse a los cambios de los sistemas educativos. En tal sentido el evaluador/supervisor asumirá roles complementarios como investigador, colega en un plano horizontal, asesor orientador y de líder profesional que dirige el proceso de autoevaluación con autoridad y prestigio. (Robinson et al,1990).

El concepto clínico (Cogan, 1993), es tomado de la práctica médica y propone un proceso que parte de la observación de la práctica recogiendo información para mostrar las perspectivas distintas sobre la práctica observada. Promueve la reflexión sobre la propia práctica docente y los datos del evaluador, para luego elaborar un plan de mejora diseñado conjuntamente.

Este tipo de evaluación requiere de un plan pactado previamente entre el evaluador y el profesor que determina el propósito, la estrategia y los instrumentos a emplear en la observación; la actuación docente a observar, seguimiento del supervisor o evaluador, y la formación docente que incide en las áreas que requiere de mejora.

Este modelo tiene seis fases, las cuales se han experimentado con éxito en Estados Unidos siguiendo las pautas de San Fabián (citado por Álvarez y López, 1999):

1. Negociación del modelo de supervisión: negociación entre el evaluador/supervisor con el grupo de docentes en relación al estilo, estrategias y funciones.

2. Determinación de los contenidos y estrategias de la supervisión: se trata de acordar en qué consistirá la supervisión, en qué aspectos se van a centrar, definir los métodos y estrategias.

3. Recogida de datos: fase en la que se recabará información o datos significativos y relevantes que permitan diagnosticar las situaciones

de enseñanza aprendizaje, tales como, interacción maestro alumno, cantidad, claridad y estructura de la información e instrucciones del profesor. La organización del espacio y el tiempo dentro como fuera del aula. Actividades y tareas que prepara el profesor, contenidos selección y organización, uso de recursos y procedimientos para apoyar la enseñanza, criterios de evaluación, ya sean personales o del equipo docente que se aplican en cada suceso de aprendizaje.

4. Análisis y reflexión interactiva, etapa de la que se pretende sistematizar los datos recogidos a lo largo del proceso de observación, tratando en lo posible que sea un análisis compartido entre el evaluador/supervisor y el profesor. Se trata de contrastar los datos sistematizados con la programación previa sobre todo en relación a los objetivos y la metodología y luego contrastar con otros modelos de otros centros o de otros docentes.

5. Reunión de supervisión. Es el momento en que se plantean las cuestiones sobre aquellos aspectos que facilitan o limitan el cumplimiento del aprendizaje de los alumnos, podría tener relación con los factores externos, el clima del aula, el control de los alumnos que interfieren en el proceso, etc. Al respecto, Glatthorn (1990) sugiere hacer uso de entrevistas dirigidas tanto a los alumnos como a los docentes de manera que se pueda recoger datos sobre la metodología que implique al estudiante, la formación del docente; y por otro lado también tomaría en cuenta aspectos institucionales que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, los conocimientos básicos del profesor sobre aspectos curriculares, de organización, de innovación entre otros aspectos.

6. Diseño del proyecto de mejora. En este punto se trata de revisar el proceso de evaluación, identificando las áreas que requieren refuerzo, a partir de las cuales se define un plan de mejora. Este plan el cual debe comprender: nuevas acciones para reforzar aquellas áreas que se consideran positivas y mejorar las que evidencian carencias; precisar en función a la experiencia adquirida nuevos objetivos y estrategias; y por último negociar un programa de formación para el profesor evaluado. Para este modelo de evaluación (supervisión) se tomará en cuenta los roles del supervisor, del educador, del líder, además, la negociación que permita llegar acuerdos y la consideración de los diferentes tipos de entrevista como sugiere Glatthorn.

2.1.5. Modelo de rendición de cuentas (accountability)

Este modelo de evaluación se inicia en los países de cultura anglosajona por la década de los setenta, en relación a las reformas curriculares que exigen a los gobiernos mayores esfuerzos presupuestales dedicados a la educación. En tal sentido, se establecen estándares que permitan evaluar la eficacia de los recursos, esto es la relación entre medios empleados y los resultados alcanzados según los estándares regionales o nacionales definidos previamente. De esta manera, surge el interés por evaluar programas y centros en función de os resultados obtenidos. Ello significa que evaluar ya no es sólo exámenes o evaluación de alumnos sino también incluye a los docentes y los centros educativos como institución.

Accountability según es Laffitte, (citado por Álvarez y López, 1999), es la rendición de cuentas respecto a los resultados obtenidos en función de unos objetivos propuestos.

> *"El rendimiento de cuentas se ha entendido como un control de calidad impuesto de arriba abajo, definido muchas veces en términos de competencias mínimas y de consecución de estándares. Sin embargo, dicho concepto tiene en sí más significados que los puramente contables. Accountability significa también proporcionar información de un tipo de actuación ya realizada por los responsables de la misma."(Laffitte, 1993, citado por Álvarez y López, 1990, p. 59).*

Es importante reconocer que este modelo tiene tres tendencias significativas: la primera es de *perspectiva gerencial* donde los padres son considerados como consumidores de la oferta educativa en una economía de mercado. Ellos son quienes seleccionan el servicio educativo que responde a sus intereses. Esta tendencia se caracteriza porque los centros educativos se someten a evaluaciones periódicas en función a estándares definidos a nivel nacional y cuyos resultados se publican en los medios de comunicación masiva. En función de los resultados estos centros reciben fondos y recursos, lo que genera mecanismos de libre competencia, y refleja la tendencia privatizadora y liberal.

Una segunda tendencia es *la respondente basada en la ética profesional*, que responde a la necesidad de que los centros educativos demuestren su rendimiento a la sociedad a la que sirven y de la que reciben fondos o recursos. Se basa en el modelo propuesto por Barry Macdonal, (sin fecha, citado por Álvarez y López, 1999) centrado en el seguimiento de los procesos en respuesta al modelo tecnócrata centrado en el control y los resultados finales. Esta tendencia responde a los principios como: el respeto

a la autonomía y sentido de responsabilidad de los docentes, por la visión de la escuela al servicio de los ciudadanos, seguimiento de los procesos para alcanzar los resultados y productos deseados, la institucionalización de la autoevaluación unida a la formación permanente del profesorado y la concepción del accountability como un proceso de apoyo a la actuación individual con incidencia en el desarrollo institucional.

Al respecto Ray Bollan (1991) señala que esta tendencia se ha asentado después de seguir un proceso que contemplaba información del proceso de evaluación, negociación de los indicadores, aplicación de técnicas de recolección de datos, entrevistas con docentes para definir la forma colaborativa las metas a conseguir y las actividades propias del proceso.

La tercera *tendencia emergente de perspectiva integradora*. Este modelo se ha desarrollado en países de influencia anglo sajona como Holanda, Suecia, Dinamarca, Noruega y Finlandia y se caracteriza por tener un modelo de centros educativos que pertenecen a un sistema administrativo descentralizado, con autonomía organizativa y curricular. Además, definen su currículo teniendo en cuenta el entorno y las condiciones contextuales y por reconvertir los perfiles docentes en modelos profesionales.

Estos cuatro elementos se han ido desarrollando con la participación de representantes de la administración y por padres de familia quienes conjuntamente con los docentes definen el estilo del centro, el currículo, los procesos de control y la evaluación. Este es un modelo de tipo participativo que intenta integrar en un proyecto común los intereses de todos los agentes de la comunidad escolar. Se basa en un tipo de organización y gestión cuyo elemento básico es el control social mediante indicadores previamente pactados. De esta manera la administración central delega en la los padres de familia, responsables locales, profesionales, el control de los recursos y la supervisión y seguimiento de los resultados que se espera sean de calidad. El proceso de control considera tres niveles:

- Seguimiento de las decisiones y acuerdos tomados en distintos departamento
- Supervisión de los resultados
- Auditoría institucional cada cuatro años.

Estos tres niveles de control los llevan a cabo los técnicos de la administración local a partir de los indicadores de calidad definidos mediante consenso y fijados en los distintos proyectos educativos institucionales.

El aporte más significativo de este modelo es "*la concepción de proceso de control planificado, colegiado y consensuado mediante indicadores de calidad"* (Álvarez y López; 1999, p.63). Lo que hace que este modelo sea clave para un proceso de desarrollo institucional democrático que contempla tanto el desarrollo y la autorrealización de los individuos como de los colectivos, tanto de los profesionales de la educación como de los agentes sociales que sienten satisfechas sus expectativas y aspiraciones.

En general, se podría señalar que lo notable de estas tres tendencias es la referencia a una cultura de rendición de cuentas a la sociedad, además en el caso de la tendencia respondente la cultura del desarrollo profesional, el hincapié en la evaluación de los procesos sobre los productos, aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de la evaluación. De la tendencia integradora es fundamental considerar ***"la negociación de los indicadores de progreso y calidad en función del contexto y teniendo en cuenta la opinión de todas las personas implicadas".*** (Álvarez y López, 1999, p 63).

2.1.6. Modelo de autoevaluación de la European Fundation Quality Managemen). EFQM

Este modelo plantea una forma peculiar de supervisión y control dando énfasis a la autoevaluación y al seguimiento de los planes de mejora continúa.

> *"Autoevaluación entendida como un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de una organización comparados con un modelo de excelencia cuantificado, llevado a cabo por el mismo grupo que se encarga de gestionar y desarrollar las actividades."(Álvarez y López, 1999, p 64).*

a) La autoevaluación, pretende que los centros educativos puedan identificar claramente sus puntos fuertes y las áreas de mejora y definir acciones planificadas y el seguimiento del progreso realizado de manera que se logre la mejora institucional. La aplicación de este modelo de evaluación implica un proceso sistemático orientado a ***"valorar la calidad del mismo para la posterior toma de decisiones"***. Este modelo según Álvarez y López (1999, 94), se caracteriza por considerar la autoevaluación como una herramienta de autodiagnóstico que permite detectar los puntos fuertes y las áreas de mejora de la institución, por basarse en hechos observables y en evidencias; además por ser un proceso continuo que implica a todos los miembros de una institución. Este modelo de evaluación es un autoanálisis que permite establecer puntos de referencia como elemento de comparación.

Se pueden distinguir dos grandes momentos uno referido al proceso de autoevaluación, que requiere del cumplimiento de ciertas fases, y segundo los acuerdos sobre el plan de mejora. El proceso de autoevaluación implica desarrollar cuatro etapas: formación, planificación, elaboración de instrumentos y aplicación de las herramientas, recopilación de datos y evidencias y reunión de puntuación. En la etapa de formación que se dirige al personal directivo y del claustro, se propone la capacitación del equipo con asesoría de un especialista externo. Esta formación debe referirse a los nueve criterios o aspectos de calidad total y de las herramientas indispensables para trabajar en equipo, observar y definir situaciones, diagnosticar problemas, recoger datos y evidencias y establecer proyectos de mejora continua.

1. La etapa de planificación, supone prever:
2. "la identificación de las áreas específicas de observación,
3. seleccionar indicadores de progreso en relación a los criterios que van a presidir el proceso de evaluación,
4. determinar los departamentos que se van a implicar en el proceso
5. fijar las normas generales e instrucciones concretas que faciliten el proceso.
6. Establecer las tareas a realizar en la autoevaluación
7. Decidir las personas tanto internas como externas que van a dirigir y asesorar el proceso". (Álvarez y López, 1999, p. 65).

En esta etapa de planificación se define cuál de los criterios se van a priorizar en el proceso de autoevaluación así como la ponderación de cada uno de los criterios seleccionados. Asimismo en esta etapa de planificación se definirán los indicadores o sub criterios que concretan los nueve criterios del Esquema del concepto de calidad del EFQM.

En la etapa tres se preparan las herramientas, de trabajo de la autoevaluación mediante las cuales se tratará de recopilar los datos y organizarlos y priorizarlos a fin de llegar a tomar decisiones. Normalmente se utilizan cuestionarios, encuestas dirigidas a padres de familia, alumnos y docentes, como también a proveedores, entre otros.

Recogida la información se procede a la sistematización de la información de manera que facilite la toma decisiones. Esta información es la que fundamenta las apreciaciones y que podrían presentarse utilizando la

DAFO o FODA. O definición de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

b) Otro aspecto que se toma en consideración en este modelo se refiere a los acuerdos sobre las acciones de mejora o la elaboración del plan de mejora. Tiene como objetivo:

> *"elaborar un proyecto negociado y consensuado que permita introducir la cultura de la mejora continua, es decir,… conseguir, implicar al grupo de trabajo en un proceso que no termina nunca". (Álvarez y López, 1999, p. 69)*

Es un plan que en el proceso debe ser mejorado continuamente, modificando, añadiendo, eliminando, reconstruyendo. Una de las técnicas que más se usa es la técnica CAME esto es *corregir, afrontar, mejorar, plantear estrategias*, acciones que requieren de un trabajo permanente de equipo. Lo esencial en este tipo de evaluación es el **"***basarse en hechos observables y evidencias, nunca en opiniones o en sensaciones subjetiv*as**".** (Álvarez y López, 1999:70).

2.1.7. Modelo de evaluación / supervisión de Álvarez y López

Álvarez y López (1999) parten de la concepción de que no hay un modelo único de evaluación, o supervisión como ellos lo denominan, pues dependerá del modelo organizacional del centro educativo y del contexto donde éste se inserta, considerando el contexto como:

> *"aquellos aspectos que constituyen el tejido cultural de un centro educativo y que de una manera u otra, están presentes en la forma de actuar de los docentes y de entender la enseñanza y la educación tanto de éstos como del personal no docente." (Álvarez y López 1999, p. 75)*

En tal sentido es necesario considerar como parte del contexto: el rol del profesor, los principios del desarrollo profesional, las expectativas de los clientes o usuarios, y de los principios y los criterios que se ha implementado en el centro.

a) Respecto a los roles del profesor. depende de lo que determinan las leyes y normas, como también de lo que demanda la sociedad. Identifican algunas funciones como:

   - El profesor como transmisor de conocimientos. Es un rol de intermediario entre la cultura y las nuevas generaciones, básicamente es una función relacionada con la misión

adaptativa de la educación donde se busca que las nuevas generaciones conozcan y comprendan las normas, valores, la historia, estilos de vida y funcionamiento de la sociedad. Se considera que esta es función de la universidad y la formación inicial.

- El profesor como organizador de aprendizaje, función que implica no sólo impartir información sino saber hacerlo en forma planificada considerando el currículo básico, la propuesta curricular del centro educativo, la posibilidad de seleccionar los contenidos, las estrategias y métodos, el tiempo, los espacios y la concreción de los criterios de evaluación, entre otros aspectos.

- El profesor como un miembro de un equipo integrado en un proyecto colaborativo. Función relacionada con la necesidad de articular la formación en los diferentes niveles.

- El profesor como responsable de la socialización secundaria, esto es que el profesor asume una responsabilidad compartida con los padres de familia de influir en los alumnos para que asuma ciertos patrones de comportamiento social, tanto desde la palabra y como modelo de comportamiento.

- El profesor como responsable de la orientación académica profesional. De acuerdo con las demandas sociales, y como forma de introducir al estudiante a la sociedad como ciudadano productivo Aquí el profesor está asumiendo roles de orientador y tutor, que en algunos casos aparece en forma disociada entre el psicopedagogo y el profesor.

- El profesor como impulsor de un comportamiento deseado. Esto es que el profesor, a decir de Álvarez y López (1999), "*conduce a los alumnos por el camino deseado, imponiendo límites, sancionando conductas indeseables, provocando frustraciones, exigiendo trabajo*" (1999, p. 77). Ello propicia que el rol de profesor sea conflictivo y cuestionado tanto por los mismos docentes como por los mismos padres de familia.

Sin duda, de pueden encontrar otros roles de los docentes, no obstante, Álvarez y López (1999) señalan que estos seis son los más frecuentes y son los que mejor responden a las expectativas sociales.

b) Sobre los principios del desarrollo profesional, Álvarez y López (1999) destacan trece competencias que consideran son propias del profesor experimentado. Estas competencias se pueden sintetizar en las siguientes áreas:

- Capacidad de planificar y organizar las actividades docentes en función de indicadores de calidad, determinando los contenidos de aprendizaje, estrategias, tácticas y métodos de enseñanza.
- Capacidad de comunicación oral y escrita precisa, clara y con corrección lingüística y de informar de manera persuasiva y convincente.
- Capacidad de iniciativa e improvisación según la situación.
- Capacidad innovadora generando nuevos enfoques tanto en las materias como en las relaciones de éstas.
- Capacidad de control y evaluación del estudiante.
- Liderazgo estimulando e influyendo mediante valores, valores y actitudes.
- Capacidad afectiva expresando consideración a los sentimientos de los alumnos y para detectar problemas y conflictos que se generan en el aula.
- Capacidad de tolerancia en las relaciones horizontales y verticales.

En general, estas competencias se van logrando paulatinamente con la experiencia, el trabajo en equipo y el apoyo de los responsables de quien se espera orientación, asesoría y seguimiento.

c) Identificación de las expectativas de los alumnos respecto a los docentes. Estos son aspectos claves que deben ser considerados en la evaluación y que son denominados en el modelo de calidad europeo o EFQM como satisfacción del cliente. Estas características están mejor descritas en las investigaciones de las escuelas eficaces. Según Álvarez y López (1999) se refieren a cinco aspectos: claridad en las explicaciones, entusiasmo en el trabajo, motivación. Interacción y autoridad. Probablemente no es fácil encontrar docentes con estas cualidades, pero es importante identificarlas de manera que se pueda apoyar el crecimiento profesional mediante la formación, asesoramiento y la supervisión (evaluación).

d) Principios educativos y criterios didácticos que se desprenden de los proyectos. Es otro aspecto a tomar en consideración al momento de realizar la supervisión de la actividad educativa. Son aspectos propios de cada institución y son orientadores de la labor educativa. Estos principios son elaborados por el colectivo docente y son por lo tanto, propios de cada institución proporcionando identidad y estilo propio a cada institución.

Otro aspecto importante en la evaluación de docentes son las estrategias del proceso de supervisión, entendiendo que la supervisión según Álvarez y López (1999) no es tanto una actividad de fiscalización de la conducta sino que es un proceso de seguimiento de todas las decisiones, su aplicación implicaría acciones más complejas que la verificación del cumplimiento o no de las normas. Por lo tanto la supervisión exige capacidades específicas y estrategias apropiadas que deben tomar en cuenta el contexto, los agentes de supervisión, las personas implicadas, además se requiere definir los ámbitos, los indicadores y los espacios de supervisión.

Es sobre la base de estos elementos que Álvarez y López (1999) elaboran un modelo de supervisión o de evaluación, dando relevancia especial al contexto como marco referencial, en la medida que supera el modelo lineal, tradicional que propicia la vigilancia de procedimientos y normas, para reconocer un modelo referencial, contextual y dinámico, e histórico.

Ello requiere de un agente supervisor (evaluador) que debe estar implicado en la tarea de toma de decisiones pero que necesariamente no debe ser el director, pero sí el coordinador o responsable de una actividad. Además es necesario que se defina previamente el ámbito de supervisión en forma negociada y que en relación al docente podrían ser: la práctica docente, planificación de las actividades complementarias, clima de trabajo, gestión de servicios y sobre los cuales el coordinador y el equipo de trabajo definirán los indicadores de evaluación.

Respecto a los espacios de supervisión o momentos de evaluación, los autores distinguen entre los procesos y los resultados. Los primeros se evaluarán en las reuniones del equipo directivo, de la comisión de coordinación pedagógica, juntas de docentes, reuniones de carácter informativo. Para evaluar resultados finales se intervendrá en la confección de la memoria anual, en las reuniones personales, en las reuniones de rendición de cuentas al consejo escolar y en la entrega de la memoria anual. Este trabajo evaluativo se revisa en su totalidad tratando de verificar los resultados en relación con el contexto, comparando con parámetros internos

y externos a partir de los cuales se elabora una propuesta negociada de mejora.

2.2. Modelos de evaluación de docentes según los agentes

En este apartado se puede identificar diversas formas de evaluar al docente: evaluación externa según perspectiva de expertos, la evaluación docente desde la perspectiva de los alumnos y la autoevaluación docente.

2.2.1. Evaluación externa, perspectiva de expertos

Este tipo de evaluación según Álvarez Martín (1997), puede ser percibido al interior de los talleres de capacitación de docentes que suelen seguir el proceso de evaluación inicial, proceso y al final de la capacitación. En la experiencia realizada en Chile en el programa conocido como P-900. La capacitación fue grupal y permanente a lo largo de todo el año. En estas sesiones que inicialmente fueron semanales y después quincenales se trató de integrar la reflexión sobre la práctica docente luego que se introducen las nuevas metodologías. Resulta ser un espacio de reflexión pedagógica entre pares sobre la propia práctica. Como señala Ruiz Huidobro (1994) se trata de apropiarse de la práctica profesional como un dominio donde se puede ser innovador y creativo. Es aquí que la evaluación del quehacer docente abarca tanto el ámbito pedagógico como el administrativo "*sin que se observe en ello ningún tipo de resistencia por parte de los docentes",* (Álvarez Martín, 1997, p.15).

Además, de acuerdo con Filp (1994, citado por Álvarez), este componente evaluativo también abarca la acción de los mismos supervisores, quienes usualmente han asumido una práctica fiscalizadora y ahora desarrollan un rol más técnico de supervisión. Hecho que ha sido reconocido por los mismos supervisores, quienes afirman (97,5% respuestas de un cuestionario) que su participación les ha permitido enriquecer su práctica profesional).

2.2.2. Evaluación de docentes desde la perspectiva de los alumnos

Esta evaluación es el tipo de evaluación más frecuentemente usada especialmente en el ámbito universitario, no así en el ámbito escolar. Es un tipo de evaluación que no siempre es acogida por los docentes quienes suelen tomar en cuenta la subjetividad del alumno, aunque es importante anotar que estudios realizados por Villa y Morales (1993) demostraban su validez, correlaciones altas con la evaluación de supervisores y otros evaluadores externos. (Fernández Díaz, 1988). García Ramos y Congosto (2000) señalan que es posible concluir que los estudiantes son capaces de identificar las

dimensiones más relevantes para la definición de lo que considera una buena enseñanza y para ellos los alumnos son ***"los mejores jueces de aspectos relacionados con los métodos de enseñanza; equidad pedagógica; actitud, interés y expectativas sobre el alumnado"*** (García Ramos y Congosto, 2000, p. 138).

De todas maneras, no se puede dejar de reconocer que existe una serie de factores que pueden influir en las valoraciones que realizan los estudiantes desde la entrega de calificaciones a los alumnos hasta la personalidad del profesor. Por ello es importante hacer uso de variadas técnicas, instrumentos y fuentes que permitan una contrastación de la información.

2.2.3. La evaluación de docentes a través de los colegas o pares

Esta es una práctica extendida en la creencia de que quienes conocen mejor la temática, la práctica de la enseñanza podrían contribuir a una evaluación de docentes adecuada. Según Villa y Morales (1993) la valoración por parte de los pares brinda una perspectiva diferente a la de los superiores y observadores externos, de las autoridades académicas y la de los estudiantes. A decir de García Ramos y Congosto:

> *"son buenos analistas de aspectos relacionados con la calidad académica del curso, de los materiales didácticos, de la metodología evaluativa y de la actividad académica del equipo docente, sin embargo estas valoraciones presentan problemas de fiabilidad y escaso soporte empírico para su validez." (García Ramos y Congosto, 2000, p.39).*

Otros expertos como Marsh (1984) Barber (1990) indican la necesidad de hacer la evaluación de docentes desde diferentes fuentes, a fin de alcanzar mayor objetividad y fiabilidad en los datos.

Connelly (1989, citado por Álvarez Martín, 1997) considera que la evaluación entre colegas es la forma más adecuada y que da sentido a la evaluación de los docentes, en tanto que logra el mejoramiento de su acción de educación en servicio dirigida fundamentalmente al mejoramiento de la instrucción. El denomina esta alternativa como práctica reflexiva supervisada la que entiende como un proceso dirigido a la educación de docentes, mas que un sistema dirigido al despido o promoción de los mismos. Este proceso es una noción de sentido común de cómo los docentes pueden desarrollar sus puntos fuertes mediante consultas con supervisores y colegas con respecto a sus prácticas de enseñanza.

2.2.4. La autoevaluación docente

La autoevaluación de la función docente es la forma más común de todas las evaluaciones de docentes y se considera necesaria si se quiere mejorar la calidad de la enseñanza, en el sentido que hace partícipe al docente en el proceso de cambio. La autoevaluación según Egelson (1993) y Nieto (1996) tiene una finalidad netamente formativa que ayuda al profesor a identificar sus puntos fuertes y débiles. Considera además que son los docentes quienes constituyen una fuente fundamental de información sobre aspectos relacionados a la contextualización de la enseñanza, planes curriculares y métodos didácticos, entre otros aspectos.

La autoevaluación es una temática presente en el campo de la evaluación y mejora docente desde hace varias décadas, ***"consiste en la realización de juicios acerca de la propia enseñanza".*** En el caso de la autoevaluación de docentes ***"es una actividad conducida principalmente por el profesor que tiene la responsabilidad de la clase sobre el cual se enfoca la evaluación"***. (James citado por Solabarrieta 1996, p.174).

A través de la autoevaluación se espera que se sensibilice y reflexione sobre su propia práctica docente, la efectividad de su desempeño y especialmente en aquellas áreas que él mismo ha identificado como que deben mejorarse. Es una evaluación por y para el profesor que fomenta *"la comprensión y el crecimiento profesional"*. Es a partir de lo encontrado que el mismo docente diseña su plan de formación "para la mejora continua y optimización de su desarrollo personal", según señala García Ramos y Congosto (2000:p140). Este proceso estimula y motiva para el cambio, no obstante requiere de asesoría de expertos.

Hay diversos tipos de autoevaluación así Iwanicki y McEachern (1984) distinguen tres tipos: autoevaluaciones individuales, autoevaluación con feedback por parte de los compañeros y supervisores, y autoevaluaciones interactivas que son procesos de análisis compartidos con otras personas.

Igualmente Solabarrieta (1996) establece otra clasificación de autoevaluación de docentes relacionada con el tipo de instrumento:

- Modelo de autoevaluación basado en cuestionarios.

Aunque se encuentra diversas investigaciones publicadas en inglés en nuestro país no es posible encontrar una síntesis que integre y analice el estado de esta situación. Se considera que el creador del primer cuestionario fue Herman Remmers de la Universidad de Pardue (citado por García Garduño, 2000).

Este es un tipo de evaluación diseñado para docentes de escuela primaria. Puede ser individual o colectiva, si es individual Solabarrieta (1996) recomienda que sea durante tres años y con ciclos de capacitación. En el primer año se realiza la autoevaluación y en los siguientes dos años se realizan actividades de formación docente.

Otra posibilidad que señala Solabarrieta (1996) consiste en reuniones sucesivas de un equipo de docentes basada en el modelo de autoevaluación, se fija un núcleo sobre lo que significa la enseñanza eficaz, se establece una base común en cuanto la terminología y se personaliza el documento y se fija un procedimiento con el mismo grupo de docentes. Puntuando cada aspecto con un puntaje de 1 a 10 en cada ítem calificado individuamente por cada profesor. Luego en una segunda lectura se sigue el mismo procedimiento y se calculan las medias de los puntajes. En esta autoevaluación el profesor deberá obtener información de lo que está haciendo eficazmente, identifica sus puntos fuertes, necesidades, modificaciones que debe hacer en la práctica docente en clase, y las cuestiones que necesite tratar con el director u otros colegas.(Moyles, 1988 citado por Solabarrieta, 1996).

- Autoevaluación basada en grabaciones.

Se trata que el profesor contraste su punto de vista con datos objetivos provenientes de las grabaciones donde se trata de analizar elementos referidos a destrezas para preguntar, discurso del profesor y el alumno, motivación inicial y cierre, tiempo de espera, número de afirmaciones positivas, número de veces que utiliza ideas de los alumnos. Previamente se deberá determinar la clase que será grabada y preparar un plan detallado de la lección que servirá como marco referencial. Finalmente se brindan indicaciones claras sobre su conducta en áreas clave: como preguntar, motivación inicial, pausas tras preguntas, identificación del número de afirmaciones positivas hechas por el profesor, número de veces que utiliza las ideas de los alumnos.

- Autoevaluación basada en observaciones.

Este modelo de autoevaluación igualmente pretende contrastar la percepción del docente con otros puntos de vista. Es parte de un proceso de evaluación formativa y no es de tipo sumativo. Puede hacerse uso de pruebas escritas. Esta autoevaluación desarrollada por Barber en 1985, forma parte de una fase denominada Evaluación Formativa Estandarizada que se realiza cada tres años. Combina varias técnicas y persigue dos objetivos que el profesor tenga sensación de comodidad y se cubran ciertos niveles de objetividad. Sigue el siguiente patrón: identificación de propósitos, preparación d en plan de enseñanza, entrevista apara definir las conductas a

observar, enseñar y grabar, ofrecer material acordado en la entrevista, autoevaluación por parte del profesor utilizando diversas técnicas, cuestionarios, videos, grabaciones etc. entrevista posterior a la observación y resolución de discrepancias.

- Modelos de Autoevalución de carácter cualitativo.

Este modelo pretende la reflexión en la acción según la propuesta de Schön, que requiere de un ambiente de aprendizaje que anime a los docentes a pensar reflexivamente, cuestionar, analizar y solucionar problemas y elaborar juicios para tomar decisiones. Se presentan preguntas como: qué hago, qué sentido tiene la enseñanza que imparto, cómo llegué a ser de esta forma, cómo podría hacer las cosas de otra manera. (Stoiber 1991, citado por García Ramos y Congosto, 2000). Un modelo basado en estos principios es el denominado ALACT que sintetiza las fases las cuales pretenden hacer consciente al profesor de los vínculos existentes entre los aspectos cotidianos de la enseñanza y las realidades sociales y políticas más amplias donde ocurren.

En general, Solabarrieta (1996) señala que la autoevalución se considera que es un elemento necesario en la docencia como medio de formación de docentes reflexivos y autónomos. Agrega además que

> *"la autoevaluación es un proceso valioso en sí mismo: implica una revisión acerca de la propia docencia y puede ayudar al desarrollo de destrezas y hábitos…"..."esto es puede contribuir al incremento de ese otro tipo de autoevaluación cotidiana menos sistematizada y formalizada que es la reflexión del profesor… además puede resultar valiosa en el fomento de actitudes individuales y grupales hacia la evaluación de la propia actuación y crear una "cultura de evaluación". Solabarrieta (1996, p.180).*

Villa y Morales (1993, citado por García Ramos y Congosto,2000), identifica cinco enfoques que pueden utilizarse en la autoevalución: cuestionarios, auto informes, materiales de autoestudio, observación de los colegas y reproducciones orales y visuales, a las que se podría agregar portafolios, planes de clase, grabaciones, datos sobre rendimiento de los alumnos, reflexiones sobre la práctica docente.

2.3. Modelos de evaluación de docentes desde la función educativa

Son varios los modelos de evaluación de docentes existentes desde la función de profesor, a la fundamentación teórica y las características de su aplicación Marcezely (1992, citado por Mateo y otros, 1996) detecta:

- Centrado en los rasgos del profesor
- Centrado en objetivos de rendimiento
- Centrado en objetivos instruccionales orientado al proceso
- Centrado en la perspectiva del profesor,
- El modelo ecléctico.

Cada modelo a decir de García Ramos y Congosto (2000) ha surgido en un contexto definido y parte de una concepción particular, como también de una concepción de evaluación docente. Por lo que los responsables de la evaluación deben definir ***"un modelo acorde con los planteamientos, las funciones y los objetivos que se planteen."*** (García Ramos y Congosto 2000, p.133). Lo importante, es reconocer que no existe un modelo único y generalizable sino que dependerá desde la concepción de evaluación que ha ido evolucionando en el transcurso de los últimos treinta años.

Las evaluaciones centradas en los objetivos como el desarrollado por Tyler (1943) tuvo su apogeo pero que los cuestionamientos relacionados con eficacia llevó a modificar el modelo original y los objetivos de los mismo programas analizando su relevancia y pertinencia. Posteriormente los modelos basados en la competencia profesional igualmente han sido desacreditados por la falta de objetividad de los criterios valorativos previamente seleccionados.

En los últimos veinte años el énfasis de la evaluación está ***"como soporte de la toma de decisiones administrativas y políticas y por supuesto educativas"*** García Ramos, 2000, p. 134), centrando la atención en el compromiso hacia la mejora pero ayudando a tomar decisiones destacando los puntos fuertes y débiles; y también reivindica el compromiso de la evaluación con la mejora enfatizando la función formativa de la evaluación aspectos considerados por los expertos como complementarios.

Desde esta postura se busca que ***"el profesor reflexione sobre su práctica docente como primer paso para su perfeccionamiento profesional y consecuentemente para el incremento de la calidad de la docencia en***

general" (García Ramos y Congosto, 2000, p 135). De esta manera la evaluación de docentes estimula la acción porque cada nueva evaluación significará una nueva oportunidad para aprende.

2.3.1. Modelo centrado en el perfil del docente

Este modelo ***"consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su concordancia con rasgos y características, según un perfil previamente determinado de lo que constituye un profesor ideal".*** (Álvarez Martín, 1997, p.16).

Estas características se pueden establecer de dos maneras:

Estableciendo un perfil a partir de las percepciones que tienen los diferentes grupos relacionados con el docente como: alumnos, padres, colegas, sobre lo que es un buen profesor. Sobre estas percepciones se construyen las características del "maestro ideal". En este perfil se consideran aspectos diversos desde personalidad, actitudes, vocación a aspectos técnicos-pedagógicos. En estudios ya clásicos como los de Charters y Waples se recogen las características más significativas según Álvarez, (sin fecha, p.16) como: ***"adaptabilidad, consideración, entusiasmo, buen juicio, honestidad y carisma".*** Estudios más actuales enfatizan rasgos de relaciones interpersonales como ***"afectuosos, justos democráticos y con capacidad de relacionarse con los alumnos"***. (Gonzáles Soler citado por Álvarez Martín, 1997, p.17).

Otra forma de establecer un perfil es a partir de observaciones directas e indirectas que permiten destacar rasgos importantes del docente relacionados con los logros de sus alumnos.

Según este modelo, elaborado el conjunto de rasgos del perfil del docente, éste se pone en consulta a expertos en educación, educadores para validar la propuesta; es a partir del perfil del docente que se elaboran los instrumentos de evaluación de acuerdo a la población o muestra, modalidad o tipo de evaluación.

2.3.2. Modelo centrado en los resultados obtenidos

Este modelo consiste en evaluar el desempeño docente a fin de verificar los logros o resultados de aprendizaje obtenidos en los alumnos. Este modelo tiene una postura crítica respecto de la escuela y considera que si el objetivo de la escuela es el aprendizaje de los alumnos, es suficiente apreciar los resultados de los aprendizajes para verificar si la escuela y los docentes cumplen sus objetivos. Al respecto Álvarez, señala:

> *"el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que hace el profesor". (Álvarez Martín, 1997, p.18)*

No obstante, considerar que efectivamente la escuela tiene como propósito central el de formar y lograr aprendizajes en sus alumnos, según Ahumada (1992) podría generar un énfasis, por parte de los docentes, en el aprendizaje de tipo reproductivo de bajo nivel, en desmedro de conductas superiores que son más difíciles de alcanzar.

Por otro lado, es fácil comprender que el éxito de los aprendizajes o los logros que alcanzan los alumnos, dependen de múltiples factores uno de los cuales y fundamental es el profesor pero no es el único.

2.3.3. Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula

Este modelo se presenta como una integración de los dos anteriores. Aquí se propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran están relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos están referidos, fundamentalmente, a la capacidad del docente para crear en la sala de clases un ambiente favorable para el aprendizaje.

La observación de los comportamientos no hay que entenderla solo de manera directa. Por eso se usan tanto pautas de observación directa, como test y formularios que pueden ser respondidos por los mismos maestros o por otras personas que tienen un permanente contacto con ellos. La información recogida con tales instrumentos es, posteriormente, cuantificada para apreciar la labor del docente.

Este modelo ha predominado desde la década de los 60, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de cuantificación del comportamiento docente. Para efectos de la evaluación, se sugiere que los maestros que van a ser evaluados, deben estar informados de los aspectos que son objeto de estudio.

Respecto a este modelo Álvarez Martín (1997), considera pertinente hacer algunas preguntas, como: ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador más que por la efectividad docente? El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas ¿no puede llevar a los maestros a modificar su forma de actuar en la sala de clases, desaprovechando en algunos casos cualidades

personales favorables de interacción y disminuyendo, por ende, su efectividad en la docencia?

2.3.4. Modelo de la práctica reflexiva

Este modelo consiste en una instancia de reflexión-supervisada. Se refiere a una evaluación que enfatiza el mejoramiento del personal académico y no el control para despidos o promoción. En ese sentido este modelo de evaluación aporta información que permiten tomar decisiones para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Se fundamenta en una concepción de la enseñanza como *"una secuencia de episodios de encontrar problemas y resolver problemas, en la cual las capacidades de los docentes crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos".* (Schön 1987, citado por Álvarez Martín, 1997, p. 20) Algunos la denominan reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o de una evaluación después del hecho, para identificar éxitos, fracasos y cosas que podrían haber sido hechas de otra manera. Álvarez (sin fecha) señala que este modelo contempla tres fases o etapas:

- La sesión de observación y registro anecdótico de la clase.
- La conversación-reflexiva con la persona que observa para devolver lo observado y en la que se hacen preguntas relativas a descubrir la significatividad y coherencia de la práctica observada.
- La conversación de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y acciones acordadas en la segunda fase. Si es necesario y conveniente, en esta fase, se puede hacer una nueva observación con registro.

La aplicación de este modelo implica tener un sistema de supervisión que lo pueda llevar a la práctica, contar con personal capacitado, y analizar si puede ser asumido por los directivos de la institución educativa, además sería conveniente estudiar la forma de llevar un registro de fácil manejo que permita verificar los avances y las dificultades y como sistema de calificación o promoción docente.

En suma, se ha encontrado diversos modelos de evaluación de docentes, en los cuales se puede detectar la falta de una visión común sobre la evaluación del desempeño docente. Paralelo a ello, se aprecia la heterogeneidad respecto al concepto de docente, teniéndose una visión compleja y diversa de lo que es un docente de calidad lo que podría generar confusión en la medida que coexisten diversas expectativas vinculadas con el

rol del docente, ello podría originar diferentes reacciones y apreciaciones sobre las evaluaciones practicadas en nuestro medio. También podría ser elemento para considerar que las evaluaciones serían factibles a nivel institucional.

Igualmente, se aprecia que hay una búsqueda constante por lograr ya no solo un resultado o producto positivo, sino que se trata de lograr formas de evaluación de docentes que ayuden al desarrollo profesional y al mejoramiento de la calidad educativa y que por lo tanto facilite la reflexión, la toma de conciencia del comportamiento cotidiano y que a partir de ello el docente asuma el compromiso de cambio. Como dice Elliott:

> *"cualquier forma de supervisión (evaluación) que restrinja las oportunidades de reflexionar sobre sus prácticas,… constituye una estrategia para la eliminación de la cultura progresista innovadora en las escuelas". (Elliot, 1993, citado por Salvador Mata y otros, 2004, p. 719)*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez M., F. (1997). *¿Qué hay que evaluar de los docentes?* Santiago. CIDE.

Álvarez, M., López, J. (1999). *Evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Editorial Síntesis pp. 206

Barbosa, F., (2000). *Desarrollo Escolar*. Red, RIFAD. Encuentro sobre evaluación del Desempeño Docente. Mayo de. Ciudad de México. Organización de Estados Americanos.

Fernández Díaz, M.J. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI.* Madrid. Editorial Síntesis. Pp 396.

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 pp 294.

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

Ministerio de Educación de Chile, *Marco de la Buena Enseñanza*.

Ministerio de Educación del Perú. (2001) *Una agenda para el cambio: La consulta a beneficiarios de la formación docente*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú. Ley General de Educación Nº 28064.

Nieto Gil, Jesús (1996). La *autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid, Editorial Escuela Española S.A. pp 114.

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

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

Capítulo III

Procesos, técnicas e instrumentos de evaluación de docentes

CAPÍTULO III
PROCESOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE DOCENTES

En este capítulo se presentan las diferentes fases de la evaluación de docentes para ello se ha tomado como referencia los aportes de Mateo (2000) quien distingue cuatro etapas. En el segundo apartado se enfatiza la importancia de definir los aspectos de la evaluación de docentes por lo que se identifican competencias docentes, actitudes, conocimientos y profesionalidad del docente, entre otros aspectos que deben ser materia de evaluación de los docentes. Posteriormente se trata de identificar a los principales agentes de evaluación donde se toma en cuenta a los padres de familia, alumnos, los colegas y al mismo docente. Por último se presentan los instrumentos más frecuentemente usados en la evaluación de docentes.

Desarrollar una evaluación de docentes de alta calidad, requiere de un sistema evaluativo que deberá construirse a partir de un equilibrio dinámico que

contemple tanto la mejora de la escuela como la mejora del desempeño docente. Para ello, es indispensable desarrollar una concepción de la evaluación de docentes en la que se considere simultáneamente ambos aspectos. Este modelo comprensivo de la evaluación de docentes estaría enraizado en dos aspectos: en los resultados y en los procesos de mejora. Esto es que la evaluación estará *orientada "a la consecución de los objetivos personales del profesor y a los de la misión del programa, del centro y de la organización educativa en su totalidad"*, (Strong, Helm y Tucker, 1995, citados por Mateo 2000, p. 96). De esta manera la evaluación de docentes proveería información suficiente clara y fiable sobre las responsabilidades del docente en función de su desarrollo personal y profesional del profesor así como a la mejora del centro. Al respecto, Mateo, afirma:

> *"todo centro debe tener explicitado su modelo de calidad que se desprende de su misión como organización. Debe tener perfectamente establecidos los objetivos a lograr y cuáles corresponden a la docencia. La calidad de la actividad docente se establece a partir del modelo de calidad para la docencia en el centro. Sólo desde la calidad de la docencia pueden entenderse los objetivos que debe alcanzar el docente en su actividad docente y las orientaciones metodológicas que debe aplicar y, consecuentemente establecer el correspondiente modelo de evaluación y sólo desde ella pueden orientarse procesos de mejora del docente que tengan significado para el centro y para la persona simultáneamente".(Mateo, 2000, p 96, 97)*

3.1. Fases de la evaluación de docentes

Siguiendo a Mateo se pueden distinguir cuatro grandes fases propias de todo proceso de planificación. Se inicia con el proceso de diseño de un sistema de evaluación de docentes: la fase de ideación o diseño, la fase de desarrollo, la de implementación y la de metaevaluación.

a) Fase de ideación, referida a tres aspectos fundamentales en la evaluación, como la identificación del sistema de necesidades, la formulación de los objetivos institucionales y la definición del modelo de calidad para la docencia.

   - Identificación del sistema de necesidades. Se considera que cada institución tiene expectativas y necesidades específicas relacionadas con el contexto social y cultural y que buscan ser alcanzadas por la comunidad escolar. Es una etapa previa a la clarificación de la misión y el propósito educativo que ayuda a definir el proyecto educativo institucional y a precisar sus objetivos institucionales.

- Los objetivos institucionales determinan la organización de la institución educativa y favorece a la operativización y consecución de los objetivos institucionales. Además ayudan a definir el modelo de calidad de la docencia del centro educativo. Aspecto fundamental orientar el proceso de evaluación de docentes.

- Definición del modelo de calidad para la docencia, que facilita la descripción y desarrollo de las funciones y responsabilidades del profesor y orienta el establecimiento de los estándares de la actuación profesional del mismo y la mejora de la calidad del centro educativo.

b) Fase de desarrollo. Esta fase contempla tres aspectos: la determinación de las funciones y responsabilidades del docente, el desarrollo de criterios de evaluación y la precisión de los estándares para la valoración de la actividad docente.

- Determinación de las funciones y responsabilidades del docente. Esta fase responde a la premisa ***"que sólo a partir de modelos de docencia bien establecidos y definidos es posible establecer descripciones apropiadas y ajustadas a de las funciones y responsabilidades del docente"*** (Olsen y Bennett, 1980 y Scriven, 1991, citados por Mateo, 2000, p.101). Para efectos de la evaluación de docentes es indispensable contar con las responsabilidades y funciones precisas del docente, de manera que sirven de marco base de la evaluación. Según Mateo (2000), entre las exigencias se debe incluir elementos como:

> *"conocimiento de la materia, capacidad para seleccionar los materiales curriculares más adecuados, diseñar la instrucción y planificar las sesiones de aprendizaje, monitorización y evaluación de los aprendizajes de los alumnos, conocimiento de la normativa legal relacionada con la educación participación en actividades profesionales y en actividades de desarrollo del personal".(McConney, et al.,1996, citado por Mateo,2000, p. 101).*

Scriven (1988), por su parte propone un sistema de evaluación de docentes basado en las responsabilidades del profesor en las que incluye funciones relativas a conocimiento de la materia, competencias instruccionales, competencias evaluativos y profesionalidad. Es importante establecer las funciones y las áreas de responsabilidad básicas del docente, de las que conjuntamente con los criterios e indicadores se podrá obtener datos objetivados comparables con los elementos referenciales o estándares que determinan los niveles de actuación del profesor.

En general, en este apartado se aprecia que la evaluación de docentes se ha centrado en funciones de enseñanza exclusivamente, lo cual ha generado en ciertos sectores algunas discrepancias en la medida que se reduce no sólo la función del profesor sino que no se estaría reconociendo la formación que ha recibido como profesional limitando sus posibilidades de realizar otras funciones de su competencia profesional como investigación, entre otras.

- Desarrollo de los criterios de evaluación y de sus indicadores. Cuando se tienen establecidos los objetivos institucionales, su naturaleza evaluativa y el marco general de la docencia será posible pensar en el establecimiento de criterios y niveles de valor previamente determinados, así como en la definición de indicadores, observándose niveles de coherencia interna y la orientación de la evaluación.

- Fijación de estándares para la valoración de la actividad docente del profesor. La determinación de estándares implica establecer los niveles de actuación aceptables del profesor, de acuerdo a un modelo de calidad establecido para el centro. Se puede apreciar un recorrido que se inicia desde el establecimiento de los objetivos institucionales, que permiten la definición de criterios y niveles de valoración, y de indicadores; todo ello, incrementa la posibilidad de transparencia y limpieza de los juicios valorativos y la defensa legal del sujeto frente a posibles arbitrariedades. (Phi Delta Kappa Nacional Study Comité on Evaluation, 1971).

c) Fase de implementación. Esta fase considera tres momentos: la documentación de la actividad profesional del profesor, la emisión de juicios valorativos, y el uso intensivo y extensivo de la información respecto a de la docencia.

- La fase de documentación, fase referida a la recogida de información suficiente acerca de la actividad profesional del profesor que dé soporte a la posterior evaluación y justifique racionalmente la toma de decisiones personales e institucionales. Para ello se recurre a múltiples fuentes y estrategias de recogida de datos, reconociendo que en la actualidad una de las técnicas más utilizadas es la observación de desempeño en aula, la opinión de los alumnos y de los padres de familia, opinión de pares, así como el rendimiento de los alumnos como el auto informe y el portafolio.

- Emisión de juicios de valor respecto de la docencia. Recogida la información relevante Mateo (2000), señala que el paso siguiente es

elegir la información significativa y los instrumentos apropiados para analizarla. Se debe incluir los aspectos procedimentales que ayuden a comprender el proceso evaluativo y sistematizarlo, y derivar en propuestas de mejora, lo que será posible con un análisis intensivo de la información.

- Uso intensivo y extensivo de la información evaluativa: derivación e la propuesta de mejora. En esta fase se trata de analizar detenidamente la información utilizando para ello todos los métodos que la inteligencia y las nuevas tecnologías sean capaces de aportar. Se trata de integrar todos los ámbitos para lograr una propuesta global de calidad de la docencia. Para que el análisis de los puntos fuertes y débiles alcance nivel de profundidad, relevancia e intensidad. Según Mateo (2000) debe orientarse por el modelo de calidad de la docencia y hacer uso de los procedimientos avanzados, además requerirá de la existencia de un plan estratégico institucional a partir del cual se pueda proyectar el plan de mejora.

Al respecto es importante la apreciación de Mateo cuando señala:

> *"La toma de decisiones no depende únicamente de la información evaluativo, sino que su vehiculación exige integrar la información evaluativo con otras, analizarla conjuntamente de forma realmente comprensiva e intensiva de forma que la generación de propuestas se asiente realmente en el dominio de la realidad" (Mateo,2000, p.115)*

En términos generales, se puede afirmar que cualquier toma de dediciones requiere de la capacidad del sistema, donde se analiza la capacidad de cambio institucional, los recursos, las necesidades y prioridades. El plan estratégico institucional es el ámbito que asegura la racionalidad y el realismo de la acción evaluadora y conlleva el plan de seguimiento que ***"permite cerrar eficazmente el círculo que enlaza evaluación con el plan de mejora"***. (Mateo, 2000, p. 115)

d) Fase metaevaluativa. Al respecto Mateo (2000), toma como referencia a Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, que brinda orientaciones para conducir procesos metaevaluativos. Especialmente en lo referente a personal ha emitidos normas específicas en 1988 y 1994. Estos estándares ***"vienen agrupados en cuatro categorías: propiedad, utilidad, factibilidad y precisión., que tratan de reflejar los atributos que debe reunir una evaluación del docente correcta"***. (Mateo, 2000, p. 116).

En ellas se aprecia que las evaluaciones deben ser conducidas legal y éticamente y que sean elemento de mejora; además deben ser evaluaciones

constructivas, oportunas y pertinentes. Asimismo, las evaluaciones de docentes deben ser factibles y viables y precisas esto es, adecuadamente documentadas.

Otro proceso de evaluación de docentes más detallado es el que presenta Jiménez (2000) quien considera relevante precisar tanto la finalidad o propósito como los objetivos de la evaluación, pues para él son elementos cruciales e inseparables; donde la finalidad da origen a los objetivos de la evaluación, siendo ambos los referentes de la evaluación; y los siguientes aspectos serían los elementos operativos o instrumentales de la evaluación. En tal sentido retoma los aportes de Gairín (1996) que se presenta a continuación:

TABLA Nº 1

ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN DE DOCENTES

Objeto	Finalidad	Fuentes	Instrumenta-lización	Responsable	Momento
¿Qué evaluar?	¿Para qué?	Procedencia de la información	Técnicas e instrumentos	¿Quiénes evalúan?	¿Cuándo y dónde?
Profesor Debe realizarse un **"barrido"** conceptual por categorías, ámbitos, dimensiones, funciones).	Formarle Responsabili-zarle Renovarle contrato, Etc.	Documentos Productos Docentes Alumnos Inspectores, etc.	Análisis de textos Escalas Observación Entrevistas Cuestionario Etc.	Director Jefe Equipo de evaluación	Durante su cuando se produzcan Durante su actuación Trimestral-mente Cada curso Cada semestre Etc.

Tomado de Jiménez (2000, p. 182)

Para Jiménez (2000), las fases del proceso de evaluación dependen tanto del tipo como de la amplitud de la evaluación, no obstante señala él mismo, que todo tipo de evaluación requiere de un proceso de negociación y el compromiso de los docentes para ser evaluados. Las fases fundamentales de la evaluación de docentes que propone Jiménez (2000) se pueden sintetizar de la siguiente manera:

TABLA Nº 2

FASES FUNDAMENTALES DE LA EVALUACIÓN

Aspecto	Respuesta a:
Origen de la evaluación	quien solicita la evaluación
Finalidad de la evaluación	para qué
Objeto de la evaluación	qué se evalúa
Los referentes de la evaluación	Qué criterios
La metodología a emplear	Qué paradigma/modelo
Las técnicas e instrumentos	Cómo recoger información
La procedencia de la información	A quién o a dónde
Ubicación temporal o espacial	Cuándo y dónde
La puesta en acción	Quién recoge la información
Elaboración de materiales y tratamiento de la información	Con qué apoyo se cuentan
Los costos	Con qué medios
El informe	Quién evalúa
Destinatarios del informe	Cuál es la naturaleza de la audiencia
Toma de decisiones	Qué consecuencias tiene la evaluación y quien las debe tomar.

En general, a decir de Jiménez (2000), y Santos Guerra (2003), uno de los problemas más frecuentes cuando se evalúa a los docentes está en relación al tiempo, a la idoneidad de los instrumentos, donde la mayoría muestra ciertos reparos en la adaptación de los mismos; las personas implicadas, las exigencias desde la administración de la institución, la coordinación entre las actividades de evaluación y las propias de la función docente y las relaciones entre los docentes, por lo que recomienda que los evaluadores tengan no sólo un manejo técnico sino también conocimiento de los aspectos a evaluar, y a lo que habría que agregar un criterio estratégico.

Es por ello que recomienda la negociación como un proceso que contempla la sensibilización hacia la evaluación. Según Santos Guerra (1993), el proceso de negociación debe realizarse con los implicados directamente, por lo que se debe brindar información directa a los docentes sobre la finalidad, los propósitos, la metodología, y las repercusiones de la misma y luego tratar de conseguir la autorización respectiva. Además, Santos Guerra (1996), señala que la negociación debe permitir acuerdos sobre la naturaleza del trabajo a realizar, los fines, los métodos, la confidencialidad de los datos, el calendario de trabajo, momento y entrega de los informes, uso de los informes por personas ajenas al centro y el equipo de trabajo.

Es importante hacer prevalecer el propósito de la evaluación en la ayuda y mejora del desempeño del profesor, así como la transparencia en los objetivos. (Ferreres, 1997 citado por Jiménez, 2000).

3.2. Criterios o aspectos de la evaluación de docentes

En un momento, la evaluación docente en la práctica, se ha centrado en valorar únicamente, la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos (Buendía, 1996), gradualmente, se ha pasado a considerar la evaluación de la docencia como un elemento clave para analizar la calidad de las instituciones educativas. Sin embargo, la evaluación sistemática no proporcionaba la información suficiente, realizándose, en la mayoría de los casos, como señala Abalde:

> *"bajo un enfoque sancionador y fiscalizador, que provocaba la negación, rechazo y aversión del propio docente hacia todo aquello que tuviese algo que ver con evaluación, proporcionando mecanismos de defensa, que impedían tomar las decisiones válidas y oportunas para valorar su labor educativa". (Abalde, 2002, p. 2).*

Ello hace necesario desarrollar una evaluación que integre tanto la evaluación formativa como la sumativa, considerando que la evaluación de docentes permitirá la mejora de la enseñanza y reducirá el fracaso y la deserción escolar, y favorecerá a desarrollar didácticas que eviten esfuerzos inútiles tanto a los docentes como a los alumnos. (Nieto, 1996). Además deberá tomar en cuenta que lo importante, según Mateo (1996), es valorar todas las áreas que el profesor realiza en su labor docente.

En este momento, parece que nos encontramos, en una dicotomía evaluativa sobre la docencia, o se evalúa al docente desde la institución como miembro de ella o se evalúa con agentes externos, ambas con un único fin, la toma de decisiones; pero, posiblemente, con diferentes objetivos. En estas posturas

encontramos la necesidad de evaluar la docencia desde dos puntos de vista también distintos: desde un punto de vista de su influencia en las titulaciones en donde el objetivo es la mejora y, por otro lado, como resultado de un ejercicio que es una obligación. (Abalde, 2002).

En todo caso, es necesario facilitar los procesos a fin de obtener información a través de instrumentos válidos y fiables. Entenderemos, de la misma forma que De la Orden (1992) y De Miguel (1994) citados por Abalde, (2002), que la evaluación de docentes es un proceso de recogida sistemática de información, análisis e interpretación de los resultados de la labor docente, para a continuación emitir juicios de valor como base de la toma de decisiones. La evaluación proporcionará conocimiento de la situación de la que se parte inicialmente, siguiendo un cuidadoso diseño en etapas, tales como: planificación, selección y construcción de instrumentos, recogida de información, evaluación y seguimiento.

> *"La diferencia entre una corriente u otra estriba en el resultado final y en la toma de decisiones. Si bien, ambas deberían suponer la incorporación de estrategias de apoyo y seguimiento con el fin de resolver los problemas que acarrea la puesta en marcha de un proceso innovador de modificación, cambio y mejora (Casanova, 1997), no siempre la realidad es así". (Abalde, 2002, p. 3).*

Mientras que dentro de la misma institución, el hecho de realizar la evaluación denominada anteriormente como tradicional, se puede haber convertido en una rutina, sin ninguna otra aplicación de haber cumplido con un requisito institucional relativo a la evaluación docente, la segunda corriente relacionada con la autoevaluación, dado el carácter de implicación de todos los agentes, puede en teoría, servir más hacia el objetivo anteriormente denominado de mejora.

Parece adecuado plantearse si la evaluación denominada como tradicional cumple con las normas señaladas por Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés y Rodríguez (1996), siguiendo las que el Joint Committé transfirió de la evaluación de programas (1981) a la evaluación de docentes, esto es:

> *"de legitimidad (la evaluación ha de realizarse siempre en beneficio de los evaluadores, marcada por los principios de la ética y la legalidad), utilidad (el fin de la evaluación ha de ser la mejora de la actividad profesional del docente), factibilidad (la evaluación ha de ser eficaz, eficiente, viable, útil y realista) y precisión (la información recogida para realizar la evaluación ha de ser relevante, válida y fiable)." (Abalde, 2002, p. 4)*

Todos los procedimientos y estrategias de recogida de información que ofrece la metodología evaluativa son aceptables, Mateo et al. (1996) coinciden en que los instrumentos más utilizados e idóneos son los cuestionarios, entrevistas, observación e informes de autoevaluación. Tejedor (1996) reconoce que el criterio de referencia de los alumnos no debe de ser el único, pero es el más utilizado. Al existir numerosas aportes sobre cuáles son los agentes de evaluación del profesor, consideramos al igual que García y Congosto (2000), como principales agentes a los alumnos, colegas y al propio profesor. Las evaluaciones por parte de los alumnos son las que más frecuentemente se han utilizado y siguen utilizándose en evaluación universitaria. Desde la perspectiva del aprendizaje del alumno es como mejor se valora la docencia recibida.*"El alumno distingue con facilidad una buena o mala actuación docente de un profesor."* (Abalde, 2002. p.4).

Según Abalde, (2002) quien recoge los aportes de Trent y Cohen (1973), Marsh (1984), Mateo (1995), Escudero y Schalock y otros (1993) entre otros, se debe evaluar rasgos como destrezas y competencias docentes, actitudes, entusiasmo en la tarea docente, organización, relación-interacción alumno profesor, metodología, conocimientos sobre la materia, competencias instruccionales, de evaluación, profesionalidad y otros agregan productividad y efectividad docente.

TABLA Nº 3

RESUMEN DE LOS RASGOS DE EVALUACIÓN DE DOCENTES

Trent y Cohen 1973	Doyle (1976) Abbott y Perkins (1978)	Overall y Marsh (1980)	Abalde, Barca Gonzáles y muños (1955)	Schalock (1993)
• Claridad de organización, interpretación y explicación • Fomento del diálogo en clase presentación de nuevos temas • Estimulación y motivación • Atención e inter por los alumnos • Entusiasmo	• Competencia y destrezas docentes: organización coherencia, claridad expositiva. • Actitud del docente. • Estimulación al alumno • Evaluación del alumno	• Entusiasmo • Amplitud en el tratamiento de tei • Organización • Interacción con los alumnos • Valoración de los aprendizajes • Trabajo- dificul-tad para el logro objetivos	• Conoci- • mientos • Competencia instruccional • Evaluación • Profesionalid • Relación con centro y la comunidad	• Conocimientos • Destrezas docentes • Efectividad • Productividad • profesionalidad

Adaptación de Abalde (2002).

Por su parte, Álvarez Martín (1997), considera que los criterios tipo de evaluación de docentes debe contemplar: organización del programa del curso, comunicación afectiva, conocimiento y entusiasmo por la materia, flexibilidad didáctica y ecuanimidad en las evaluaciones.

En la actualidad, hay más interés en evaluar no tanto los rasgos, competencias, destrezas que debe tener el docente sino que más bien parece centrarse en la función del profesor: docencia, servicios a la comunidad y profesionalidad a lo que habría que agregar lo que Tejedor (1996 citado por Abalde, 2002) considera relevante: actividad instructiva, investigadora, departamental o institucional y evaluación. Porque el profesor asume diferentes roles, tal como se ha reseñado en el capítulo anterior recogiendo los estudios de de Álvarez y López (1999):

El profesor como transmisor de conocimientos.

- *El profesor como organizador de aprendizaje*.
- *El profesor como miembro de un equipo integrado en un proyecto colaborativo*.
- *El profesor como responsable de la socialización secundaria*.
- *El profesor como responsable de la orientación académica profesional*
- *El profesor como impulsor de un comportamiento deseado o como agente reformador de un comportamiento no deseado*.

En suma, el docente es un profesional que debe responder a las necesidades y a las expectativas que le planea la sociedad, que por su carácter dinámico y los cambios veloces de la actualidad, requiere de una atención permanente y exige un docente permanentemente actualizado, además con criterio y capacidad reflexiva que pueda dilucidar aquello que es pertinente y apropiado para el desarrollo del estudiante y su adecuada inserción a la sociedad actual. Este reconocimiento de las competencias y responsabilidades que le corresponden al docente serían materia de la evaluación, que como apreciamos va más allá de aspectos didácticos.

3.3. Agentes de evaluación de docentes

En este apartado se identifican los agentes de la evaluación de docentes, donde encontramos a los alumnos, padres de familia, colegas y los mismos

docentes. También se puede identificar a las autoridades o directivos académicos y administradores. En general, como dice Abalde (2002), todos los procedimientos y estrategias de recogida de información que ofrece la evaluación son aceptables. No obstante, como señala Tejedor (1996) el criterio de referencia de los alumnos no debe ser el único y se deben considerar a los colegas, y a los propios docentes. Lo importante además del uso de diferentes instrumentos y recurrir a diversas fuentes es necesario identificar aquellos rasgos que se consideran relevantes para la enseñanza y el desempeño docente.

La opinión de los padres es otro aspecto a considerar en la evaluación de los docentes. Según estudios realizados por Mager, Becher, Eptein, Mark (citados por Mateo, 2000), en la década del 80 entre otros, revelan que una buena comunicación entre padres y docentes repercute en la calidad de la educación.

> *"(Los padres) aportan información acerca de cómo el profesor interactúa con el alumno y la familia, responde a las necesidades de los estudiantes, asigna retos apropiados en libros y trabajo de casa (todos ellos considerados como indicadores de efectividad en la docencia) los padres están legítimamente habilitados para, juntamente con otros jueces valorar adecuadamente la efectividad de los docentes y los programas escolares" (Epstein, 1984, citado por Mateo, 2000, p.106)*

Estudios realizados en el proyecto Faucette (1995), los docentes expresaron su sorpresa al conocer la calidad y cantidad de información de los padres de familia, no obstante es conveniente reconocer que ellos no son expertos en educación y sus juicios pueden reflejar sus prejuicios, y condicionamientos relacionados con sus hijos.

La opinión de los alumnos, es uno de los tópicos más estudiados últimamente, y parte de la concepción de que los alumnos son los consumidores primarios de los servicios educativos. Evidentemente los alumnos son quienes tienen una información directa de tipo primario. Sin embargo, la mayoría de las investigadores reconocen algunas restricciones no obstante se ha hecho común en la educación universitaria, porque se considera que el alumno es el único capaz de valorar si la docencia recibida le ha facilitado el aprendizaje. Algunas investigaciones realizadas por Miller, 1987 Marsh, 1987, (citados por García y Congosto (2000), concluyen que el alumno es capaz de identificar las dimensiones más relevantes para definir una buena enseñanza. Al respecto, Mateo (2000), sugiere que solo debe considerarse la opinión de los alumnos en las evaluaciones de tipo formativo y con enfoque relacionado a la mejora de la relación maestro-alumno. Por otro lado, señala Mateo (2000) que esta información proporcionada por los alumnos, independientemente de su valor formativo, es de suma utilidad para el mismo docente en la medida que puede ser útil en la relación entre los

alumnos y el profesor. En todo caso es recomendable hacer uso de otras fuentes y técnicas que puedan completar la información y contrastarla.

Opinión de pares o colegas, esta experiencia ha sido muy extendida en otras profesiones no así en educación. Algunos investigadores como Fernández Díaz, (1988), Villa y Morales (1993) consideran la oportunidad de que docentes compañeros sean quienes evalúen por ser conocedores de la temática, el currículo, la vivencia profesional características que podrían contribuir a una evaluación adecuada.

La evaluación de pares, según Villa y Morales (1993) proporciona una perspectiva diferente a la de los superiores o supervisores y de los estudiantes. Por lo general, los pares "son buenos analistas de aspectos relacionados con la calidad académica del curso, de los materiales didácticos, de la metodología evaluativa y de la actividad académica del equipo docente, no obstante algunos expertos consideran que existen problemas de fiabilidad y otros como Marsh (1984, citado por García y Congosto, 2000), señalan que se trata de evaluaciones incompletas porque parten de una visión global y subjetiva.

Por su parte, Mateo, (2000) propone este tipo de evaluación de pares, que permitiría enriquecer los datos obtenidos, y poder gestionar la mejora con mayor precisión de esta manera se estaría poniendo en práctica el concepto denominado *"valoración de 360 grados"* de Stronge y Ostrander (1997), consistente en retroalimentar positivamente a un empleado a partir de la información que brindan las personas que lo rodean. Además con ello tomaría en cuenta la naturaleza colaborativa de la educación actual. La evaluación de pares expresada de manera colegiada constituye una fórmula de desarrollo profesional, siendo conveniente precisar como lo dice Mateo (2000), que es una fuente más de información y donde no se toma en cuenta los juicios valorativos personales. Por ello, se trata de obtener información basada en hechos y que sea confiable esto es que se tome a una muestra representativa y se recurra a otras fuentes. Recomendándose que se garantice la confidencialidad de todo el proceso evaluativo

La autoevaluación docente. Es la forma más común de todas las evaluaciones y es necesaria cuando se busca mejorar la calidad del servicio educativo. Su finalidad es eminentemente formativa (Nieto, 1996), por ello, exige el convencimiento y la reflexión que propicie el crecimiento profesional y el deseo de fortalecer los puntos fuertes y mejorar aquellos que lo requieren. Uno de los aspectos críticos que señala García y Congosto es la alta valoración que los docentes asignan a su desempeño. Según Elliot (1986, citado por García y Congosto, 2000), se pueden distinguir tres tipos de autoevaluación docente: aquella basada n el conocimiento práctico, las basadas en el conocimiento

explícito de reglas técnicas y la autoevaluación como deliberación práctica fundamentada en la responsabilidad moral. Villa y Morales, (1993), reconocen cinco medios para realizar la autoevaluación: cuestionarios, autoinformes, materiales para el autoestudio, observación de los colegas y reproducción visual y oral. En general, lo recomendable es utilizar este medio y contrastar la información de otras fuentes.

3.4. Técnicas e Instrumentos de evaluación de docentes

Existen diversas y variadas clasificaciones y denominaciones sobre las técnicas e instrumentos de evaluación, usándose estos términos indistintamente. En una síntesis de lo encontrado tomaremos como referencia la información proporcionada por Mateo (2000). García y Congosto (2000) y Jiménez (2000), sobre las técnicas e instrumentos de uso más frecuente en la evaluación de docentes.

La observación. Esta es una técnica de mirar selectivamente un aspecto que se considera relevante. Es considerada como la técnica que permite recoger mayor información directa acerca de la efectividad de la labor docente, en ella se puede evaluar el clima, la naturaleza y la calidad de las interacciones entre alumno-profesor, los procesos de aprendizaje y el funcionamiento general de la clase. (Everston y Holley, citados por Mateo, 2000). Sin embargo, como dice Scriven, tiene sus limitaciones por la falta de fiabilidad, dado el reducido número de observaciones, riesgo de que el evaluador focalice su atención en determinados aspectos, los preconceptos del evaluador, el vínculo o relación entre observador y observado, y la circunstancia que altera la normalidad del comportamiento tanto del profesor como del grupo de alumnos. Por último, deja de lado otras funciones propias del docente que se ejecutan fuera del aula. Por ello, es que se recomienda usar otras técnicas y fuentes de información.

Es importante considerar la observación indirecta que permite recoger información desde otra perspectiva que permite contrastar los datos recogidos y ayudan a emitir una valoración más objetiva y sustentada.

El rendimiento de los alumnos. Siendo el objetivo de las instituciones educativas lograr el aprendizaje de los alumnos, algunos expertos como Scriven, Millman y Sykes, Webster consideran relevante tomar en consideración el rendimiento de los alumnos. No obstante, no es una idea aceptada por todos por considerar que no puede establecer relación directa entre rendimiento del alumno y desempeño del docente, en la medida que existen otros factores intervinientes, por lo que habría que evaluar el valor añadido por la docencia.

El portafolio. Es uno de los instrumentos más recientes tanto para la evaluación como para el desarrollo de los docentes. Su uso ha demostrado su

utilidad para el reconocimiento de los docentes como para casos de renovación de licencias, especialmente en Estados Unidos. Para que sea de utilidad Schulman (1992), sugiere que consigne información alrededor de contenidos profesionales, contener ejemplos cuidadosamente seleccionados del trabajo del profesor y de los alumnos de manera que ilustre hechos y situaciones clave, de la práctica docente y debiera ir acompañado de comentarios que explique el significado de los mismos. en general, es un medio que ayuda en la orientación del desarrollo profesional.

El autoinforme. Constituye un medio donde el profesor efectúa juicios sobre su propio desempeño. Es un proceso de autorreflexión donde el profesor selecciona, recoge interpreta y juzga la información referida a su propia práctica. Es el profesor quien define los criterios y estándares para juzgar según sus creencias, conocimientos y habilidades. Es un acto de responsabilidad, supone reconocimientos de los cambios que requiere la organización, facilita que el profesor tome conciencia de sus fortalezas y debilidades, motiva el desarrollo de actitudes preactivas y de desarrollo profesional, y favorece la interacción en el marco de la institución educativa acerca de la calidad de la docencia. Respecto de los autoinformes, Mateo señala:

> *"Una forma de potenciar la calidad de los autoinformes es que éstos se realicen después que el profesor ha analizado información evaluativo sobre su actividad proveniente de otras fuentes. (…) la información previa ayuda a centrar la autorreflexión y favorece la profundidad de los propios juicios". (Mateo, 2000, p. 111)*

A estos instrumentos se puede agregar aquellos de tipo cualitativo sugeridos por Jiménez (2000) como: los registros anecdóticos de situaciones especiales y particulares; los diarios, cuadernos de clase del profesor, en el que se va anotando lo más significativo de la jornada en relación con los aspectos didácticos, dossier o archivos de trabajo, así como también análisis de vídeos y grabaciones de audio.

> *Respecto a los instrumentos estos variados se identifican cuestionarios, fichas de observación, listas de control sobre el comportamiento con los alumnos, ficha de análisis de vídeos, escalas etc. sobre diversos aspectos o actividades de estudio del docente. Lo importante es tratar de identificar aquellos aspectos que deben ser evaluados de acuerdo con el marco referencial, el propósito y los objetivos. Y de triangular la información obtenida a fin de lograr un conocimiento más completo e imparcial del aspecto estudiado.*

Recogiendo las ideas centrales de Santos Guerra (2003), lo importante es que a partir de la información recogida se propicie un diálogo que ayude a la recepción y comprensión de la actividades educativa y propicie el mejoramiento continuo, por ello la metaevaluación es un a etapa crucial que pone en duda lo trabajado a fin de lograr rigurosidad y significado contextuado de la información.

Por otro lado como sugiere Jiménez (2000), es necesario establecer líneas de investigación, integrar la evaluación en la política institucional, emplear técnicas e instrumentos diferenciados y diversificados, acordar criterios y ponderaciones en los diferentes aspectos y sobre todo reflexionar conjuntamente con los docentes acerca de la información recibida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abalde, E., Muñoz, J.M.. Ríos de Deus, M. (2002). *Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad*. Ponencia. Tercer Congreso Virtual de AIDIPE. http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/Ponencia3.htm Consulta 2003, 27 de julio.

Álvarez M., F. (1997). *¿Qué hay que evaluar de los docentes?* Santiago. CIDE.

Fernández Díaz, M.J. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI.* Madrid. Editorial Síntesis. Pp 396.

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 pp 294.

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. pp 266.

Millman, Jason; Darling-Hammond, Linda. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Nieto Gil, Jesús (1996). La *autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid, Editorial Escuela Española S.A. pp 114.

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

Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación Educativa* Buenos Aires, Ediciones Magisterio del Río de la Plata. 2 tomos.

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

Santos Guerra, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid. Ediciones Akol.

Scriven, M. (1997). Selección del profesorado. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Capítulo 5 pp. 107-146. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Tejedor Francisco; Rodríguez Diéguez José Luis, (1996). *Evaluación educativa*. Tomo II Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. pp 302.

SEGUNDA PARTE

En esta parte presentamos el diseño metodológico desarrollado en la presente investigación. Para ello se ha revisado información relacionada con la investigación cualitativa donde se enmarca este estudio y que sustenta este enfoque y el proceso metodológico.

Este apartado consta de dos capítulos: el capítulo IV, se centra en el objeto de estudio y en el planteamiento del problema. Asimismo, se presentan los objetivos de la investigación, así como las categorías y sub categorías de estudio, que han servido de base para el análisis de la información recogida. En el capítulo V describimos el proceso metodológico seguido para el acopio de la información y la organización de la misma. En este capítulo se explica el procedimiento seguido para la selección de los centros educativos que nos han servido como caso de estudio y que pertenecen al distrito de Pueblo Libre, de la ciudad de Lima Metropolitana. Igualmente, se describe el procedimiento realizado para la selección de los informantes: los expertos y los ejecutores educativos: directores y docentes de aula. Asimismo se presenta la matriz de evaluación y la guía de entrevista utilizada para la recolección de información.

Igualmente, se describe el procedimiento para la organización y la categorización de los datos obtenidos en las entrevistas y los grupos focales, para lo cual se ha utilizado el programa informático para investigación cualitativa Atlas ti en su versión 5.0. Posteriormente se presentan las categorías obtenidas definitivas según los datos recogidos y que ha servido de base para el análisis e interpretación respectiva.

Capítulo IV

Objeto de estudio

CAPÍTULO IV
OBJETO DE ESTUDIO

Introducción

De todas las organizaciones, las instituciones educativas, y en particular la escuela, tienen un significado especial; no sólo por ser el lugar donde los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo, sino que además, porque es la primera institución formal fuera de la familia a la que asisten, y cuyas características particulares difieren notablemente de la familia, constituyéndose en un espacio más amplio con propósitos y funciones específicas, consistente en formar académica y personalmente a los niños y jóvenes y ayudarles a insertarse a la sociedad.

Por ello, se insiste en que las instituciones educativas deban reunir ciertas características que favorezcan el desarrollo integral de los niños y jóvenes, como son: predominio de una dirección firme, reglas claras, y con iniciativa, alta expectativa en el logro de los estudiantes, énfasis en las habilidades básicas, ambiente ordenado, evaluación continua, disciplina firme pero no severa, oportunidades para actuar con autonomía y asumir responsabilidades, uso del

elogio sobre el buen rendimiento y comportamiento que facilitarían la inserción del estudiante a la sociedad. (Sylva, 1994).

Estas características o cualidades que pueden o no encontrarse simultáneamente, han propiciado la búsqueda del mejor modo de utilizar los limitados recursos de las instituciones para lograr una mayor eficiencia y efectividad y han generado cambios conceptuales relacionados con la calidad educativa, la escuela como organización social, la gestión educativa, la función docente, y su desempeño profesional; aspectos que tienen repercusiones tanto en el tipo de gobierno y la política institucional como en los sistemas de formación y evaluación del profesorado.

Es así, que en la actualidad y desde hace dos décadas aproximadamente, existe en nuestro medio, un interés creciente por alcanzar niveles de calidad y excelencia educativa, lo cual sumado a las nuevas normas legales de nuestro país ha favorecido a una mayor autonomía y a un acentuado interés en la evaluación educativa en general.

En este marco, una de las dimensiones que ha cobrado mayor relieve es la docencia, considerado elemento clave para alcanzar la calidad educativa. En este sentido, los procesos de reforma educacionales que un significativo número de países han experimentado en los últimos años, han obligado a centrar la atención hacia el ejercicio docente que garantice la calidad del servicio educativo.

4.1. Presentación del área problemática

La evaluación educativa, en general, es considerada como una actividad compleja, asociada al control y a la supervisión, y relacionada con la calificación y sanción, por lo que se la percibe con cierto recelo y resistencia más aún cuando se refiere a la evaluación de docentes.

La evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo, "donde se enfrentan intereses y opiniones de los políticos y administradores, de los docentes y sus sindicatos y de los estudiosos sobre la materia" (Robalino y Körner, 2006, p.28); 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 el sistema educativo

institucional declara. Igualmente, se observa que la información obtenida en las diversas evaluaciones no siempre se ha definido con claridad los propósitos o fines de la evaluación, y que en pocas ocasiones la información obtenida en las evaluaciones ha sido utilizada con fines de mejoramiento del desempeño docente.

Por otro lado, las evaluaciones de docentes en términos generales, 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. Todo ello ha propiciado una actitud negativa, defensiva y recelosa y ha limitado la identificación objetiva de los problemas, de las dificultades y de las fortalezas de los docentes, que permitan plasmar un escenario diferente con visión prospectiva, con mayor compromiso y responsabilidad en el desarrollo de propuestas innovadoras para de 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 ha utilizado diferentes estrategias. Sin embargo, estudios realizados por Robalino y Körner, (2006) señalan algunos riesgos como que es un a actividad costosa, puede derivar en problemas, si nos es consensuada puede derivar en problemas en su aplicación, y crear problemas de 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.

A nivel nacional se puede apreciar aquellas de carácter nacional realizadas desde el Ministerio de Educación. Son estudios básicamente de tipo censal y de diagnóstico, en las que se ha tratado de recoger información respecto al campo laboral, la formación inicial según institución de la que egresan sean institutos pedagógicos estatales, particulares o de universidades (Alcázar y Balcázar, 2001), como también los efectos de determinados programas de capacitación, ingresos económicos, y conocimientos según el nivel educativo y especialidad, y sobre la percepción del proceso de formación inicial recibido. En estos estudios se ha detectado el crecimiento de los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos (ISP) en una proporción cuatro veces mayor al registrado en 1991, representando el 89% de

los centros de formación docente y que concentran el 73% de los alumnos que siguen la carrera de educación, siendo los ISP los que tienen mayor número de estudiantes de la carrera de educación sobre las universidades. Asimismo, estos estudios encontraron que no existen diferencias significativas entre las universidades y los ISP en relación a la edad, nivel socio económico y sexo de los estudiantes.

Estos datos han permitido señalar la saturación del mercado para docentes de educación secundaria previsible para el año 2005 y la afirmación de que los docentes que estudiaron en universidades tienen mayores probabilidades de ejercer su profesión que aquellos que estudiaron en un ISP público, como también percibir un ingreso económico superior al de los egresados de otras instituciones. Asimismo, ha facilitado información que evidencia la sobreoferta de docentes a nivel nacional, y con ello, la necesidad de crear mecanismos para controlar la calidad de la formación docente, y su ejercicio profesional, más cuando compiten en el mercado laboral con profesionales con formación inicial docente y profesionales de otras áreas titulados como docentes, y docentes no titulados que ejercen la docencia tanto en el nivel de educación primaria como en secundaria.

Por otro lado, los estudios realizados a nivel nacional en el 2004 por el Ministerio de Educación del Perú, "demuestran que la mayoría de maestros no domina las habilidades lectoras y matemáticas básicas requeridas para enseñar en sus respectivos niveles. Es más, según la prueba, una cantidad significativa de docentes evaluados sólo puede resolver las tareas más elementales". (Sota Nadal, 2005, p. 1). Más aún, Sota Nadal (2005), ex Ministro de Educación afirma:

> *"El grupo de docentes evaluados muestra dificultades para interpretar la relación entre dos o más ideas. La mayoría sólo soluciona tareas en las que se les pide extraer ideas expresadas literalmente en una o más proposiciones o parafrasear la información de una parte del texto. En general, su nivel de comprensión de lectura es bajo"... "La Evaluación Nacional 2004 arroja que los alumnos de aquellos docentes que demostraron más habilidades en Comunicación y Matemática obtuvieron mejores resultados en la evaluación nacional. Los alumnos de aquellos docentes que demostraron menos habilidades en Comunicación y Matemática obtuvieron peores resultados en la evaluación nacional". (Sota Nadal, 2005, p. 1)*

Estos datos demuestran que el Estado Peruano debe "redefinir radicalmente" las estrategias de capacitación docente, dado que éstas no han dado los resultados esperados en las últimas décadas y reafirman la importancia del docente como un elemento clave en el sistema educativo. En este sentido, el Proyecto Educativo Nacional (PEN), plantea como lineamiento de política educativa del país, desarrollar programas de capacitación y perfeccionamiento docente

La evaluación de docentes realizada a inicios del presente año 2007, ha mostrado el bajo nivel académico de los docentes, lo cual ha movilizado a la sociedad y centrar su atención en el sistema educativo y muy especialmente en los docentes. Además ha generado un acentuado interés en la evaluación de docentes centrando la atención en la modalidad, los instrumentos utilizados y en el uso de los resultados, enfatizando la importancia de profundizar en el tema.

En general estos estudios enfatizan la necesidad de "una formación académica más eficiente, que tenga en las evaluaciones un mecanismo de ascenso que permita al docente recibir una remuneración de acuerdo a su nivel magisterial, jornada laboral y horas de trabajo". (Sota Nadal, 2005). Pero además sugieren asesoría y apoyo permanente al docente para lograr un buen desempeño, lo que implica desarrollar mecanismos que permitan detectar oportunamente sus necesidades y requerimientos para que logre un buen desempeño. (Ruhling, M. y Scheuch, M. 2003). En este contexto, las evaluaciones de docentes cobran mayor sentido, importancia y utilidad en nuestro medio, tanto a nivel nacional como a nivel institucional. En esta línea se encuentra el Proyecto de Ley de Carrera Pública Magisterial, que tiene como propósito revalorar la profesión docente, el mejoramiento sustancial de las competencias docentes a fin de lograr mejores aprendizajes por parte de los alumnos y contempla la evaluación del desempeño laboral docente, (art. 35).

A nivel institucional, se aprecian diferentes formas de evaluación de docentes, siendo la más frecuente aquellas de tipo externo o auditorías, donde un grupo de expertos contratado por la institución, asume la responsabilidad de diseñar y ejecutar la evaluación de docentes. (Coloma y Tafur, 2001). Son pocos los centros educativos que realizan evaluaciones de docentes o donde el mismo docente haya participado o ha sido informado de todo el proceso de evaluación. Es frecuente, que los promotores y las autoridades de los centros educativos soliciten la intervención de un evaluador externo a la institución, como búsqueda de objetividad y neutralidad o solo la practiquen para efectos de contratación.

También se ha podido constatar algunas experiencias de evaluación de docentes de tipo mixto, donde han participado todos los miembros de la institución con apoyo y asesoría de expertos externos quienes organizaban a los docentes en diferentes comisiones de trabajo. Igualmente, según apreciaciones de algunos expertos, se han detectado algunos casos cuyo objetivo implícito demostraba afán de control y la no renovación de contratos de algunos docentes, (Coloma y Tafur, 2001).

Respecto a la autoevaluación docente, se tiene información de algunas experiencias en universidades y de algunos colegios particulares donde las autoevaluaciones forman parte del sistema de trabajo regular y ha significado la

elaboración de instrumentos específicos en los que han intervenido los mismos docentes, hecho que ha favorecido su aceptación. Es interesante anotar que hay experiencias de evaluación de docentes vinculadas a un incremento salarial, lo cual no siempre ha sido de fácil aceptación por parte de los docentes.

Un aspecto relevante en la evaluación de docentes a nivel institucional, es que no siempre la información obtenida ha sido base para el desarrollo de programas formativos o de mejoramiento del desempeño docente.

4.2. Formulación del problema

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

Es decir, nuestro objetivo es conocer, comprender y analizar las nociones, percepciones y significados que tiene un grupo de expertos, directores de centros educativos y docentes sobre la evaluación de docentes en nuestro medio. Consideramos que un estudio de esta naturaleza es beneficioso en la medida que permite clarificar las nociones que coexisten entre expertos, directores de centros educativos y los mismos docentes sobre evaluación de docentes, y permitiría reconocer cuáles son aquellos aspectos que favorecen o entorpecen su aplicación además de permitir elaborar una propuesta de un modelo de evaluación de docentes viable, participativo que favorezca a la identificación de las capacidades, habilidades, actitudes, conocimientos, y comportamientos, de los docentes, de

manera que apoye en el refuerzo de aquellas áreas que más necesita y favorezca al mejoramiento de su desempeño.

4.3. Objetivo de la investigación

a) Objetivo general

Identificar y analizar las percepciones, opiniones y sentimientos que tienen los expertos en educación y ejecutores educativos: directores de centros educativos y docentes de educación básica regular[1] sobre la evaluación del desempeño docente, específicamente en el distrito de Pueblo Libre, de clase media de Lima Metropolitana, a fin de elaborar una propuesta para una evaluación de docentes.

b) Objetivos específicos

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 del desempeño docente.

Determinar, desde la percepción de los expertos y ejecutores educativos las condiciones que influyen en la aceptación de la evaluación del desempeño docente.

Elaborar una propuesta para una evaluación de docentes, a partir de aquellas condiciones que favorecen a la aceptación de la evaluación de docentes.

4.4. Justificación

Esta es una investigación de especial importancia en la actualidad y de necesidad en la realidad educativa peruana, especialmente cuando se trata de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación a nivel nacional y en la concepción de que el docente es un elemento clave en cualquier proceso de transformación o innovación educativa.

La existencia de diferentes investigaciones nacionales sobre el docente relativas a sus estudios, experiencia, ingresos económicos y los bajos resultados

[1] La educación básica regular (EBR) en el Perú se refiere a la educación que se brinda en los centros educativos a niños de 3 a 16 años de edad aproximadamente y comprende los tres niveles de estudio: inicial, primaria y secundaria .

obtenidos en sus evaluaciones, así como su resistencia de los docentes a aceptar estas últimas y sus resultados hacen indispensable indagar sobre las percepciones, opiniones y sentimientos que tienen los expertos, los directores de centros educativos y los mismos docentes su evaluación, de manera que se pueda elaborar una propuesta de evaluación docente que permita identificar las áreas que requieren de fortalecimiento, y facilite su participación y compromiso en la elaboración de propuestas orientadas a la superación y mejoramiento de su desempeño. De esta manera se evitaría que el docente sea tratado sólo como un objeto de estudio, al que se le atribuyen las deficiencias del sistema educativo.

4.5. Limitaciones y Viabilidad

Este estudio de tipo cualitativo es posible realizarlo seleccionando a un grupo de expertos en educación de reconocida trayectoria profesional, a directores de centros educativos y docentes de aula de un determinado número de centros educativos de educación básica, de un contexto de fácil acceso y que permite el acopio de la información necesaria. Además se dispone de bibliografía actualizada y de informes de evaluación de docentes realizadas en nuestro medio que apoyan la interpretación y la explicación de la información obtenida y favorecen la elaboración de una propuesta de evaluación de docentes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcázar, L., Balcázar, R. (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. MECEP, Ministerio de Educación. Perú.

Coloma, C. y Tafur R. (1999). *Valoración teórica del modelo de instituciones educativas para la calidad total*. Trabajo de investigación para el doctorado. UNED Madrid.

Ministerio de Educación del Perú. (2001) *Una agenda para el cambio: La consulta a beneficiarios de la formación docente*. Lima.

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.

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. Consulta 2005 el 30 de octubre.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

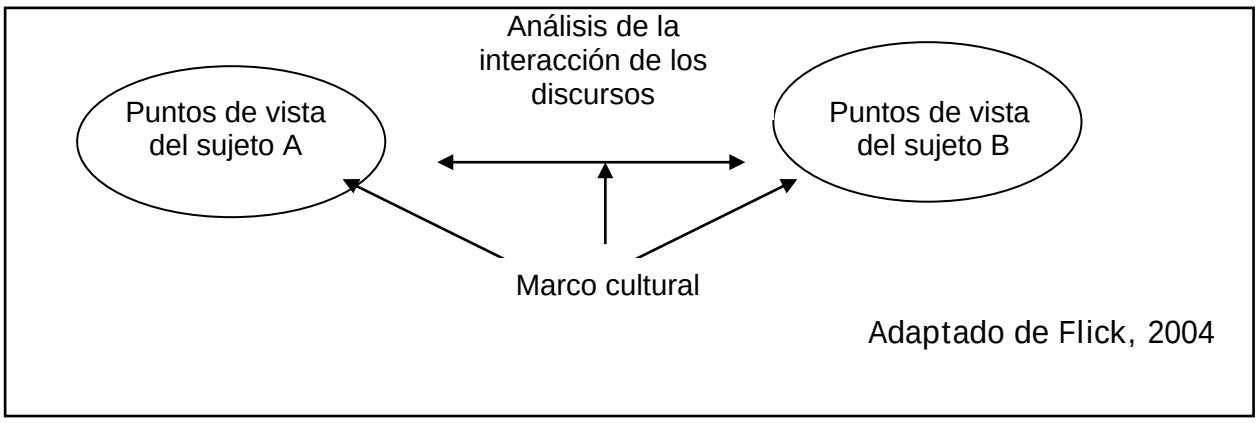
5.1. Nivel y Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca 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*"**, y cuyas premisas, las acuñó Blumer (1969), y se pueden resumir de la siguiente manera:

> *"La primera premisa es que los seres humanos actúan respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos...La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercera premisa es que estos significados se manejan en el proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra, y este proceso los modifica". (Citado por Flick, 2004, p.32)*

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. Una orientación de esta información se puede graficar de la siguiente manera:

Figura Nº 1: PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

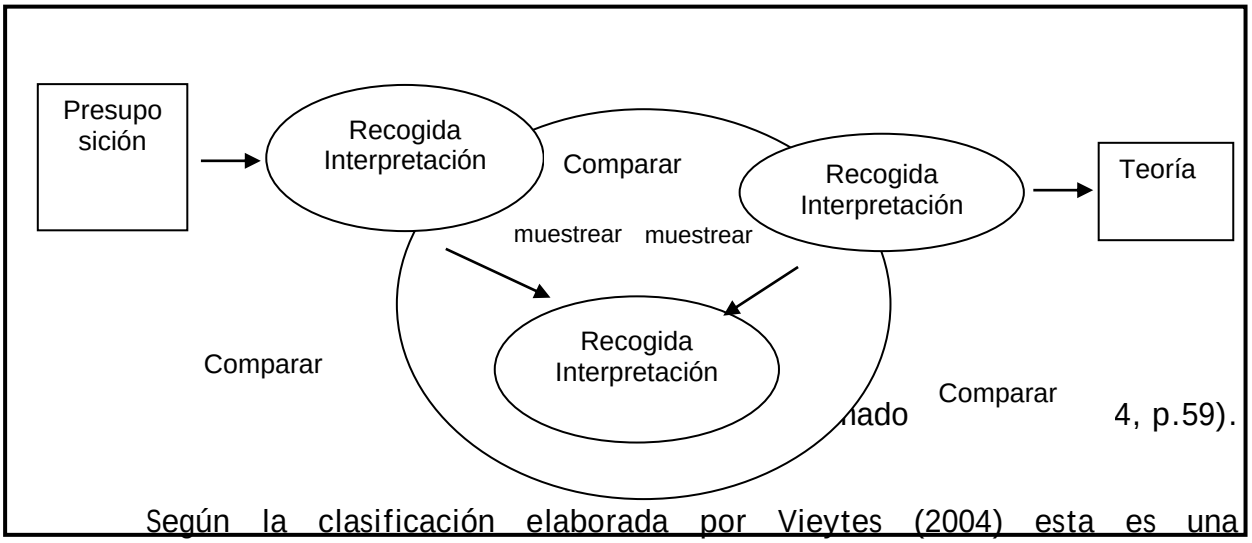


En general, siguiendo a Flick, (2004), se puede señalar que la investigación cualitativa tiene las siguientes características: primero, parte de la visión de un sujeto o grupos de sujetos como principio de conocimiento, a partir del cual se trata de comprender el fenómeno de estudio desde el interior, considerando las reglas culturales pertinentes a la situación, (visión epistemológica). Una segunda característica se relaciona con la reconstrucción de casos (individual o grupo) como punto de partida, se analiza la información según el caso y luego se hace el estudio comparativo. La tercera característica se refiere a la construcción de la realidad como base, así cada visión brindará una información parcial del fenómeno de estudio. Se trata de la reconstrucción de un punto de vista para establecer comparaciones o elaborar generalizaciones. Por lo tanto, las visiones de los

diferentes actores ayudarán a construir la realidad. La cuarta característica de la investigación cualitativa se refiere a la producción de textos, en los que se hace el análisis como material empírico, como parte del proceso de reconstrucción de la visión del sujeto. Las reconstrucciones de las estructuras latentes de significado se pueden formular sólo 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 [2] (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.

Figura Nº 2 MODELO CIRCULAR DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN



nado 4, p.59).

Según la clasificación elaborada por Vieytes (2004) esta 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

2 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.

cualitativas. Esto es que parte de la información proporcionada por los sujetos de estudio a la conceptualización abstracta y posterior categorización de los datos, permitiendo su comparación y las relaciones. (Strauss y Corbin, 1990).

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.

Este es un estudio de forma heterogénea en función de la relevancia de los sistemas individuales. Sigue un paradigma interpretativo que permite comprender la complejidad de las situaciones y la particularidad de las percepciones, significados e interpretaciones que tienen los sujetos para dar sentido a sus acciones y concepciones. (Lincoln y Guba, 1985).

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

5.2. Fases de la investigación

Tomando como referencia la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1996) las fases de la investigación han sido las siguientes.

TABLA Nº 4

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

FASES	ETAPAS	DESCRIPCIÓN

Preparatoria	a) Reflexiva b) Diseño	Elaboración del marco teórico conceptual que respalda la investigación. Revisión y análisis de los diferentes modelos de evaluación de docentes a nivel institucional. Diseño de la investigación. Formulación de preguntas Elaboración de un cronograma de actividades.
Trabajo de campo	a) Acceso al campo b) Acopio de información	Selección de los grupos de investigación: área geográfica o distrito, expertos, centros educativos, las autoridades, y docentes. Visitas de Coordinación con personal seleccionado. Cartas de presentación formal para la realización de la investigación en los centros educativos. Evaluación y reformulación de las preguntas de investigación. Desarrollo de las entrevistas y grupos focales.
Analítica	**a)** Transcripción de la información **b)** Sistematización de la información. **c)** Descripción e interpretación de los datos.	Digitalización de las entrevistas y grupos focales Organización y codificación de los datos. Elaboración de categorías Definición de categorías de análisis Descripción, análisis e interpretación de los datos Elaboración de conclusiones.
Informativa	a) Elaboración de un modelo de evaluación de docentes. b) Elaboración del informe	Elaboración de una propuesta de evaluación de docentes. Definición de la estructura del informe Redacción del informe.

5.3. Identificación del grupo estudiado

Tomando como referencia el *muestreo teórico*[3] 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

[3] 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 considerando 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 Nº 5). No obstante, se tomó en consideración la saturación[4] de la información obtenida.

TABLA Nº 5

Categoría y número de expertos en educación seleccionados

Categoría de expertos	Número de expertos	Muestra seleccionada
Miembros del Consejo Nacional de Educación[5]	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 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 Educación[6], el distrito de Pueblo Libre o Magdalena Vieja incluye 93 instituciones educativas en las que se imparte educación inicial, primaria y secundaria. (Apéndice documental Nº 1).

4 Saturación significa que no se encuentran datos adicionales o "no emerge nada nuevo" a decir de Glaser y Strauss.
5 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.
6 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.

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 inicial, Además, se consideró el tipo de gestión de los centros educativos (público, particular, cooperativos y parroquial), tamaño de la población estudiantil y del cuerpo docente, antigüedad del centro y el reconocimiento institucional en el medio educativo.

En tal sentido se seleccionaron 24 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 el más numeroso se consideraron cuatro centros educativos, seleccionados según el reconocimiento social. En la Tabla Nº 6 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.

TABLA Nº 6

Centros educativos seleccionados según tipo de gestión

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

Lamentablemente, el único colegio cooperativo de la zona no participó por motivos institucionales, consideraron que no es política de la institución conceder entrevistas.

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 Nº 7)

TABLA Nº 7

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	Número 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	o[7]	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

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 suma un total de 23.

[7] La directora del colegio religioso desistió participar en la entrevista.

TABLA Nº 8

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

5.4. Técnicas de acopio y producción de la información

Tomando como referencia la matriz de consistencia (Apéndice documental Nº 2) 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 Nº 24029. (Apéndice documental Nº 3).

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: conocimiento y concepciones de evaluación de docentes, experiencia, propósitos, objetivos, metodología: diseño, técnicas e instrumentos utilizados, fuentes de información sobre el docente, frecuencia, responsables de la evaluación, resultados e impacto. 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 por cada una 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 que define 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 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, como evitar reacciones adversas.

Tomando en consideración que esta 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 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)[8]: 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 (cfr. 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".***

Para la aplicación de la entrevista en profundidad se ha cumplido con seguir los cuatro pasos señalados por Vieytes (2004), tomando en cuenta los objetivos propuestos, se han determinado temas guía, a partir de las cuales se ha elaborado una guía de preguntas abiertas.

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

TABLA Nº 9

Preguntas guía en la entrevista semi estructurada

EXPERIENCIA

1. ¿Que 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. ¿Que opinión le merece la evaluación de docentes? Considera útil, y necesaria su aplicación.

FINALIDAD/PROPÓSITOS

4. ¿Que 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

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

METODOLOGÍA/TECNICA/INSTRUMEN-TOS/AGENTES

12. ¿Qué metodología o técnica de evaluación es la que Ud. usa o ha usado? Fue apropiada?
13. Cuál cree usted que sería la técnica (s) y el método (s) más apropiado para evaluar a los docentes
14. ¿Quién o quienes cree Usted que debe evaluar a los docentes?
15. ¿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?.
16. ¿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

De esta manera, creemos que responde a los objetivos propuestos, tratando de obtener mayor riqueza informativa, además consideramos que la entrevista brinda oportunidad para clarificar las respuestas, siendo base de estudio para el diseño del modelo de evaluación de docentes. Además por su intimidad, la entrevista en profundidad, facilita la expresión de opiniones y percepciones de personas reacias a compartir ideas en un grupo. Reconocemos, tal como lo señala Valles (1995), que hay algunos inconvenientes como el tiempo, el rapport, y el tipo de información que se logra, que no es igual en una entrevista individual a la que se obtiene en grupo.

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.

En la elaboración de preguntas se ha tratado de seguir las reglas recomendadas como: hacer preguntas desde diferentes perspectivas, en forma clara y fácilmente comprensible, no deben ser tendenciosas ni contener carga emocional, deben referirse a un tema específico, permitir una expresión amplia, iniciarse con preguntas generales, cuidar que no influyan en las respuestas, validar las preguntas con grupos similares.

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 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.

Recogiendo los aportes de Mella (2000, pp.7-8), los grupos focales han seguido los siguientes siete (7) pasos: definición del propósito, rol del patrocinador, identificación de recursos humanos, definición de un cronograma inicial,

determinación de participantes, elaboración de preguntas guía, desarrollo del plan de reclutamiento, definición de fecha, local, tiempo disponible para cada sesión, diseño del plan de análisis y especificación de los elementos a informar.

5.5. 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 del director, (específicamente del centro educativo público). Este cambio de director propició la decisión del nuevo director de que se entreviste a dos directivos: el sub director y a la directora del nivel de educación primaria e inicial, quienes a criterio del director general, 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 (Apéndice documental Nº 4); 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 una guía semi estructurada de preguntas (Tabla N° 9) 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 continúo 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 que se han recogido 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 por último se pasó al 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.

5.6. Organización de la información

La organización de los datos se inició con la codificación de los textos (Tabla Nº 10), 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 Nº 10

Codificación de los documentos primarios

Técnica	Número de sujetos/casos	Código	Fuente[9]
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 relaciones entre las categorías y sub categorías. Para ello se tomó en consideración un modelo paradigmático de codificación propuesto por Strauss y Corbin (1990, citado por Flick, 2004), 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, ya sea como medio-fin, causa -efecto, tiempo-local o condición. 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

[9] La codificación asigna un número por sujeto o grupo informante.

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 primarios[10] 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 Nº 11.

TABLA Nº 11

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	81[11]	986	100%

Estas categorías iniciales que se elaboraron en base a los criterios establecidos, posteriormente fueron reajustadas y se reformularon hasta lograr 15 categorías (Tabla Nº 12), 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

[10] Denominación asignada por el programa informático Atlas ti versión 5.0 a los textos ingresados según sujeto o grupo informante.
[11] Referido al número total de categorías y subcategorías iniciales.

TABLA Nº 12

Relación de Categorías de análisis

Número	Categorías	N º 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

La interpretación se basa en la importancia de los datos que han permitido formular una propuesta de evaluación de docentes. 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.

En este proceso se ha tomado en consideración el cuadro sugerido por (Vieytes, 2004) para la categorización e interpretación de la información, esto es transcribir los relatos, hacer anotaciones o comentarios por cada documento y

elaborar las primeras categorías intuitivas para luego de una segunda ronda, establecer nuevas categorías y por último hacer una síntesis de las categorías, en categorías unificadoras. Esta tarea permitió el análisis de las entrevistas y grupos focales a partir de una matriz elaborada para tal caso y con apoyo del programa informático Atlas ti, lo que favoreció el 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 versión 5.0 y que se describe a continuación con un ejemplo:

P 8: EE8. txt - 8:36

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.

36-40 líneas de inicio y fin de la cita.

Este programa ha facilitado la identificación de las fuentes de información, ha ayudado al proceso de 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.

La redacción del análisis e interpretación de los datos se presenta en la tercera parte de este informe.

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corbetta, P. (2003) *Metodología y técnicas de investigación social*. Primera edición en español por McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U. 448 p.

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

Mella, Orlando.(2000) *Grupos Focales. (Focus Group). Técnica de investigación cualitativa*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. CIDE. Chile.

Ministerio de Educación del Perú. (2001) *Una agenda para el cambio: La consulta a beneficiarios de la formación docente*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú. Ley General de Educación Nº 28064.

Ministerio de Educación del Perú. Ley del profesorado Nº 24029.

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 Consulta 2006, 15 de enero.

Vallés, M. (1995) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Capítulo 6 pp. 185.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas.* Primera edición. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias. 732 p.

TERCERA PARTE

DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPITULO VI

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación, describiéndolos y analizándolos según las categorías establecidas, y 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? Concluido el análisis, se podrá identificar aquellas condiciones que favorecen o limitan la aplicación de las evaluaciones de docentes en nuestro medio.

Se introduce al tema con una descripción y análisis cuantitativo de los datos, para luego realizar el análisis cualitativo de la información, de manera que se pueda derivar en la construcción de una teoría comprensiva y explicativa de las percepciones y opiniones expresadas por los diferentes grupos informantes, permitiendo identificar las condiciones que favorecen o limitan la aplicación de las evaluaciones de docentes en nuestro medio.

Análisis cuantitativo

En el análisis global de la información obtenida (análisis documental Nº 5), 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 la relación de las categorías iniciales el grupo de expertos expresó mayores aportes al tema de evaluación de docentes (39%) seguido del grupo de docentes (35%) siendo el grupo de directores los más cautos en sus apreciaciones. En relación a estas categorías iniciales 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 A*spectos 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 la interés y la preocupación propio de 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.

Respecto a los grupos informantes, el grupo de expertos tiene 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[1]), 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 Nº 13). 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 en con 25%, respectivamente, lo que evidenciaría el mayor dominio y conocimiento del tema de investigación por parte de los expertos.

1 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 Nº 13

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%), que cuenta con estudios de post grado en administración educativa y con 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 ideas precisas y claras con mayor frecuencia (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, quien además se sentía apoyado por el personal directivo. En los tres casos las intervenciones se centraron en las categorías correspondientes a propósitos y objetivos de la evaluación de docentes y en 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.

Para el análisis cualitativo de la información hemos organizado los datos en relación a las quince (15) categorías definidas (Tabla Nº 12), las que nos permitirían conocer, comprender y explicar las percepciones, opiniones y sentimientos del grupo de expertos, directores y docentes informantes y facilitarían la identificación de las condiciones que favorecen o limitan la evaluación de docentes. Estas categorías son:

Conocimientos y concepciones sobre evaluación docente

Conocimientos y experiencia en evaluación de docentes

Papel de las entidades públicas

Propósitos de la evaluación,

Métodos de evaluación,

Diseño de la evaluación,

Objetivos de la evaluación o qué evaluar de los docentes

Técnicas de evaluación de docentes

Instrumentos de evaluación de docentes

Frecuencia de las evaluaciones

Fuentes de información

Responsables de la evaluación

Sistema de calificación

Difusión de los resultados

Sugerencias para una evaluación de docentes

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 a los centros educativos públicos y privados y a las evaluaciones nacionales o institucionales. Tratando de identificar aquellas condiciones que favorecen o interfieren en la realización de la evaluación de docentes.

1. Conocimiento y concepciones de evaluación de docentes.

¿Qué concepciones y percepciones sobre la evaluación de docentes tienen los expertos, las autoridades educativas, y los mismos docentes? ¿Qué diferencias existen en sus concepciones y percepciones?

En este apartado se pretende indagar cómo los actores conciben la evaluación de docentes y que conocimientos tienen sobre el tema, considerando sus concepciones pueden determinar las expectativas y generar una forma de interpretar los datos de la evaluación de docentes, más aún cuando hemos ingresado a una etapa de redefiniciones y de reconstrucción de la profesionalidad del docente. (Darling-Hammond, 1997). Una experta, docente universitaria, entrevistada, señala:

> *"cualquier tipo de evaluación de docentes implica la revisión teórica de lo que entendemos por evaluación, lo que entendemos por docente y lógicamente ahí todas las concepciones de aprendizaje y enseñanza independientemente de los niveles". P10: EE10.txt - 10:9.*[2]

En general, los expertos en educación entrevistados, quienes cuentan con amplia experiencia en evaluación, consideran que la evaluación es un proceso natural e inherente a la naturaleza del hombre, que lo practicamos diariamente en diversas actividades cotidianas y que nos permite tomar decisiones permanentemente. Uno de ellos afirma:

> *"En principio la evaluación independientemente de cuál sea el objeto de evaluación, es una capacidad inherente a nuestra condición humana, evaluamos en la cotidianidad de nuestros actos, por ejemplo ahora que estamos conversando tú sin querer y sin usar un ningún instrumento determinado estas evaluándome y yo probablemente también te estoy evaluando"...evaluar es valorar algo, emitir un juicio de valor respecto de algo que nos permita sobre esa base tomar algún tipo de decisión y como*

[2] Esta codificación, corresponde a la señalada por el programa Atlas ti en su versión 5.0 y hace referencia al número de documento ingresado, a la fuente y número de párrafo y cita.

nuestra conducta es una conducta pedagógica, apunta con un fin". P 2: EE2.txt - 2:6

Por otro lado, dos expertos, que además son especialistas en planificación educativa, consideran que siendo la tarea educativa una actividad intencional y planificada requiere de mecanismos de control que modulen y den direccionalidad a la actividad educativa. Esta es una concepción de educación donde la evaluación es considerada como parte de dicho proceso, por lo tanto debe brindar direccionalidad y orientación, convirtiéndose en una actividad indispensable en la tarea educativa. Al respecto un experto señala:

"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, si no se da, lo que sucede muchas veces porque ni siquiera lo sistematizamos o lo hacemos es la evaluación de una manera rigurosa científica "P 2: EE2.txt - 2:6*

A esto, otra especialista en planificación educativa con amplia experiencia en educación escolar y nacional, agrega:

"la evaluación es un ***proceso de apreciación de avances y logros en función a propósitos y objetivos,*** *cuando la agenda es intencional, programada tiene objetivos, tiene prioridades, tiene metas, al menos así*

> *aplicamos los planificadores, el concepto de evaluación que... para nosotros toda acción intencional sin evaluación no tiene sentido. Si yo me propongo algo no puedo seguir avanzando, no puedo corregir sino hago una apreciación de cómo estoy yendo, si estoy avanzando, si estoy por la buena vía, si esta saliendo como yo pensaba si mis predicciones son adecuadas o si tengo que hacer correcciones". P 3: EE3.txt - 3:6.*

De esta manera, como bien dice un experto en educación, se puede afirmar que:

> *"la evaluación es para **verificar logros y avances,** que toda acción intencional lleva como consecuencia una actividad de evaluación para ver cómo vamos, creo que el hombre está hecho así, en toda nuestra vida ordinaria es así, yo quiero cruzar al frente y estoy evaluando si salgo por esta puerta o no, inherente al comportamiento inteligente e intencional, entonces, eso es por lógica común y corriente y lo practica todo el mundo. En segundo lugar, si yo asumo una función laboral asumo un compromiso tengo que observar un cierto comportamiento tengo que cumplir un conjunto de actividades, tengo respetar un conjunto de reglas, tengo que alcanzar determinados objetivos, productos, metas, entonces lógicamente hay lo que se llama la verificación de resultado, el control de calidad, la rendición de cuentas." P 3: EE3.txt - 3:15*

No obstante, algunos de los entrevistados consideran necesario deslindar las diferencias entre evaluación e investigación cuyos objetivos son diferentes y requieren tratamiento diferente; no obstante, es necesario deslindar porque las expectativas sociales acerca de la evaluación pueden sobrepasar lo que realmente pueda cumplir. Según un experto en educación:

> *"la evaluación también tiene sus límites, yo pienso que la evaluación en primer lugar no te explica el por qué de las cosas, ese ya es un trabajo de investigación más ambicioso y la evaluación en ese sentido no tiene necesariamente que darte recomendaciones. Ese tal vez es un defecto de la evaluación, o es forzar a la evaluación a que cumpla un papel que está más allá de sus posibilidades de manejo, yo pienso que ahora ya no se habla tanto de evaluación se habla de monitoreo, se habla de feedback, se habla de rendición de cuentas, yo creo que ahí hay una dimensión conceptual ".P 3: EE3.txt - 3:6*

Así algunos señalan que la investigación se hace necesaria de manera para explicar los resultados obtenidos, y consideran que en la evaluación del maestro hay toda una preocupación por la rendición de cuentas. No obstante en nuestro medio es necesario no sólo tener información de los resultados obtenidos en las evaluaciones, sino tratar de conocer aquellos factores que los condicionan porque no se puede atribuir los males sociales al maestro:

> *"los grandes estudios que se han hecho de evaluación de rendimiento escolar, terminan culpabilizando al maestro pero eso no es justo, habría que aplicar otro principio que ya viene de la economía que es el principio del valor agregado." P 3: EE3.txt - 3:17*

Respecto, a la importancia y sentido de la evaluación en educación, no hay acuerdo en el grupo, se desconoce su utilidad. Como señala un experto, la evaluación es en realidad un **"mecanismo de justicia"**, hemos llegado a un momento casi caótico, de desorden donde los aspectos legales no tienen mucha significatividad, existen pero igualmente no se cumplen, aspecto que sería necesario indagar:

> *"Cuál sería ese factor que está impidiendo que se pueda llevar a la práctica la evaluación del docente, hay factores me pongo yo a pensar, pueden ser factores relacionados con la falta de conocimientos, de preparación para realizar una evaluación con una óptica diferente, participativa; o son factores emocionales por las experiencias habidas de desestabilización, o... se me ocurren estos factores,... lo legal o sea la ley está igualito va a pasar." P 3: EE3.txt - 3:21*

Hay que ampliar el concepto de evaluación, no solo medir resultados, hacer comparaciones, sino realmente apoyar el trabajo educativo, mejorar la educación:

> *"Hay que enriquecer el enfoque de evaluación para poder hacer comparaciones y eso hay que intentarlo porque la Ley General de Educación, el Acuerdo Nacional dice que hay que crear una* ***cultura de evaluación.*** *El Acuerdo Nacional en la segunda parte cuando empiezan los objetivos le asigna una serie de funciones al Estado, política de estado, y en el inciso k dice textualmente: fomentará una cultura de evaluación y vigilancia social sobre educación con participación de la comunidad, está clarísimo". P 3: EE3.txt - 3:17*

En el caso específico de la evaluación de docentes se considera que la evaluación es indispensable y actualmente se aplica a todas las actividades laborales y por tanto, no hay motivo para que no se aplique en educación. El diseño de la evaluación a decir de los entrevistados tiene que ser ad hoc, tiene que adaptarse a la naturaleza de la educación. Ello implica la necesidad de una definición no solo de evaluación sino también de lo que comprendemos por docente/ profesor, lo cual ayudaría a definir el elemento referencial de análisis y las dimensiones o aspectos clave a evaluar, así como

los criterios que definirán lo esperado. Al respecto, un profesor universitario, afirma:

> *"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*

En nuestro medio es evidente que las evaluaciones realizadas a los docentes se han centrado en el desempeño docente, que es una función clave y central pero no la única. La formación del profesional de la educación, usualmente contempla aspectos técnicos pedagógicos, de investigación, de proyección social, y también se le brinda formación en su dimensión humana, como persona con valores, moral y actitudes que realiza una actividad profesional, y muy especialmente formadora de otras personas, tal como se puede percibir en los perfiles de las instituciones formadoras de docentes. A decir de un experto en educación:

> *"El ejercicio del profesional de la educación, no se agota en el docente, no debería agotarse, puede pensar en la gestión, puede pensar en la investigación o puede pensar en la parte administrativa, puede pensar en la proyección social que todos lo declaran (que) en los perfiles de las tareas profesionales de la educación, en la docencia, pero cuando tú lees los currículum, encuentras que todo está centrado en la docencia y lo demás depende de las oportunidades que les puedan dar, entonces una primera cosa que se está tratando, qué se dedica, que base fundamentalmente a la docencia a un nivel externo."P 2: EE2.txt - 2:11*

Ello implica diferenciar el ejercicio profesional del acto pedagógico, así como a la persona como sujeto y al profesional. Estas distinciones son difíciles de hacer en la práctica por lo que es necesario considerarlas, en la formación del educador, y consecuentemente en la evaluación de docentes.

Es importante anotar que en nuestro medio usualmente las evaluaciones a los docentes se han centrado básicamente en la docencia y más aún en aspectos conceptuales, dejando de lado aspectos relativos a la práctica docente y otras funciones del profesor como por ejemplo la asesoría y atención al estudiante, producción de materiales educativos y otros de tipo personal y social. Estas concepciones son las que determinarían las expectativas sociales así como también el tipo de evaluación, lo cual puede revelar contradicciones y confusión tanto a nivel social como en los mismos docentes.

La experiencia de décadas anteriores evidencia que la evaluación de docentes no se ha practicado en su real sentido, sino como supervisión en su significado "despectivo y hasta policiaco", donde *"el supervisor evaluaba haciendo una apreciación que informaba a las autoridades sin brindar ninguna asesoría o ayuda al profesor".* P 3: EE3.txt - 3:6

De esta manera se expresan algunos docentes entrevistados creando reacciones negativas a una evaluación que no consideran adecuada. Un aspecto que requiere ser deslindado se refiere a la diferencia de la evaluación del docentedo de una entidad pública y de una institución privada pues hay normativas específicas que definen un tratamiento particular y diferente al

profesor de estos dos tipos de gestión y que afectan su desenvolvimiento profesional. Esto hace necesario diferenciar el trabajo del profesor según el contexto y, donde hay ventajas, habría que preguntarse cuál es el aporte de la escuela, como dice un experto en planificación entrevistado:

> *"si escogen los mejores alumnos entonces el prestigio de la escuela es que sus alumnos son brillantes, bueno esos chicos en cualquier escuela que lo pongan van a ser brillantes entonces habría que introducir ese criterio a una medición de evaluación de partida, para poder hacer una evaluación de salida, de término para poder determinar el valor agregado". P 3: EE3.txt - 3:17*

Asimismo, se hace necesario aclarar el concepto de evaluación que no solo se refiere solamente a una etapa final o sólo para medir resultados sino también implica seguimiento, proceso, de manera que sea útil y pueda establecerse vínculos con la carrera magisterial y favorezca a que sea reconocida socialmente. Esto es que se hace necesario desarrollar la idea de que la evaluación es:

> *"un componente fundamental del proceso, no está fuera, entonces la evaluación no es un momento tampoco,* ***la evaluación es parte del proceso*** *permanente que tiene que ver con el alumno y es un proceso permanente que tiene que ver con el profesor, desde el punto de partida de que tanto aprendizaje - enseñanza son proceso inter dependientes, entonces esa era la parte conceptual con la que manejábamos la experiencia educativa en el aula". P 5: EE5.txt - 5:1.*

Como señala otro experto, la evaluación no es poner calificativos o notas simplemente, o señalar resultados que provocan tensiones, la evaluación busca algo más:

> "*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*

Una experta, directora de una entidad que aglutina varios centros educativos, considera que la evaluación tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, y la calidad de la persona:

> "*evaluar no es solamente (obtener) los resultados de aprendizaje que es un aspecto sino también nos interesa la calidad de la enseñanza, y nos interesa también su calidad de persona, o sea sus actitudes porque a través las actitudes nosotros evaluamos*". *P 6: EE6.txt - 6:1*

En contraste con la concepción de los expertos que evidencian sus conocimientos teóricos y su formación académica sobre evaluación educativa y evaluación de docentes en particular, no se ha logrado obtener una concepción de los directores de centros educativos.

No obstante, una directora afirma el carácter formativo de la evaluación de docentes:

> *"yo creo que la evaluación me* ***ayuda a crecer como persona****, como maestro no como para pensar que me van a evaluar me van a supervisar porque la palabra evaluación está ligada a la palabra supervisión yo más*

> *veo a la evaluación como una parte de asesoramiento porque yo ayudo a crecer al maestro"*. ***P11: ED1.txt - 11:37***

Más bien los docentes en los grupos focales han enfatizado la evaluación como proceso y parte del acompañamiento al docente, como elemento clave que puede ayudar a crecer al maestro tanto a nivel personal como a nivel profesional. Con ello, están dejando de lado esa concepción tradicional de evaluación como supervisión o inspectoría[3]. Al respecto, los docentes de cuatro grupos focales manifestaron entender la evaluación como acompañamiento:

> *"esa es la idea, no? creo que eso debe ser la meta el acompañamiento, nosotros no somos perfectos tenemos cosas que tenemos y hay cosas que nos faltan y la evaluación debe llevar a eso no con el fin de mejorar". P17: GF1.txt - 17:43.*

De esta manera la idea tradicional de evaluación como supervisión o inspectoría que se practicaba en el sector público ya fue superada, como dice un docente:

> *"lo típico de las instituciones públicas es que muchas veces... venía un supervisor del Ministerio a diferentes partes del Perú iba con su ficha, evaluaba y se iba con todos los datos a la sede central. Entonces no había una devolución y menos había acompañamiento, no?". P17: GF1.txt - 17:43*

Actualmente, los docentes, independientemente del tipo de gestión del centro educativo donde laboran expresan una concepción de evaluación

[3] La supervisión o inspectoría era una modalidad de evaluación del personal del sector educación, se caracterizaba por su carácter sorpresivo y por no hacer devolución de la información a los docentes o sujetos de estudio.

como acompañamiento, como un medio que ayuda al docente a superarse y con la que se identifican la mayoría de los docentes, así uno señala:

> *"Yo estoy presto a que me evalúen y si estoy fallando en algo debo mejorar esa es la idea de la evaluación y sobre todo si puedes reconocer mis méritos mucho mejor. Pero depende de quién evalúa." P18: GF2.txt - 18:9*

No obstante, se aprecian ciertas contradicciones en el grupo de docentes, pues si bien la mayoría considera que la evaluación es un acompañamiento, surge la preocupación señalada por una docente de un centro educativo público al considerar que la evaluación del docentedo debe hacerse en base a la capacitación, con lo cual pone en duda la concepción de evaluación de docentes, considerándola como una medida de control de conocimientos. Esta docente señala:

> *"de qué pueden evaluarnos ahorita si no nos han capacitado, tiene que haber una capacitación clara, precisa para poder ver si estamos dando frutos y eso tiene que ser cada tiempo". P18: GF2.txt - 18:9.*

Con ello, estaría expresando que las evaluaciones son posibles cuando hay determinados conceptos o conocimientos que suelen brindarse en las capacitaciones, revelando contradicciones con los otros grupos de docentes quienes consideran que la evaluación debe abordar otras áreas o dimensiones vinculadas al desempeño docente en aula.

En suma, se puede afirmar, respecto a las concepciones de evaluación de docentes, que 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. Ellos manifiestan conceptos claros y coherentes relacionados a una evaluación como proceso natural, y como mecanismo de control, consideran que la tarea educativa es intencional, por lo tanto la evaluación de docentes brinda 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, a diferencia de la medición que compara, contrasta y diferencia. 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 los expertos 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.

Sin embargo, 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 no se orienta a la mejora del sistema educativo.

Por otro lado, la noción de evaluación de docentes vinculada a resultados o a la calificación, en todos los grupos informantes genera una percepción negativa y sentimientos de recelo y desconfianza, de ahí que algunos docentes muestren resistencia a la evaluación. Todos los grupos coinciden en señalar la importancia de una noción de evaluación de docentes como acompañamiento y asesoría que busca la mejora del desempeño docente.

En este sentido, las evaluaciones de docentes que sólo buscan resultados son percibidas negativamente. 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. 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 de la dirección escolar.

2. Conocimientos de experiencias sobre la evaluación de docentes.

Las evaluaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y PISA en estudiantes peruanos han alcanzado gran impacto en nuestro país y suscita preocupación tanto en los expertos como en directores y docentes, en la medida que se considera que son efecto del trabajo docente. El 99% de los expertos entrevistados hacen referencia a las evaluaciones nacionales realizadas tanto en nuestro país como en países vecinos. Ellos consideran necesario difundir la

información de estas evaluaciones de manera que permita hacer cambios desde la formación inicial de los docentes, e iniciar la elaboración de estándares y criterios de evaluación nacionales. Es más, ha propiciado la realización de experiencias de capacitación- evaluación como las desarrolladas en el 2001-2002 desde el Ministerio de Educación, y otras que están en ejecución como experiencia piloto en zonas urbanas y rurales del país.

Sin embargo, aunque los expertos consideran importante tratar de superar los problemas encontrados, no todos identifican los mismos. Uno de los aspectos negativos de las evaluaciones nacionales, según algunos de los expertos informantes, está en la población evaluada pues muchos de ellos han tenido promoción automática; esto es que no atribuyen validez a la evaluación que se ha aplicado a niños que han pasado del primer grado a segundo grado automáticamente aún cuando no sabían leer. Otro aspecto señalado por una experta es que las evaluaciones nacionales de docentes han sido diseñadas y desarrolladas por docentes de universidad que "no conocen la problemática" de la educación pública y señalan:

> *"yo no reconozco mucha validez a los resultados de la evaluación, además de quienes (ininteligible)… ni a docentes universitarios que no tiene 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*

Además, esta especialista agrega, que por desconocimiento de la formación docente se elaboran preguntas que no son parte de su formación,

por lo que se suelen hacer preguntas que no se vinculan directamente con la profesión, al respecto señala como ejemplo:

> *"en el análisis de comunicación escrita, producción de texto donde lo resultados son más deficitarias fueron en lenguaje icónico, en la prueba tienen que interpretar gráficos que no han hecho, no se les ha enseñado y para ellos es un descubrimiento. Después, en la producción de texto, dos columnas en una para que compongan redacten algo y una siguiente para que hagan la corrección pero no se han hecho no saben cómo elaborar un texto, como clasificar, previamente las dos columnas no se les ha enseñad, para mí el problema es que hay ese desconocimiento que no liga mucho la didáctica con evaluación " P 4: EE4.txt - 4:57.*

Este aspecto es reafirmado cuando la experta agrega que las evaluaciones nacionales se han elaborado sin tener conocimiento de los diferentes grupos de la población educativa, por ello afirma que es necesario contar con evaluadores conocedores de la realidad educativa del país:

> *"una evaluación nacional con equipos evaluadores que conozcan la realidad; yo no creo que sean solamente los docentes universitarios porque no conocen. También sería evaluación en por lo menos 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.*

Otras apreciaciones del grupo de expertos permiten afirmar que las evaluaciones de tipo censal, nacionales no ayudan al docente porque se pretende equiparar grupos que trabajan en contextos y condiciones diferentes, esto es que no toman en cuenta la diferencia entre los ámbitos urbano y

rural. Por ello, algunos expertos no consideran apropiadas estas evaluaciones. *"en las áreas urbanas las ventajas que hemos tenido no es muy representativo de lo que puede suceder a nivel nacional "* P 9: EE9.txt - 9:1

Lo señalado anteriormente evidencia que las evaluaciones de docentes no tienen definido como elemento referencial la función del docente, además que no siempre se toma en cuenta la realidad del docente, su medio laboral y las condiciones laborales, aspecto que podría explicar en parte la reacción negativa de los docentes a ser evaluados.

Respecto a la evaluación de docentes realizada en los últimos años es percibida de manera negativa, tanto por expertos como por los directores y docentes entrevistados. Por un lado, se cuestionan las evaluaciones masivas y por otro lado, se señalan algunos **"problemas éticos"** que conlleva estas evaluaciones. Por ello estas evaluaciones, según señala un experto, generan expectativa e inseguridad, surgiendo preocupación e interés por conocer quienes son los responsables de la evaluación de docentes.

> *"cuando estás pensando en proceso de evaluaciones de los maestros, en general la comunidad educativa está (preguntándose) quién nos va a evaluar, cómo puedo modificar...."P 2: EE2.txt - 2:33.*

Asimismo, surgen dudas respecto a los aspectos técnicos de la evaluación, la experiencia de evaluación de docentes a nivel nacional donde se ha ***"prorrateado los datos"*** y por lo tanto cambiado los resultados genera cierta duda en la confiabilidad de las pruebas. Al respecto un experto señala:

> "*estaba hecha (la prueba) de una manera tal que primero ...solamente aprobó el 2%, después hicieron una curva y aprobó el 11%, al final por ley tenían que entrar 30,000 y como solamente habían 3000 - 4000.. ". P 7: EE7.txt - 7:39*

Otro aspecto que señalan algunos expertos acerca de las evaluaciones masivas se relacionan a que no logran ser aprovechadas y utilizadas con fines de mejora del desempeño docente. Así afirma una experta en planificación educativa: *"el problema es que hay ese desconocimiento que no liga mucho la didáctica con evaluación".* (P 4: EE4.txt - 4:32).

La misma especialista con amplia experiencia en planificación educativa a nivel nacional señala que el problema de fondo es que no existe una clara orientación y direccionalidad en la evaluación. *"(se) ha puesto énfasis en la evaluación pero abiertamente no se dice para qué evaluar y menos se dice los aspectos que se van a evaluar"* (P 4: EE4.txt - 4:32).

Esta falta de orientación impide que se tenga una adecuada percepción de la evaluación de docentes, pues se considera que hay otros aspectos en los que debiera intervenirse y no crear falsas expectativas centradas en el docente. Al respecto una experta directora general de una red de centros educativos afirma:

> *"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 vamos a tener nosotros 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.*

En esta misma línea otro experto señala que en las evaluaciones de docentes no se está evaluando lo esencial que es el proceso de aprendizaje, sino simplemente se está evaluando la coherencia entre la planificación y el logro. Igualmente afirma que se está sobrevalorando el contenido sobre otras capacidades o habilidades:

> *"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 - 7:*

Esta afirmación es corroborada por docentes de un centro educativo particular quienes señalan:

> *"las evaluaciones que se han estado dando son muy conceptuales, ¿no?, teóricas y tienen unas preguntas que… relacionadas a la clase y...entonces… las alternativas que se han dado son tan ambiguas... no me convencen, preguntas relacionadas con alternativas, como... estás de acuerdo, muy de acuerdo, en desacuerdo, eran alternativas que te ponían en...". P22: GF6.txt - 22:2*

En general, como señala un experto se está considerando que la evaluación nacional no es confiable ni suficiente, por lo que algunos sugieren una evaluación institucional. Aunque no se encuentra acuerdo entre los expertos, pues algunos lo consideran factible y hasta adecuado; pero, otros

consideran que se está tratando de extender lo que es factible en centros educativos privados a centros educativos públicos, cuando en éstos se carece de las condiciones necesarias. Así un experto señala:

> *"primero tenemos que tener un director que tiene la formación, la experiencia, los criterios para evaluar, por otro lado un coordinador de área, una psicóloga o alguien que no es propiamente de la jerarquía pero que te hace esa especie d e observación lateral,...".P 7: EE7.txt - 7:35*

Es en el nivel institucional donde se observan diferencias notables relacionadas con la orientación, política y el rol del docente. En los centros educativos públicos los docentes perciben como experiencia negativa de la evaluación de los docentes el énfasis en lo administrativo. Esta apreciación especialmente se presenta en las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) cuando a los postulantes a ser contratados se les solicita documentos generando tensión y estrés, pues además de los certificados y diplomas se les pide informes, de manera que sienten que ***"despersonalizan al docente",*** criticando ***"en los centros educativos públicos hay desorganización, en los privados a veces hay demasiado trámite administrativo".*** P18: GF2.txt - 18:32

En ese sentido, los docentes de centros educativos públicos hacen comparaciones entre los mecanismos de evaluación existentes en los centros educativos, señalando que **"**en los centros estatales no hay evaluación pero **en los privados no hay libertad"** pues son demasiado estrictos. Sin embargo, consideran como ventaja de la institución privada el hecho de tener un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que no está archivado sino que esté en ejecución. En cambio, en los centros educativos públicos, si existe PEI éste

está archivado y no se utiliza como elemento referencial de la actividad educativa y de la evaluación. Ello podría interpretarse como una ambivalencia entre el orden y el rigor de las instituciones privadas frente a las instituciones públicas que son percibidas sin una clara dirección, por ello la resistencia de los docentes a ser evaluados podría ser producto de la falta de claridad en los objetivos y los propósitos, generando cierta incertidumbre y dudas ante la evaluación.

El grupo de docentes de los centros educativos privados refieren tener experiencias de evaluación de docentes especialmente centradas en la programación, desempeño en aula, participación en actividades que organiza la institución, trato con el alumno y también hay autoevaluación. Señalan, además, que estas evaluaciones muchas veces se caracterizan por ser "supervisiones"[4] que se realizan en cualquier momento y sin aviso para constatar el cumplimiento de la programación y el tipo de actividad. Sin embargo, la mayoría de los docentes de centros educativos particulares refieren que son evaluados constantemente, demandando que la evaluación sea un apoyo para el docente. Así una docente señala:

> "*yo pienso que más que evaluación a mí me gustaría que 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.*

Con ello se evidencia la diferencia de la evaluación de docentes según el tipo de gestión de los centros educativos. En la educación pública

[4] Supervisión en el sentido tradicional de inspectoría.

es evidente la seguridad de mantenerse en el puesto aún cuando su desempeño no sea adecuado. Así lo señala un experto:

> *"la estabilidad laboral es la que te permite decir a un maestro evalúame lo que quieras pero yo aquí me quedo,... si el profesor supiera que su permanencia depende de la evaluación que hacen de él cambia la cosa, lo cual implica implantar un sistema de evaluación de docentes…que tiene que incorporar la posibilidad de premiar a los buenos y sacar a los malos". P 7: EE7.txt - 7:55.*

En los centros privados la situación laboral es diferente "hay mucha más libertad para contratar, renovar contratos y eso lo sabe el profesor, entonces la evaluación no tiene el mismo valor (que en las instituciones públicas) " (P13: ED3.txt - 13:41).

En cambio en aquellos centros educativos públicos, hay normas que no favorecen el cambio, así en un grupo focal de docentes se señala que cuando la dirección pretende hacer cambios no encuentra apoyo y las normas legales no lo favorecen:

> *"no hay un eco, vemos pasar, 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,… que ampara el tiempo de servicio, por ejemplo". P18: GF2.txt - 18:23.*

Es evidente encontrar algunas contradicciones en el mismo centro educativo público, por un lado, el grupo de docentes de secundaria señala la

necesidad de establecer criterios claros para la evaluación de docentes, cuando afirman:

> "*en el Estado no hay evaluación, no hay criterios claros como en las instituciones educativas privadas, a veces hacen que el profesor no pueda, no tenga pues una libertad como para ... por ejemplo son estrictamente tal cual son y no pueden salirse, no todos no?, pero si hay..*" *P18: GF2.txt - 18:34.*

Por otro lado, el grupo de docentes de primaria del mismo centro educativo estatal señala que las evaluaciones afectan la estabilidad laboral de los docentes: *"...la etapa de evaluación…eso es asesino, esas etapas que plantea el Estado, realmente unas evaluaciones que afecta la estabilidad laboral del docente...".* (P19: GF3.txt - 19:6).

Esta situación contradictoria revela lo complejo de la evaluación de docentes en el sector público y de aceptar la evaluación como parte de un proceso formativo y de mejoramiento del desempeño docente.

Algunos docentes hacen referencia a las experiencias de evaluación de docentes que realiza la UGEL con fines de contratación calificándolas como *"pruebas escritas horrorosas*",*... "es la típica visión tradicional de la prueba que se hacía antes con el objetivo de ver donde te equivocabas o la pregunta capciosa de…si eso te lo sabes*" (P22: GF6.txt - 22:7). Igualmente señalan que existen preguntas de corte memorístico que no tienen mayor trascendencia:

> *"observo que siempre hay preguntas como por ejemplo la ley que dice tal…, el número es y te ponen cuatro alternativas que si termina en dos,*

> *que si termina en 3 o sea me parece que (son) preguntas de ese tipo" P22: GF6.txt - 22:7.*

En general, los docentes cuestionan las evaluaciones de docentes por la falta de propósitos y objetivos claros, por la falta de un marco referencial que defina lo que se espera del docente y que sean eje de toda evaluación de docentes. Así afirma un grupo de docentes de un centro educativo particular, con experiencia en centros públicos:

> *"hay un alto número de docentes que han salido desaprobados, eso nos da que pensar. Bueno lo que ya todo el mundo sabe, no? falta una capacitación adecuada a los docentes, y que los exámenes no están acordes; en todo caso las supuestas capacitaciones que da el Ministerio no responde a lo que ellos quieren evaluar, entonces suceden dos cosas uno que el profesor no está bien preparado o están mal hechas las pruebas, o el Ministerio no capacita de acuerdo a lo que pide, o no hay una coordinación ". P22: GF6.txt - 22:10*

A esta situación se agregan problemas de orden administrativo y de tipo ético. Como la referencia a la creación de centros de capacitación que ofrecen cursos de bajo costo donde asisten más de 1000 docentes, pero que lamentablemente carecen de rigurosidad académica. No obstante al ser reconocidos por el Ministerio de Educación tiene un puntaje que es reconocido en las evaluaciones que realiza la UGEL, y que muchos docentes se sienten en la necesidad de aceptar para logar la estabilidad laboral. Un grupo de docentes afirma:

> *"...eso es un negocio, porque ahora hay entidades que te preparan por S/. 150.00 soles, en una semana te dan un ciclo intensivo cual examen de ingreso a la universidad, por S/. 150.00 te venden el paquete de preparación". P22: GF6.txt - 22:10*

Por otro lado, preocupa a los docentes que en estas evaluaciones realizadas por la UGEL, se publica la lista de aprobados, pero igual a los pocos días puede ser modificada, lo que resta seriedad y confianza a las evaluaciones de la UGEL. (P22: GF6.txt - 22:15).

En general los docentes cuestionan que la evaluación sea para seleccionar y ubicar una plaza y no se relacione a la búsqueda de mejoramiento del docente:

> *"yo creo que en conclusión uno de los grandes problemas en el asunto de evaluación al docente es que está ligado necesariamente a buscar o encontrar una plaza, no es una evaluación de carácter formativo o sea, yo no estoy evaluando al docente para ver en que cosas está fallando, para ver su nivel de información, en que lo debo capacitar, como está manejando toda su situación, no es una evaluación de proceso permanente, sino es una evaluación para una cuestión específica que es lograr un nombramiento. Yo creo que de eso no se trata la evaluación… "P22: GF6.txt - 22:16.*

Más aún agregan:

> *"no se habla de una evaluación que implique en realidad ver la labor del docente, en que estamos fallando, en que tenemos que mejorar, yo entiendo que la evaluación es así, lo que le llamamos evaluación de proceso y de manera permanente …"P22: GF6.txt - 22:17*

En síntesis, las experiencias de evaluación de docentes difieren según los grupos informantes. En general, las apreciaciones de los distintos grupos enfatizan tanto las condiciones estratégicas en las que se aplica la evaluación como los aspectos técnicos. Esto es a aspectos referidos a la oportunidad, pertinencia como uso de recursos: método, instrumentos, procesos, responsables, tiempo, personal, entre otros, (Darling- Hammond, 1997). Los expertos tienen una visión desde lo masivo sea nacional o local y los docentes lo hacen desde su experiencia institucional y personal.

Los expertos en general, consideran importante la evaluación para establecer estándares comparativos sean a nivel interno o a nivel internacional. Sin embargo, algunos de ellos, refieren que estos estándares no responden a la realidad y señalan algunas críticas a las evaluaciones nacionales de docentes realizadas en nuestro medio, que se han considerado criterios comunes ante grupos tan heterogéneos, o se requerido información que no se ajusta a la formación docente, y el desconocimiento de la realidad nacional, especialmente del ámbito rural y de las condiciones de trabajo de la educación pública. Agregan, que si el objetivo de la evaluación era capacitar, no se requería hacer un estudio masivo, que podría haberse obtenido información con muestras poblacionales.

Además, tanto el grupo de expertos como el grupo de docentes señalan, que los propósitos y los objetivos no han sido claros ni consistentes. No se tiene conocimiento del marco referencial base de las evaluaciones de docentes. Todo lo cual ha propiciado malestar y dudas respecto a la evaluación

y generado resistencia a ella. Situación que también podría evidenciar el temor de los docentes a mostrar las reales competencias y capacidades de los docentes. Es necesario considerar la evaluación de manera articulada con las políticas educativas, orientadas al mejoramiento del docentedo.

Asimismo, las referencias a experiencias de evaluación de docentes de tipo participativo, caracterizadas por el seguimiento y monitoreo permanente, y en relación entre capacitación y evaluación bajo condiciones administrativas y de gestión específicas si bien resultan ser interesantes, para algunos expertos no se adecuan a la educación pública actual.

Por otro lado, los docentes que laboran en centros educativos públicos señalan el énfasis de la evaluación en aspectos administrativos de la educación, más que en los aspectos didácticos y pedagógicos. En cambio los docentes de centros educativos privados hacen referencia a evaluaciones constantes sobre su desempeño en aula. Pese a las diferentes experiencias, es evidente la necesidad de un tipo de evaluación que sirva como apoyo al docente.

En suma, en este apartado podemos encontrar que la experiencia de la evaluación de docentes, es negativa por parte de los tres grupos entrevistados. Se percibe falta de confianza en el desarrollo de la evaluación masiva y nacional, cuestionando la idoneidad de los responsables, la falta de elementos referenciales y el desconocimiento de la realidad de los docentes. Asimismo, se hace referencia a fines poco claros, o ambiguos.

3. Papel de las entidades públicas en la evaluación de docentes.

En este bloque se presentan las apreciaciones que tanto el grupo de expertos como el grupo de docentes tienen sobre el papel de las entidades públicas en relación con la evaluación de los docentes. En general, señalan la necesidad de una redefinición y precisiones sobre las funciones que le compete a cada instancia educativa. De esta manera, los expertos entrevistados consideran que el Ministerio de Educación como sede central y la Dirección Regional deben cumplir funciones de tipo normativo. En cambio las UGEL deben asumir funciones de tipo administrativo y las instituciones educativas deben asumir funciones ejecutoras. (P 7: EE7.txt - 7:50).

Algunos expertos sugieren que las UGEL como órgano intermedio debieran realizar funciones de registro, archivo de notas, actas, y elaborar algunos informes, funciones podrían integrarse a los municipios [5]. (P 7: EE7.txt - 7:61). Igualmente, los expertos consideran que las funciones académicas capacitaciones y evaluaciones, no deben ser competencia de las UGEL sino que estas funciones corresponden a las instituciones formadoras (universidades e institutos pedagógicos) de reconocido prestigio, por lo tanto son éstas instituciones las que deben encargarse de las evaluaciones de los docentes en primera instancia. Asimismo, agregan que aquellas funciones de monitoreo que se desarrollan en los centros educativos, considerando la complejidad, envergadura y cantidad de docentes, debería desarrollarse por medio de universidades e institutos pedagógicos:

[5] Consejo municipal de una localidad que cumple funciones de tipo administrativo.

> *"porque no se puede desde el Ministerio, es imposible, porque cuando esto crezca estamos hablando de mas o menos 150,000 docentes evaluados cada año lo que si necesitamos es una nueva estructura".(P 9: EE9.txt - 9:38) .*

Esto hace necesario definir una nueva estructura organizativa del sistema educativo y de dotar de recursos necesarios, tiempo, personal, lo cual ayudaría a superar la desconfianza existente en el docentedo en relación a los evaluadores:

> *"la persona que evalúa tiene que ser una persona capacitada, no va a venir cualquiera a que señale algún aspecto o con improvisión" P19: GF3.txt - 19:20.*

Los docentes, especialmente de los centros educativos públicos manifiestan su desconfianza sobre el rol que desempeña tanto el Ministerio de Educación como la UGEL. Algunos de estos docentes señalan que la intervención de profesionales capaces de las instituciones privadas para que asuman la función de evaluación de los docentes, podría significar el inicio de la privatización de la educación pública: *"¿vamos a traer otra persona para que nos evalúe, que sea mejor, que sea más capacitado... a eso no entiendo, ¿estamos diciendo que queremos privatizar la educación?"* (P19- GF3.txt - 19:29).

Esto evidencia temores no sólo ante aspectos técnicos sino de orden político. A ello se suma, la apreciación de que las UGEL no tienen una política clara de evaluación de docentes, que no existe mecanismos de reconocimiento o de sanción de los docentes, ni establece las coordinaciones adecuadas y

oportunas, considerando *"hay una desorganización terrible"*. (P21: GF5.txt - 21:23).

Por otro lado, algunos docentes afirman que muchas de las actividades de evaluación que desarrolla el Ministerio de Educación son parte de una política y compromisos contraídos con organismos internacionales. De esta manera, las evaluaciones masivas más bien obedecen a política internacional, es así que un experto señala lo siguiente:

> *" Esta es una evaluación que se esta haciendo como parte de la política de desarrollo magisterial del Ministerio con miras a que en el futuro, ... bueno hay varias cosas... primero el Perú tiene un compromiso con el Banco Mundial de que el próximo año debiesen haber 3000 docentes evaluados, entonces por eso el apuro de parte de Ministerio." P 9: EE9.txt - 9:45*

En suma, se cuestiona el papel de las entidades estatales en lo que respecta la evaluación de docentes, sugiriéndose la reestructuración de las instancias estatales y la redefinición de sus funciones, dejando lo académico para ser trabajado con las instituciones formadoras en coordinación con el Ministerio de Educación. Por otro lado, se critica las evaluaciones que realiza la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)[6], tanto desde el punto de vista técnico y como ético: esto es, desde el tipo de prueba objetiva centrada en lo memorístico y cognoscitivo, en la falta de rigurosidad y en lo que ha significado la creación de cursos de capacitación carentes de control, y

[6] La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), es una entidad pública de la comunidad local que se encarga entre otras funciones en evaluar al personal docente con fines de contratación y nombramiento.

seriedad académica, todo lo cual genera actitudes de desconfianza, recelo, y resistencia a la evaluación.

4. Propósitos de la evaluación de docentes.

Los diferentes grupos informantes manifiestan la posibilidad de realizar evaluaciones de docentes con diversos propósitos, como es: selección con fines de nombramiento, renovación de contrato, reconocimiento, mejora personal o profesional, amonestación y despido. No obstante, reconocen que en la actualidad las evaluaciones más frecuentes son aquellas de tipo censal o de diagnóstico cuando son nacionales y las que tienen propósito de selección con fines de nombramiento y de renovación de contrato cuando son evaluaciones a nivel institucional.

- Respecto a la evaluación con propósito de despido; el grupo de expertos señala que es una medida necesaria ante una situación extrema y difícil de aceptar en una institución educativa. Es posible de llevar a acabo en instituciones privadas porque existe mayor libertad por parte del personal directivo y porque lo relacionan con la renovación de contrato. Sin embargo, otra es la situación en los centros educativos públicos donde despedir a un profesor es una situación muy compleja y casi imposible. Sobre este tema, ni los directores, ni los docentes han expresado una opinión. Posiblemente: *"porque el director no nombra al personal y por lo tanto tampoco no lo puede retirar*". Un sub director de un centro educativo público señala:

> *"… es necesario hacer un trámite administrativo para poder lograr que esa persona sea despedida". (P 4: EE4.txt - 4:16).*

Por ello, algunos expertos señalan la necesidad de revisar el sistema educativo de manera que permita mantener a los docentes más cualificados. Así lo expresa un experto director de un centro educativo privado: "*un sistema que no puede despedir al mal profesor no sirve."… "el sistema ha sido creado para que los alumnos aprendan y están en sus manos que los eduquen." (*P7: EE7.txt - 7:80-81).

En ese sentido, sugieren considerar las experiencias de otros países:

> *"… lo que si he visto en otros países es que cuando un director quiere sacar a un profesor de la escuela pública y que tiene estabilidad, entonces viene un supervisor a verificar que efectivamente sucede... viene el supervisor lo observa en su clase, lo escucha, en fin y acredita o no..." P 7: EE7.txt - 7:77 -78*

Ante situaciones donde se detecta desempeños inadecuados por parte del docente, algunos expertos sugieren dar oportunidades a los docentes antes de proceder al despido tomando como referencia las experiencias de otros países:

> *"en otros países hay dos chances, tres chances, anda, estudia, prepárate, fórmate, en fin, tiene que haber un momento en que dice mira te enseño, anda a la universidad lleva los cursos que te faltan." P 7: EE7.txt - 7:82.*

Se considera que hay aspectos que se pueden enseñar y apoyar en el centro educativo, pero "la falta de conocimiento no". En esta afirmación se revela que aquellas deficiencias que son producto de una formación

profesional inadecuada no pueden resolverse en el campo laboral. Es así que un experto señala:

> *"si el profesor no sirve porque no sabe, yo no le puedo enseñar, yo en la institución no puedo enseñarle matemática, yo lo que puedo hacer en la institución es apoyarlo, si tiene problema de disciplina, si tiene problema de manejo, si tiene problema en sus entrevistas con los padres," P 7: EE7.txt - 7:82.*

Por ello, agotadas las capacitaciones u orientaciones que se le puedan brindar en el centro educativo se considera procedente el despido. Claramente lo dice un profesor de un centro educativo público:

> *"suponiendo que ya se hizo todo eso, que ya se le ayudó, se le aconsejó, ha habido un programa de capacitación y no cambió es que lamentablemente no debe continuar". P20: GF4.txt - 20:66*

Con ello se estaría proponiendo evaluaciones sistemáticas con el fin de verificar el desempeño docente y sus avances en relación con las capacitaciones recibidas. No obstante, lo frecuente en nuestro medio es que no evalúe al docente para despedirlo, porque se considera que las situaciones que lo ameritan son excepcionales y muy notorias para tomar esa decisión. Un experto que es director de un centro educativo particular, señala:

> *"Nosotros no hacemos evaluaciones para que a partir de ahí decidamos si se va un profesor o no, porque los casos de malos docentes son tan notorios, ... yo hablo con él y les digo mira tenemos tales y tales elementos de juicios si no mejoras y te hemos recomendado tal cosa, te has reunido con la psicóloga, con el coordinador pero la cosa no funciona, los alumnos*

> *están muy poco motivados, ... el tema ...que sea y que evidentemente esto no puede seguir*".P 7: EE7.txt - 7:85

Hay situaciones en las que se ha tratado de apoyar al docente asignándole otra función no docente propiamente, pero no siempre ha resultado ser lo más adecuado. Una directora de un centro educativo, dice lo siguiente:

> "*Le dimos una tutoría y ahí fue que fue catastrófica porque se metió en la vida de los papás o sea teníamos que renovarle el contrato, ¿no? a pesar de que ya había aprendido mucho tuvimos que decirle que ya no íbamos a renovarle el contrato y ahí quedó*".P13: ED3.txt - 13:37

En otro caso, en un centro educativo religioso la directora tuvo que despedir al profesor que no se ajustaba a los principios religiosos de la institución por lo que no fue necesario una evaluación específica para ello, simplemente se le señaló que no se ajustaba a los principios de la institución: *"Hemos liquidado a algunos docentes. Hace un tiempo salió un profesor porque enseñaba su religión y ese no era el propósito de su curso*". P16: ED6.txt - 16:18.

En general, se aprecia que a nivel institucional no se usa la evaluación para despedir a los docentes, porque las causas que lo motivan son situaciones graves que obligan a tomar esa determinación. Muchas de estas situaciones provienen por las quejas de los padres de familia que luego se verifican. Cuando se trata de un desempeño docente inadecuado percibido por la

coordinadora de área o la directora simplemente no se renueva contrato. Tal como lo señala un grupo de docentes de un centro educativo parroquial:

> *"… ahorita los padres de familia presentan sus quejas, sus necesidades y ya la hermana constata el desempeño de esa maestra, no?, ve las dos, (directora y sub directora) perciben mucho lo que es el cumplimiento, la puntualidad, una maestra que falta mucho ya está definitivamente afuera, contratada ya, que ha pasado". P17: GF1.txt - 17:22.*

Con ello las docentes de esta institución privada estarían manifestando su conformidad ante esta atribución del personal directivo. Situación completamente diferente a la que se presenta en los centros educativos públicos donde el director no tiene capacidad de decisión.

El propósito de la evaluación del docentedo con fines de mejora profesional es una demanda sentida por todos los grupos informantes y tanto por los docentes de centros educativos públicos y privados. Al respecto, todos los expertos entrevistados señalan la importancia de la evaluación de los docentes con fines de mejoramiento profesional. Consideran que la finalidad de la evaluación es promover en los docentes la mejora de su práctica pedagógica, lo cual implica el desarrollo de evaluaciones que ayuden a detectar las áreas que requieren de apoyo y capacitación. Esta demanda de una evaluación para la mejora profesional, es atendida en gran medida en los centros educativos privados, tal como lo expresan los directores y grupos de docentes entrevistados. No es el caso de docentes de centros educativos públicos, que si bien señalan que este debe ser el propósito de la evaluación no logran percibirlo en la práctica, probablemente por la falta de recursos a

nivel institucional o de un plan de trabajo a nivel local, estando a la expectativa de las propuestas del sector público.

En general los expertos, consideran que toda evaluación nacional de docentes, debiera ser un diagnóstico que debe ayudar a identificar las áreas de intervención, por lo que debería derivar en un programa de capacitación y mejoramiento profesional:

> "*… derivar una reforma del programa de capacitación porque actualmente la capacitación está muy decidida por el Ministerio. Es el Ministerio quien fija los objetivos, los tipos de cursos, las instituciones, y entonces... la reforma, la idea es que la capacitación preste más atención a los resultados de la evaluación, porque ahí es donde van a salir las recomendaciones, qué es lo que necesitan los docentes*". *P 9: EE9.txt - 9:9.*

Al respecto, los expertos que además son directores de centros educativos, también consideran indispensable la evaluación de docentes con fines de mejoramiento. En tal sentido, las reuniones con los coordinadores de área son clave para hacer un balance sobre el rendimiento de cada docente, a partir de las observaciones realizadas o cuando hay temas de preocupación. Una experta en formación docente a nivel nacional señala:

> "*la finalidad de la evaluación, es promover que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas y de participación en el centro educativo en algunas áreas que nosotros consideramos prioritarias y que están directamente relacionadas con la búsqueda de mejores resultados educativos*". *P 9: EE9.txt - 9:6*

Afirmación enfatizada por una directora de un centro educativo privado, cuando señala la importancia de la evaluación como un medio que permite apoyar al docente:

> *"solamente cuando hay temas que le preocupan al coordinador, en cosas que no se están avanzando o un profesor que no cumple con las expectativas dentro de la evaluación normalmente esos casos van a reunión de coordinadores o a la reunión individual que tiene ese coordinador con la directora, entonces tratamos de discutir el caso: cuál sería las estrategias más aparentes para poder trabajar con ese profesor".P 1: EE1.txt - 1:16*

La evaluación de los docentes puede ser motivo de conversaciones y orientaciones que la coordinadora de área o la directora realizan con su personal como una forma de asesoría, y también puede ser origen de programas de capacitación:

> *"si en la ficha le sale una o cual cosa, no se comunica al profesor que ya no continúa, sino que siempre es un trabajo que está más pensado en términos de trabajar con el profesor y en esos términos tratar de plantear al profesor determinadas metas y reflexionar sobre su desempeño en función de las metas: esos son los aspectos que no se están logrando, qué piensas, qué tú puedes hacer, en qué te podemos ayudar nosotros, qué trabajo tienes en el futuro cercano y luego las reuniones de seguimiento para los avances." P 1: EE1.txt - 1:16*

En algunos casos, los directores que confirman que las evaluaciones practicadas en sus centros educativos tienen el propósito de ayudar a los docentes a mejorar su desempeño, recurren a la psicóloga y a las

coordinadoras de área, quienes mediante conversaciones personales brindan orientaciones y sugerencias y en otros casos se les capacita no sólo en temas de su especialidad sino en otras áreas que pueden revertir en favor de su desempeño laboral como asistencia a cursos sobre Oratoria, Lectura Veloz, Uso de programas informáticos, entre otros.

> *"También les ayudamos en qué sentido, motivamos en que puedan seguir adelante y también podamos hacer un curso. Ahora que estamos haciendo ahora en este año como hemos visto que el desarrollo del maestro es en forma integral no solamente es la parte académica entonces a todos los maestros tanto de inicial, primaria y secundaria hemos organizado un curso de oratoria, y lo que es lectura veloz, recién comenzamos este año."P11: ED1.txt - 11:19.*

Estos datos son igualmente fueron corroborados por docentes de centros educativos privados cuando señalaron que recibieron apoyo personal: *"si al final conmigo conversó y me dijo que era lo que me faltaba y que era lo que estaba bien".(*P20: GF4.txt - 20:25).

Respecto a la capacitación para el mejoramiento profesional, una experta señaló que no se trata solamente de realizar la capacitación, sino que se trata de acompañar al docente, apoyarle en el mejoramiento de sus funciones, que puede hacerse directamente y en casos que sea en zonas del interior del país se realiza por teléfono o por internet.

> *"la capacitación que hacemos no tiene éxito, no camina si es que no es acompañado desde un proceso de estímulo y de asesoramiento, de orientación, de darles todo los apoyos que él necesita.",... "Sigue el*

> *proceso no solamente presencial sino con un asesoramiento a distancia, vía Internet y el teléfono para mandarle bibliografía, resolver sus dudas y recibiendo material. Es un acompañamiento continuo por eso el trabajo de aquí es bastante fuerte".P 6: EE6.txt - 6:12*

Además, la misma experta agrega, que el acompañamiento con fines de mejora profesional debe brindarse al inicio del ejercicio profesional, por lo que la evaluación inicial debe ayudar al docente a adaptarse al medio laboral mediante acompañamiento, así afirma:

> *"nosotros empezamos a mirar todo lo que había sobre la situación del maestro y ahí por ejemplo hemos encontrado varios trabajos que hablan que el maestro indudablemente sale de la escuela y no es un maestro, que el maestro requiere para su asentamiento como profesional un proceso que le va a llevar por los menos unos ocho años...de apoyo, seguimiento..."*

En cambio, los docentes de centros públicos señalaron que sí les gustaría que las evaluaciones de docentes terminen con una asesoría y orientación, evidenciando con ello que no se suele brindar la evaluación con fines de mejoramiento profesional. Al respecto un docente de un centro educativo público señaló:

> *"yo pienso que más que evaluación a mí me gustaría que sea un apoyo al docente a mí en forma personal por ejemplo vas y evalúas no, me dicen oye esto está bien, pero que esto no está tan bien lo podrías hacer de esta forma". P19: GF3.txt - 19:44.*

En tal sentido, se podría señalar que las evaluaciones de docentes de tipo diagnóstico no son percibidas positivamente, en la medida que no logran ver su utilidad y beneficio a nivel profesional.

En suma, se aprecia que la evaluación no puede quedar como un hecho aislado, acabado, de calificación o de diagnóstico, sino que a partir de los datos encontrados se desarrolle un plan de mejora del profesional de la educación y que este propósito debe desarrollarse tanto a nivel nacional como institucional.

Por otro lado, los datos encontrados en las evaluaciones de docentes deben servir de base para el desarrollo de un plan de apoyo o de mejora que puede ser útil a nivel personal y profesional.

- La evaluación con propósito de mejora personal, según los grupos informantes no es un tema relevante que se haya desarrollado en el ámbito de las evaluaciones nacionales ni en los centros educativos públicos. Quienes expresan interés en evaluaciones con este propósito son los directores de los centros educativos privados, y quienes además aplican determinadas medidas para apoyar al docente en su mejora personal.

Estos directores de centros educativos privados hacen referencia a la necesidad de contar con docentes que sepan brindar un trato adecuado a los alumnos y a los padres de familia. Es por ello, que en algunos centros educativos particulares se evalúa a los docentes mediante tests psicológicos o son observados por la psicóloga del plantel durante la etapa inicial, a fin de

identificar el estilo de trabajo y el tipo de relación que establece con el alumno y el padre de familia, con el fin de ayudarles mediante asesorías personales. Al respecto una directora señala:

> *"Durante el año, se evalúa a algunos maestros porque en la evaluación salen algunos aspectos que tiene que mejorar y quien hace ese seguimiento es la psicóloga. Por ejemplo, vamos a poner el caso en un aula que había una maestra que tenía demasiada ansiedad, sabes que tienes que hacer esto y ella le iba apoyando porque eso se refleja el trabajo con los alumnos y más que trabajamos con niños si trabajáramos con papeles no habría problema".P11: ED1.txt - 11:68*

También refieren la importancia de la evaluación para ayudar al profesor a identificarse con la cultura organizacional del centro educativo, lo cual es más evidente cuando el centro educativo tiene muy claro su proyecto y la búsqueda de una formación integral del alumno y especialmente centrada en valores. Así una directora nos dice:

> *"nos dimos cuenta el año pasado cuando entraron docentes nuevos, entonces estos docentes no tienen la misma cultura organizacional, no conocen la cultura del estudiante y hemos hecho dos talleres de verano para trabajar con ellos, capacidades y valores y también compartir la mística del centro educativo, que así es el centro educativo, a qué apunta, que tipo de formación se requiere y toda la relación que tiene que tener el profesor con los alumnos". P13: ED3.txt - 13:72.*

Hay casos en que los directivos de los centros educativos particulares se han preocupado de aspectos muchas veces no usuales en la formación

docente como "la presencia" o como impresiona a primera vista, porque este es un aspecto tomado en cuenta entre los padres de familia.

> " *nosotros trabajamos con él (profesor) como mejorar sus cosas de él, como participar con otros y como superar sus debilidades, entonces esta evaluación nos sirve para eso, por ejemplo, también evaluamos presencia no?, el trato con los alumnos, el trato con los padres de familia*". *P13: ED3.txt - 13:69.*

En general, es evidente que los aspectos personales del profesor son tema de interés y preocupación de los centros educativos privados y está centrada en el proyecto educativo y como también en el vínculo que se establece con los alumnos y padres de familia así como a la imagen que proyecta a la sociedad. Los docentes y directivos de los centros educativos públicos no señalaron ningún comentario, percepción u opinión relacionado con el tema.

- La evaluación con propósito de reconocimiento no es un tema que sea abordado por la mayoría de los informantes; solo ha sido considerado por los directores de centros educativos privados y dos expertos. Una experta en educación que desempeña como directora de una red de centros educativos en el ámbito nacional señala que la evaluación no solo debe servir para detectar limitaciones y deficiencias, sino también para reforzar los logros de los docentes. La evaluación es la emisión de un juicio que debe permitir la mejora y el reconocimiento que favorezca el desempeño. (P 3: EE3.txt - 3:39.) *"y pueda dar la posibilidad de "premiar a los buenos y sacar a los malos "*. (P 7: EE7.txt - 7:79).

Ellos opinan que es necesario elaborar un plan de reconocimiento e incentivos para aquellos docentes que alcanzan un buen rendimiento laboral, por lo que debe crearse incentivos económicos y también de orden académico que permita a los buenos docentes acceder a pasantías tanto dentro del país como fuera de él. Estos reconocimientos suelen darse tanto en los centros privados no así en los centros educativos públicos, ya sea por el buen desempeño en aula, así como por la participación en eventos, desarrollo de iniciativas, o apoyo en proyectos de la institución.

El grupo de docentes, por su parte afirma la conveniencia de tener estímulos y reconocimientos que ayuden a los docentes a mantener o mejorar el buen desempeño.

> *"debe ayudar a incrementar el sueldo de los maestros, debe significar acompañar al docente:" hay que hacer de acompañamiento que se yo, una retroalimentación, un campo de capacitación en eso que le falta, darles los instrumentos necesarios para que esa persona pueda mejorar. Eso sería acompañamiento."P17: GF1.txt - 17:83.*

En general, se evidencian diferencias entre los centros educativos privados y públicos en relación al tema de reconocimientos. En el primer caso son determinados por la dirección o por la asamblea al final del año académico, estos pueden ser reconocimientos de tipo económico o también oficios de felicitación. En los centros educativos públicos se entregan felicitaciones mediante oficios.

Este tema de reconocimientos ha suscitado amplia discusión, tanto en el ámbito de la educación pública como en la educación privada. En algunos casos se ha pensado los efectos negativos que podría originar como "*crear dos niveles de profesor los buenos y los malos*". No obstante, todos los entrevistados consideran importante hacer uso de reconocimientos. Un experto señala:

> "*Yo creo que maestro en el ejercicio de la docencia puede ser ayudado por un sistema de evaluación que lo tome en cuenta que lo conozca que lo ayude a resolver sus dificultades, sus limitaciones que le equipe para trabajar mejor que le dé más solvencia para reclamar condiciones laborales, más exigente con la sociedad y que además se le dé los incentivos, no es posible que el buen maestro gane igual que el mal maestro, el puntual igual con el que no es puntual. El inmoral, igual al que es moral, no puede ser, tiene que haber una cadena de incentivos,... lo dice la ley y o sea normas no nos faltan*". *P 3: EE3.txt - 3:34-36.*

En la educación pública lo que más preocupa es la falta de recursos, que impide estimular a los docentes mediante pasantías o becas de estudio. Un experto agrega:

> "*…creo que hay dos alternativas una es que los maestros ya están en niveles de carrera congelados pero vamos a descongelarlos y otra propuesta que fue elaborada hace mucho tiempo que dice no vamos a crear una nueva escalafón y la gente va a ir paseándose del antiguo escalafón al nuevo escalafón. Bueno yo acepto la primera, la ley, yo pienso que si vamos a despertar vamos a sacarle el corcho a la batea para que salga el fantasma del crecimiento profesional del maestro hay que partir reconociendo en dónde está, en dónde lo pusieron, en dónde lo achataron*

> *y ahí entonces darles, yo preferiría si no hay mucho dinero, dar mucho dinero para los ascensos y no dinero para los aumentos generales, para crear un aliciente en este sector o sea al que crece como persona, como profesional".* *P 3: EE3.txt - 3:34-36*

Al respecto una experta nos dice:

> *"…lo que tenemos que hacer es lograr que todos (los docentes) estén en el esquema del buen profesor y el que no cumple con esos requerimientos simplemente no puede permanecer en el centro educativo". P1. EE1.txt - 1:45.*

En los centros educativos privados los buenos docentes generalmente van asumiendo mayores responsabilidades y con ello van alcanzando mejores remuneraciones. Sobre el tema una experta directora de un centro educativo particular señala:

> *"Por ejemplo nosotros favorecemos mucho el tema de la tutoría en el centro educativo, los buenos tutores generalmente han terminado siendo los coordinadores de grado o el director del nivel o el asesor del programa de tutorías, se les reconoce en ese sentido y muchas veces esta opción es algo permanente. Igualmente dentro de cada aula hay un coordinador, este coordinador puede tener sus coordinadores o encargado para la elaboración de los eventos, ahí también hay un reconocimiento económico". P 1: EE1.txt - 1:45.*

Es importante anotar algunas experiencias en zona rural donde los padres de familia expresan su reconocimiento a los docentes. Lo importante es tratar de que los reconocimientos tengan relación con el propósito de la evaluación, el cual debe motivar al docente para mostrar un nivel alto de

desempeño. El objetivo sería que todos alcancen su máximo nivel de desempeño, lo cual obliga a cambiar la cultura organizativa donde la dirección esté compartida con su personal. (Natriello, 1997)

Según los datos obtenidos se aprecia que para la mayoría de los entrevistados la evaluación no debe tener carácter represivo, y que no debe evaluarse con el propósito de amonestar. No obstante, reconocen la conveniencia de aplicarla como una forma de verificación de los hechos cuando la situación lo amerita.

Los grupos informantes afirman que se hace evaluación con fines de amonestación cuando se presenta una situación irregular, que comprobada la actitud o el desempeño inadecuado del profesor se le sanciona. No obstante, se encuentran diferencias en la aplicación de sanciones entre las instituciones públicas y privados.

En los centros educativos privados es posible el llamado de atención verbal y escrita, el despido o hasta la no renovación del contrato si es un caso grave. En cambio, en los centros educativos públicos esta situación no es siempre posible de aplicar, se puede llamar la atención a los docentes en base a una evaluación. Sin embargo, en el ámbito de la educación pública es difícil amonestar a un docente más si es un dirigente sindical. El poder sindical pareciera estar por encima de la autoridad escolar, y frente a la cual los directivos sean de los centros educativos o de la UGEL tratan de evitar diferencias, por los procesos administrativos en los que se les involucra. Al respecto una directora de un centro educativo público señala:

> *"Mire la evaluación del señor, de la señora, la he llamado le he dicho señora por favor no quiero hacerle daño, no se dedique a hacer papelones, a denunciarme en la UGEL, los (ininteligible) de suspensión vienen acá y se quejan, yo le digo señora hágame usted un documento en el cual digan que no están conformes. Eso me sirve de base a mí porque yo le llamo la atención a la docente. Y la docente me dice usted me tiene (ininteligible). Lo que pasa es que ella no reconoce su error, además ella dice "soy dirigente" pero no hay ningún documento que la acredite pero como se niega y parece que el director está de su parte"…" es un señor que tenía su edad y no se metía en problemas no le interesaba. Por ejemplo a nivel de primaria el director prohibía que yo me dirigiera de frente a la UGEL, que no vaya a hacer nada y que le mande a él los informes. Entonces observé que yo mandaba la evaluación al director y él lo guardaba y nunca llegaba a la UGEL".P14:ED4.txt.14:34.*

Un experto señala que falta una carrera magisterial para que las evaluaciones de docentes tengan algún significado ya sea en las promociones y ascensos o sanciones.

La evaluación con fines de renovación de contrato, es de uso frecuente en los centros educativos tanto públicos como privados considerando que la mayoría de los contratos son anuales. Estas evaluaciones por lo general están bajo la responsabilidad de las coordinadoras de área quienes se encargan de hacer el seguimiento durante el año y elaboran un informe a las autoridades a fin de que tomen decisión al respecto. En el caso de los centros educativos públicos se envía un informe evaluativo a las UGEL basado en las observaciones y entrevistas realizadas en el año. Si los resultados son positivos se recomienda a la UGEL la renovación de contrato. Los docentes evidencian su conformidad y aceptación a este tipo de evaluación porque consideran que es una forma de control.

La evaluación con fines de selección y contratación, es el tipo de evaluación más frecuente en los centros educativos particulares, no así en los centros educativos públicos que es una función que compete a las UGEL. En algunos casos un proceso largo antes de la firma del contrato.

En los centros educativos públicos la evaluación con fines de selección y contratación está a cargo de las UGEL que solicita diversos documentos y aplica pruebas objetivas sobre las cuales el grupo de docentes observa la desorganización, además señalan que es un *"negocio"* de las entidades capacitadoras que disponen de las pruebas antes del examen. Algunos expertos y docentes señalan que los docentes que se presentan a este proceso de selección no siempre son los mejores y más bien son los que han pasado por otros centros educativos y no han conseguido trabajo, por su bajo nivel de desempeño.

Según el grupo de docentes de los centros educativos privados, en sus centros se realizan diversos tipos de técnicas e instrumentos de evaluación desde revisión y evaluación del curriculum vitae hasta el examen de conocimientos mediante pruebas escritas sobre cada área de conocimiento, y entrevistas. En algunos casos se aplican pruebas psicotécnicas, y de personalidad, entre otras. Generalmente las pruebas son de tipo objetivo. El proceso, por lo general, es el siguiente: se evalúa el curriculum vitae, si el profesor sale aprobado, sigue el examen escrito y por último tiene una entrevista personal.

Los centros educativos particulares religiosos o confesionales siguen un proceso que se inicia en el consorcio de colegios católicos para luego continuar en la institución educativa en particular donde nuevamente tienen otra evaluación. Es decir para ingresar a estos centros confesionales hay dos entes evaluadores: el consorcio y el centro educativo y si bien el profesor puede aprobar en la primera instancia, puede desaprobar en la segunda. (P22: GF6.txt - 22:26).

En general, se aprecian que en la práctica se desarrollan evaluaciones de docentes con diversos propósitos. En el ámbito de la educación pública las evaluaciones son básicamente de tipo diagnóstico cuando son masivas y nacionales, a nivel de la UGEL se realizan con fines de contratación o nombramiento. En este nivel se percibe suspicacia y desconfianza, en la medida deque los docentes no tienen claridad y precisión sobre los objetivos. A nivel de centros educativos privados, las evaluaciones de docentes más frecuentes son las relativas a la selección con fines de contratación aunque hay experiencias de evaluación de docentes a fin de brindar asesoría y apoyo.

Es importante anotar que los procesos de evaluación tiene una variedad de propósitos explícitos pero sus consecuencias se extienden a otras áreas de la vida organizativa y que se manifiestan a nivel individual y social. (Natriello, 1997).

5. Método de evaluación

En este bloque, se puede apreciar que en los grupos informantes existe una falta de claridad para distinguir diferencias entre método y tipo de evaluación pues hacen uso indistinto de estas denominaciones. Identifican las evaluaciones de tipo censal que se hacen desde el Ministerio de Educación y donde el propósito no es suficientemente claro para todos. Aunque en repetidas oportunidades se haya informado que estas evaluaciones tienen un carácter diagnóstico y se realizan con el propósito de desarrollar capacitaciones docentes, se cuestiona que se evalúe ciertos aspectos que no corresponden a la función específica del profesor, no sea integral y se restrinja al aspecto cognoscitivo y además no sea contextualizada.

Por otro lado, todos los grupos de informantes reconocen el valor de los diferentes tipos de evaluación, considerando desde la autoevaluación hasta la clase modelo. Los tres grupos informantes, consideran que la autoevaluación es necesaria sólo que habría que darle un peso menor que los otros tipos de evaluación. No obstante, pese a la importancia que se le da a la autoevaluación, ésta casi no se aplica en el ámbito escolar. Sólo tres de los cinco centros educativos privados realizan autoevaluación. En los centros educativos públicos no se ha considerado la autoevalución.

- La Autoevaluación, es un modelo de evaluación de docentes que incluye al docente como elemento clave, el docente es sujeto y objeto de evaluación. Al respecto una docente de un colegio parroquial señala:

> *"es una reflexión personal para ver nuestras cosas positivas y negativas, yo creo que aunque sea en forma anónima saber como me ven, estar consciente de las cosas que ni te das cuenta y saber cuan importante es la opinión de los demás y sobre todo para poder tomarlo como algo favorable sobre todo de las cosas que están ocurriendo en la parte pedagógica". P17: GF1.txt - 17:81*

En los centros educativos privados existen diversas experiencias de autoevaluación siendo la más generalizada la reunión anual de fin de año donde se hace un balance global y se trata de identificar las áreas que les preocupa y que tiene relación con su trabajo. En un centro educativo privado la práctica de autoevaluación consiste en hacer dos preguntas al docente: *¿que dificultades has tenido, y que metas te propones para el próximo año, y a nivel institucional cuales son los logros, las dificultades institucionales y que sugerencias da?* P11: ED1.txt - 11:32

En otros casos, las autoevaluaciones se hacen a nivel individual mediante una entrevista donde la directora pregunta a cada docente sobre su desempeño. Así, una experta directora de un centro educativo privado, señala:

> *"en la entrevista le digo cómo te evaluarías, como evaluarías tu trabajo en el centro educativo, uno en la parte educativa, dos tú crees que has aportado al equipo donde tú trabajas tanto inicial como primaria, tú crees que has aportado, algunos dicen si algunos dicen no y por qué crees que nos has aportado, porque no he estado motivado, y por qué no has estado motivado, qué crees que como institución nos falta".P11: ED1.txt - 11:32*

Uno de los expertos señala la utilidad e importancia de la autoevaluación que ayuda a identificar los problemas sentidos por los docentes, y favorece a los cambios porque las propuestas surgen del mismo grupo de docentes. Al respecto un experto hace referencia de una experiencia piloto realizada recientemente, donde se ha aplicado un cuestionario que ha servido como autoevaluación y ha ayudado a los docentes a mejorar su desempeño.

Una pregunta que surge como preocupación de los directores, es si los docentes son sinceros ante la autoevaluación. Por ello en algunos centros educativos privados se trata de cruzar información y por ello pide a los docentes que sugieran cuales serían los instrumentos más apropiados.

> *"Debe haber una evaluación que nos ayude a vernos a nosotros mismos como parte de la institución. "…claro que sea una crítica constructiva y una autocrítica, oye porque has actuado así no, generalmente lo hacemos por detrás y eso es lo que daña todo el clima, disculpa que te lo diga yo rajo de ella pero no se lo digo, si está mal se lo digo púes porque eso la va a mejorar y si no bueno" P20:GF4.txt - 20:63.*

Un grupo de docentes señala que la autoevaluación es importante pero consideran que todas las modalidades son útiles "te sirvan para recoger información que tu luego la puedas revertir en términos de enriquecer la labor educativa, yo lo miro así". (P22: GF6.txt - 22:51).

No obstante, surge la necesidad de tener claro que tipo de docente necesita el país, como elemento referencial que permita hacer las

comparaciones y definir los cambios. Una docente de un centro educativo particular religioso, señala:

> *"yo creo que acá el asunto es apuntar por lo que necesita el país, qué tipo de docentes necesita el país, cómo estamos aportando nosotros que nuestro país mejore. Nosotros como docentes tenemos una labor así puntual, formamos personas, ciudadanos, que necesita el país, qué cosa necesita el país para mejorar y dentro de todo eso, cuál es la tarea específica que tenemos como docentes, personas, ciudadanos, entonces el maestro tiene que estar capacitado para eso, si no hagamos otra función, ¿no?"P22: GF6.txt - 22:51.*

En suma, se puede señalar que la autoevaluación es un tipo de evaluación de docentes reconocido por todos los grupos, sea en forma grupal o individual favorece a la identificación de los problemas y al compromiso para la mejora. Sin embargo, para evitar sesgos en la interpretación o la subjetividad es recomendable según los mismos grupos informantes que la autoevaluación sea considerada con otro tipo de evaluaciones que ayude a confirmar la información. Por otro lado es indispensable contar con un perfil del docente del país que ayude a verificar si responden a los rasgos requeridos, información que es importante considerar en cualquier tipo de evaluación de docentes, considerando su complejidad y su contexto.

- Heteroevaluación. La evaluación de pares es otro método de evaluación consistente en la evaluación de docentes por colegas que pueden ser de la misma institución o de otra institución educativa. En la presente investigación sólo se tiene información de este método por referencia de un

experto quien actualmente está realizando evaluación de pares como una experiencia piloto en la cual se evalúan entre docentes, aunque aún no tiene información sobre sus efectos:

> *"...en el caso del área rural lo que estamos usando son evaluadores pares, no? que vienen de otros centros educativos porque ahí no es posible y estamos trabajando con redes en el área rural. Vienen de otros centros educativos y que pertenecen al área rural".P 9: EE9.txt - 9:57*

Una experta entrevistada con experiencia en docencia a nivel superior, señala que la evaluación de pares es posible cuando el evaluador tiene criterios claros y experiencia, sólo así podría un colega evaluar a otro. Con este criterio un docente por lo tanto no puede ser evaluado integralmente por un alumno porque aún cuando fuera estudiante de educación del último año, aún no tiene la experiencia ni los criterios para hacer una evaluación de pares docentes. (P10: EE10.txt - 10:41). Así señala:

> *"…en ese momento yo pude comprobar por experiencia que solo puedes hacer evaluaciones entre pares, la evaluación integral es la evaluación de pares. Si yo no tengo los criterios yo no puedo, o sea si yo no domino los criterios no puedo pretender una evaluación de pares" P10: EE10.txt - 10:41*

Un grupo de docentes de un centro educativo privado señala haber practicado este tipo de evaluación, pero las autoridades consideraron que no era oportuna la difusión de los resultados porque podría herir susceptibilidades o malograr las relaciones interpersonales en la institución. Por estos motivos

algunos dudan de su efectividad y conveniencia por lo que no recomiendan su generalización. Una docente señala:

> *"el año pasado, al finalizar el año pasado ha habido una autoevaluación y hetero evaluación de CONEI mediante una ficha que nos dieron para evaluarnos nosotras y luego a cada una le tocó evaluar a otra docente por medio de una ficha, que se entregaba a la dirección y no la vimos más ...nunca vimos el resultado de esa evaluación, no la conocemos". P17: GF1.txt - 17:96*

Lo importante es aplicar este método de evaluación si consideramos su utilidad en el mejoramiento del desempeño docente, de lo contrario sería mejor evitarla. Como dice una docente de un centro educativo particular, cuando la evaluación no sirve para mejorar no es útil:

> *"todas las evaluaciones son útiles, todas aquellas que te sirvan para recoger información que tu luego la puedas revertir en términos de enriquecer la labor educativa, yo lo miro así." P22: GF6.txt - 22:53.*

- Evaluadores externos. Este tipo de evaluación, es frecuente en los centros educativos privados, no así en los centros educativos públicos, aunque los docentes de estos centros consideran su utilidad y conveniencia por la objetividad de la información. No obstante, no ayudaría a generar una cultura de evaluación si no involucra al personal en el proceso de evaluación. Según los docentes de centros educativos públicos este tipo de evaluación es recomendable por su objetividad, evitaría la subjetividad y la influencia emocional, como dicen un grupo de docentes:

> *"me da igual que si fuera de afuera que de adentro, al contrario sería lo mejor porque juntando la opinión de el de afuera y del de adentro va a salir algo real no, entonces estarían de acuerdo con ellas y estarían de acuerdo conmigo y una o dos opiniones o tres eso es lo mejor porque lo que ha dicho también en parte es cierto somos seres humanos y si es cierto a veces hay personas que mezclan la parte profesional con la parte amistad y eso no debe ser,"P20: GF4.txt – 20:34.*

En suma se podría decir que uno de los puntos álgidos de las evaluaciones de docentes está en la participación. Todos coinciden en señalar que es importante contar con la participación de los docentes, porque crea posibilidades de autorreflexión, ayuda a identificar los problemas, y compromete al cambio o mejoramiento, sin embargo reconocen que no es fácil llevarlo a la práctica porque no existe disposición por parte de los mismo docentes. Todo ello implica crear estrategias de sensibilización y formar personal con capacidades que permitan realizar evaluaciones desde los propios centros educativos. En los centros educativos particulares es posible en la medida que cuentan con personal especializado como psicólogos educacionales, o se cuenta con recursos que permiten contratar a especialistas en evaluación y asuman esa tarea. Sin embargo, será difícil crear una cultura de evaluación institucional si no se forma personal en las instituciones para que este sea un proceso permanente.

La heteroevaluación que es otra forma de participación entre pares es posible en los centros educativos particulares por la disposición manifiesta por el personal, en los centros educativos públicos no se practica y sería difícil llevarlo a la práctica por la desconfianza en la capacidad de su personal para

llevar a cabo una experiencia de evaluación objetiva, rigurosa y que manifieste respeto por los colegas. Es por ello que los docentes de estos centros públicos sugieren que los evaluadores sean externos, de instituciones de prestigio formadoras de docentes. No obstante, se aprecian contradicciones cuando a su vez señalan que desconocen sus problemas y las condiciones de trabajo. Todo ello, permite señalar el temor a ser evaluados y probablemente a reconocer sus limitaciones profesionales.

Al respecto, dos expertos entrevistados expresan su preocupación respecto a las evaluaciones realizadas por grupos de especialistas externos a la institución que pueden tener un amplio conocimiento técnico en el desarrollo de las pruebas y en el manejo de los datos estadísticos, pero desconocen la realidad de la educación y específicamente de la formación del docente, por ello afirman sobre unos evaluadores: "*eran docentes que no conocían nada de primaria ni de secundaria eran docentes universitarios, y las mismas preguntas no tenían en cuenta la condición de los docentes."* P 4: EE4.txt - 4:22

6. Diseño de la evaluación

En este aspecto se puede diferenciar opiniones relativas a las evaluaciones masivas y nacionales y a las evaluaciones institucionales. Las experiencias de evaluación nacional de docentes han sido de tipo censal cuyo propósito ha sido diagnosticar el nivel de conocimientos de los docentes. Al respecto, según la opinión de algunos expertos entrevistados estas evaluaciones nacionales han sido diseñadas por docentes universitarios que no

conocen la problemática de la educación pública, así una experta de reconocida trayectoria en la educación pública señala;

> *"yo no reconozco mucha validez a lo resultados de la evaluación, (además de quienes nos encargue) ni a docentes universitarios que no tiene 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*

La misma especialista cuestiona la calidad de las preguntas, indicando que por desconocimiento de la formación docente se elaboran preguntas que no son parte de su formación, así pone un ejemplo:

> *"en el análisis de comunicación escrita, producción de texto donde lo resultados son más deficitarias fueron en lenguaje icónico, en la prueba tienen que interpretar gráficos que no han hecho, no se les ha enseñado y para ellos es un descubrimiento. Después, en la producción de texto, dos columnas en una para que compongan redacten algo y una siguiente para que hagan la corrección pero no se han hecho; nosaben cómo elaborar un texto, cómo clasificar, previamente las dos columnas no se les ha enseñado, para mí el problema es que hay ese desconocimiento que no liga mucho la didáctica con evaluación " P 4:EE4.txt - 4:57.*

Esto revela que las evaluaciones son diseñadas partiendo de un elemento referencial que no es explícito ni conocido y que además no toma en cuenta la realidad del docente, lo que podría explicar, en parte, la demanda de los docentes por conocer el perfil del profesor y la reacción negativa de los docentes a ser evaluados sin tener claras las expectativas. En este sentido, reafirma un experto en planificación educativa estas

evaluaciones equiparan desempeños de docentes que trabajan en contextos y condiciones completamente diferentes. (P 9: EE9.txt - 9:1).

Asimismo, otro experto señala que las evaluaciones masivas no ayudan a tomar decisiones y más bien sugerir que las evaluaciones de docentes debieran ser a nivel de comunidad y sólo con fines de nombramiento, tratando de garantizar su carácter ético a fin de evitar ***"compadrazgos."*** [7](P 2:EE2.txt - 2:57-2:58).

> *"otro aspecto también que es de cuidar mucho en la evaluación que es el problema ético, la evaluación desgraciadamente está asociado a aspectos poco éticos en muchos casos, entonces cuando estás pensando en proceso de evaluaciones de los maestros, en general la comunidad educativa está en quién nos va a evaluar, cómo puedo modificar, y para esto ha habido presión, como no tienes idea, qué pasaría si lo haces con un grupo pequeño, no sé, y de repente la posibilidad de reaplicarlo". P 2: EE2.txt - 2:64.*

Por otro lado, el grupo de docentes refiere que las evaluaciones tienen mayor sentido cuando están vinculadas a la capacitación o a la actividad que desarrolla en la práctica profesional, revelando con ello el deseo de conocer sobre qué perspectiva se evalúa al docente, de manera que ellos puedan identificar y reconocer sus deficiencias y facilite la orientación de sus esfuerzos y dedicación en superar el área deficitaria.

Una experta en planificación educativa y docente universitaria, señala que la evaluación de docentes debe considerar objetivos claros y precisos que

[7] Término popular referido a arreglos con el fin de conseguir ciertas ventajas, pasando por alto las normas. Deriva de "tener padrinos".

indique ***"que se va a evaluar y qué aspectos se van a evaluar".*** Pero considera que lo primero que "*se debe hacer es un evaluación de la evaluación, qué estamos evaluando y cómo estamos evaluando",* (P 4: EE4.txt - 4:67). Esto evitaría que se esté aplicando instrumentos que no responden a la realidad. Al respecto, afirma:

> *"... es muy fácil aplicar una prueba diseñada para otra realidad". . "no podemos aplicar un instrumento genérico ya, (que es) desde la experiencia de Coleman que se basa en 40 años". P 4: EE4.txt - 4:67*

Sin embargo, esta afirmación, según la experta no niega la necesidad de tener evaluaciones nacionales antes que regionales o locales pero considera que las evaluaciones nacionales tienen que ser diferenciadas según las regiones. Y debe ser realizada por expertos que conozcan la realidad educativa: la rural y la urbana. No cree factible evaluaciones institucionales en los centros educativos públicos, porque no se tiene personal calificado o capacitado 4: EE4.txt - 4:60. Estas evaluaciones nacionales ayudarían a identificar los vacíos y las debilidades y potencialidades de los docentes (4: EE4.txt - 4:59).

La misma experta, cuestiona que los encargados de la evaluación de docentes hayan sido profesionales que no tienen conocimiento de la realidad de los centros educativos, ni de la educación pública, al respecto agrega:

> *"... yo no reconozco mucha validez a los resultados de la evaluación, además (ininteligible)...a docentes universitarios que no tiene ninguna*

experiencia y que no están vinculados a la tarea de a aula..."P 4: EE4.txt - 4:68.

Es por ello, que la experta sugiere definir los aspectos a evaluar y los criterios para elaborar los instrumentos y que no solo evalúen el desempeño en aula, porque considera que se está reduciendo la labor del profesional de la educación. La experta señala:

"una de las cosas principales primero en qué aspecto, desde los aspectos yo definiría muy bien todos los criterios y ahí marcaría algunos indicadores y prepararía un instrumento para que me ayudaran o dos instrumentos para poder constatar y percibir más mis datos y poder hacer un estudio comparativo".P 6: EE6.txt - 6:57.

La misma experta agrega además, que entre los aspectos del docente evaluaría:

"La realidad del profesor, el aspecto de actitudes del profesor en lo personal, qué tipo de relaciones establece con sus padres, con sus compañeros de trabajo, con sus directores, con la autoridad también con los alumnos y con los padres de familia" P 6: EE6.txt - 6:57.

Esta apreciación de la experta de que "*el mismo profesor sea sujeto y objeto también*", contrasta con la opinión de una docente de un centro educativo público quien señala que en la evaluación son los expertos quienes deben establecer las pautas, así afirma:

"ustedes tienen que dar las pautas de las cuáles quieren sacar provecho o un resultado favorable, por ejemplo el maestro…estamos de acuerdo en la evaluación porque nada uno tiene que tener entonces vocación porque eso

> *es lo que uno tiene entonces estamos preparados pero queremos saber que es lo que esperan de nosotros en conocimiento, como atienden a los alumnos". P19: GF3.txt - 19:36*

A nivel local las docentes entrevistadas señalan que las evaluaciones que convoca la UGEL están centradas en los documentos administrativos, lo cual genera tensión en la medida de que son diversos y la información no siempre se mantiene. Además que les resta validez a aspectos claves que están más allá de los documentos y certificaciones que en nuestro medio son de dudosa validez.

Respecto a las evaluaciones de los docentes a nivel institucional, son los docentes de los centros privados quienes tienen mayor experiencia y brindan más información. Ellos señalan que las evaluaciones son bimestrales o trimestrales en algunos casos, en otros casos es anual. Por lo general los docentes refieren que las evaluaciones se aplican de manera asistemática, no obedeciendo a un plan o diseño pre establecido; la evaluación más bien aparece como una actividad tangencial y eventual, donde se aplican pruebas por lo general adaptadas; sólo en algunos casos se elaboran las pruebas conjuntamente el grupo de docentes con las coordinadoras. Otro es el caso de las docentes de religión cuyas evaluaciones dependen de la Oficina de Educación Católica y siguen un proceso regular y sistemático.

Una experta, directora de un centro educativo particular, señala que las evaluaciones aplicadas en el centro que dirige, se basan en algunas investigaciones y en bibliografía consultada, al respecto señala:

"el diseño del sistema lo hacemos en equipo... el equipo de coordinadores diseñó la ficha, la revisan de tanto en tanto, compartimos las estrategias que cada uno tiene, hay coordinadores que tienen menos tiempo en aula y tienen más posibilidad de entrar a las clases y trabajar con los docentes,... algunos (aspectos han surgido) de investigaciones, o de otros sistemas de evaluación, de literatura sobre evaluación de docentes y otros de la práctica y a veces sobre la base de lo que vamos encontrando, (de lo) que ya existe, ... estas revisiones que hacemos cada cierto tiempo y nos permite poner cuestiones en forma más específica ... que nosotros esperamos de nuestro centro educativo". P 1: EE1.txt - 1:26-28.

Dado que no existe un plan de evaluación, que no es una tarea sistemática; entonces, la evaluación pareciera ser entendida como el acto de aplicar un instrumento o prueba. Al respecto la sub directora de un centro educativo parroquial dice:

> *"las fichas las confecciono yo, informándome de todo lo que puedo, de experiencias de parte de ellas (las coordinadoras) y también, de bibliografía".P12: ED2.txt - 12:9*

Por su parte, los docentes señalan que las evaluaciones están centradas en las programaciones y las actividades en aula donde además de ver la metodología que utiliza el profesor, consideran la relación que se establece con los alumnos. Agregan además que depende de quien es el responsable de la evaluación, pues en algunos casos es un apoyo por la

orientación y consejos que brinda, pero en otros casos puede generar resistencia a aceptar las deficiencias detectadas. Así una docente refiere:

> *"aprendí mucho en técnica, me acuerdo que iban y observaban y ponían una nota no?, y eran 20 ítems donde tú veías tus fallas pero en ese instante, te reunían al día siguiente te citaban a tal hora te retroalimentaban en lo que habías fallado, entonces aprendías más y eran docentes que se daban sin ningún tipo de egoísmo no?, brindaban todo …" "Esto fue muy positivo pues aunque no iban a todas las aulas, señalaban, a quien observaban, los errores; nos mostraban las fichas y nos explicaban como se podía mejorar.." P17: GF1.txt - 17:47.*

Otra docente de un centro educativo privado agrega:

> *"realmente la evaluación se convertía en el sentido que te hacia ver, que te ayudaba, te daba un horizonte nuevo, no te decía estás mal te devuelvo a la UGEL, es una mirada de otra persona sobre tu trabajo". P17: GF1.txt - 17:47.*

Dada la dificultad de los docentes por aceptar una nota cuantitativa y con el fin de evitar comparaciones entre docentes es que algunos directores prefieren hacer evaluaciones sin pretender obtener un puntaje. (P 5: EE5.txt - 5:27)

En suma, uno de los aspectos clave en la evaluación es el diseño; sin embargo, según los expertos las evaluaciones nacionales de docentes se diseñan sin considerar la problemática del profesor de la educación pública. Por otro lado, los docentes refieren desconocer los propósitos de las evaluaciones, y por las experiencias de evaluación realizadas a nivel nacional,

consideran que no son necesarias, en la medida que ya se conocen las limitaciones y deficiencias de los docentes.

Tanto los expertos como los docentes entrevistados aprecian la utilidad de la evaluación pero requieren de un elemento referencial que les sirva de base y permita a los mismos docentes orientar sus esfuerzos. Asimismo, consideran útil la evaluación nacional de docentes cuando está relacionada a la capacitación y al ejercicio profesional, no así cuando es de tipo censal y no contempla aspectos integrales del docente.

A nivel institucional, no se señala en ningún caso que exista un sistema orgánico y estructurado de las evaluaciones del docente, resultando ser una práctica no planificada y referida a la aplicación de pruebas que en algunos casos va acompañada de asesoría y orientación que favorece al mejoramiento del reempeño docente.

En el caso específico del centro educativo público hay diferentes opiniones en el grupo de docentes de primaria y secundaria y entre lo brindado por el sub director y los docentes de secundaria.

Un aspecto importante es la consideración de que la evaluación es útil cuando va acompañada de asesoría y sugerencias para la mejora del desempeño. De esta manera la evaluación de docentes favorecería para que no sea vista como un acto amenazante.

Acerca del diseño de evaluación, las percepciones son negativas desde los diferentes grupos de informantes, los expertos por considerar que se hacen las evaluaciones de docentes sin conocer la problemática de la educación pública, y por no tener un marco referencial; esto es que se cuestiona el punto de partida, relacionado con las concepciones de escuela y del rol del docente, aspecto que conviene dilucidar.

Respecto a las evaluaciones masivas, los expertos consideran que no ayudan a tomar decisiones, que podría hacerse con una muestra poblacional según regiones lo que sería de mayor utilidad.

En tal sentido, los sujetos consideran que las evaluaciones de docentes a nivel institucional son más operativas y útiles y pueden centrase en aspectos clave como el desempeño docente. No así las evaluaciones masivas que se han concentrado en conocimientos.

7. Objetivos de la evaluación.

En este apartado se trata de conocer cuáles son las dimensiones o aspectos a evaluar del docente. En general, la información se ha centrado en los siguientes aspectos: el curriculum vitae, desempeño docente, conocimientos, y el examen psicológico.

Acerca del currículum vitae, dos de los expertos entrevistados y tres directores de centros educativos privados señalan que la evaluación de docentes debe incluir el currículum vitae en la medida que se puede identificar la formación y la experiencia adquirida por el docente. Para ellos es

parte de la evaluación inicial y del proceso de selección más frecuentemente utilizada en los centros educativos privados, y que sirve de base para la entrevista.

En algunos centros educativos privados se ha establecido criterios para la calificación y se le asignado un peso que por lo general es de 50% y considera estudios, experiencia laboral, capacitaciones, proceso formativo inicial y post formativo. También considera antecedentes policiales y de salud. En el sector público es un requisito para postular a un puesto y también se otorga puntuación a los estudios y títulos de capacitación.

- Desempeño docente, es otro aspecto clave en la evaluación de docentes, que se suele detectar mediante la clase maestra o clase modelo. Es usual en la evaluación inicial previa a la contratación en los centros educativos privados, o como forma de evaluar el proceso. Del grupo informante sólo una directora de un centro educativo particular señala que hace uso de la clase maestra o clase modelo como una forma de evaluación de docentes. Consiste en pedir una programación donde se verifica si conoce las innovaciones pedagógicas, los cambios en la educación, "si muestra apertura al cambio y si tiene una pedagogía participativa" para ello la participación de las coordinadoras de área es indispensable, además de la directora académica.

Una docente señala que la evaluación de desempeño es la forma más completa para evaluar al docente, porque mucho puede saberse, tener conocimientos, estudios pero en los hechos no siempre el rendimiento es apropiado:

> *"para mí la clase modelo es algo muy importante para la evaluación, porque, en esta clase modelo intervienen todos los estamentos, y solamente dos preguntas y se acabó." ... lo que pasa es que a veces la clase de modelo sería idónea, a veces mucho se ve de que podemos saber demasiado y saber trabajar muy bien con alumnos mayores, pero por ejemplo cuando nos toca primer grado, segundo grado lo notamos, no nos sentimos bien por que no tenemos la técnica adecuada, no manejamos bien el grupo y tal vez nosotras mismas nos damos cuenta de que no estamos para ese grado y la evaluación sirve precisamente para darnos los alcances, que cosa está bien y que cosa está mal. Es importante saber aceptar que estamos cometiendo errores y que es bueno rectificarlo a tiempo". P23: GF7.txt - 23:15*

- Evaluación de conocimientos. Este es el tipo de evaluación de docentes de uso frecuente tanto a nivel nacional como a nivel institucional, en entidades públicas y en centros educativos privados. De acuerdo con la información de los expertos en educación (3) se evalúa mediante pruebas objetivas, que es el tipo de prueba más fácil de corregir. Ellos consideran que toda evaluación de docentes debe indagar sobre el tipo de razonamiento verbal y matemático, además, de conocimientos relacionados con su especialidad y área. Igualmente consideran que debe recoger información sobre actualización pedagógica y dominio de contenidos. Al respecto, algunos expertos consultados señalan que las evaluaciones masivas son muy generales, y hacen difícil identificar los resultados a nivel individual.

A nivel institucional, se pueden establecer diferencias entre los centros educativos públicos y los privados. Los docentes de los centros educativos públicos son evaluados con fines de contratación por las UGEL

mediante pruebas objetivas, no así en los centros educativos privados que evalúan otros aspectos. (P17: GF1.txt - 17:92.). Al respecto una docente de un centro educativo público afirma:

> *"Todos los docentes que… son contratados hasta que el Ministerio de Educación convoque a un concurso de nombramiento, ahí pasan a un examen que lo aprueba la UGEL, si pasan el examen los docentes son nombrados".P17: GF1.txt - 17:93.*

Según la información proporcionada por los docentes de centros educativos públicos este tipo de evaluación de conocimientos ha originado diversos cursos de capacitación y la difusión y venta de cuadernillos con las preguntas desarrolladas. Estos cursos son reconocidos con un puntaje en la selección de docentes, encontrándose algunos de muy bajo costo que son implementados por instituciones de dudosa rigurosidad académica.

Los expertos refieren que estas pruebas que se aplican a nivel nacional se realizan con pruebas objetivas tipo lickert con cinco alternativas de respuesta, son evaluaciones masivas de tipo censal cuyos resultados son generales, y hace difícil identificar los resultados a nivel individual.

En algunos centros privados se suele aplicar pruebas objetivas para medir conocimientos entre otras técnicas. Generalmente, en estas instituciones, de acuerdo a la versión de tres directoras entrevistadas, la prueba tiene dos partes la primera sobre conocimientos y la segunda sobre programación curricular y sobre un caso hipotético particular que se pueda presentar en el aula. Se elaboran pruebas para cada especialidad siendo

diseñadas por las coordinadoras. Una experta, directora de un centro educativo particular señala:

> *"Hacemos la evaluación con una parte objetiva para ver el nivel intelectual del profesor, el manejo de los conocimientos específicos de su área, y una parte de desarrollo que está relacionada a una práctica de su área, que puede ser una tarea como una planificación de una clase o puede ser una discusión de un caso particular que se pueda presentar en el aula.". P 1: EE1.txt - 1:4*

Por otro lado, una docente de un centro educativo privado religioso afirma que para ingresar a un centro educativo católico, el Consorcio de los Centros Educativos Católicos también toma pruebas objetivas que son muy extensas, alrededor de 200 preguntas por área, pero además hay un examen psicotécnico, y una prueba escrita sobre trabajo de campo, *"pero, todo es escrito"* (P22: GF6.txt - 22:25). Si el profesor o docente aprueba esta evaluación luego es entrevistada nuevamente en el centro educativo seleccionado para una nueva evaluación.

En general, los datos recogidos evidencian que la evaluación de conocimientos es un aspecto clave en la evaluación de docentes cuyo uso es frecuente en todos los ámbitos aún cuando no se considera suficiente.

- La evaluación psicológica, es una evaluación frecuente en los centros educativos privados donde se evalúa la personalidad y las actitudes del docente. En algunos centros escolares se aplica pruebas en un promedio de tres horas, en otras se aplica una prueba de actitudes no estandarizada aún.

Como señala una directora: "evaluamos la personalidad y nos apoyamos en la psicóloga que realiza este tipo de evaluación". P16: ED6.txt - 16:2.

Según opinión de un experto y tres directores, en los últimos cinco años, en algunos centros educativos privados, se ha incluido la evaluación psicológica de los docentes, tratando de indagar sobre la personalidad del maestro considerando su influencia en los niños. Al respecto una directora de un centro educativo privado señala:

> *"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 general, estas evaluaciones se realizan después de la primera entrevista y el informe es estudiado por el personal directivo para tomar decisión sobre la contratación o no del docente. Así dice una directora de centro educativo privado: *"ahí si la persona este amerita pasa a la evaluación psicológica dependiendo de eso de la evaluación psicológica regresa acá el expediente".* (P13: ED3.txt - 13:32).

Algunos directores resaltan la confidencialidad de la información donde sólo tiene acceso la psicóloga y la directora y se realiza tomando en

cuenta casos especiales como dice una directora de un centro educativo privado:

> *" Ella (la psicóloga) tiene tests para la parte de personalidad, es que hay docentes que no saben manejar la parte del temperamento, que no saben...porque me molesta tanto,...eso lo que se puede medirse,...por qué he cambiado...".P11: ED1.txt - 11:24*

Al respecto un profesor de un centro educativo público revela su confusión y malestar ante la evaluación de docentes por las exigencias del profesional, señalando lo siguiente:

> *"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 la 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. El maestro si no está bien preparado…"P19: GF3.txt - 19:31*

En suma, se aprecian diferencias en las evaluaciones de los centros educativos públicos y los privados. Según la información obtenida los docentes consideran que no es suficiente evaluar los aspectos cognoscitivos del docente sino que es necesario evaluarlo integralmente, esto es considerando su personalidad y sus habilidades pedagógicas, la capacidad de insertarse en la

institución y establecer vínculos asertivos con las personas que la integran. Además, se debiera tomar encuentra el aspecto actitudinal que ayude a solucionar problemas que se le presenten en aula.

En los centros educativos particulares, los docentes muestran mayor disposición a la evaluación de diferentes aspectos tanto personales como profesionales, por ello aceptan evaluaciones de conocimientos como de personalidad. 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 sienten la presión y la responsabilidad por cumplir con las expectativas sociales.

Por ello, las evaluaciones de docentes que no tengan como propósito apoyar la labor docente son percibidas negativamente, generando resistencia y hasta rechazo, especialmente en el sector público, porque no se sienten preparados ni capacitados para cumplir con dichos roles asignados. Por ello sería la demanda por conocer el marco referencial de las evaluaciones realizadas a nivel nacional.

8. Técnicas e instrumentos de evaluación de docentes.

En este apartado se ha recogido información de las diferentes técnicas que se suele usar en la evaluación de docentes, especialmente a nivel institucional especialmente en los centros educativos privados no así en los

centros educativos públicos donde se percibe mayores limitaciones. Entre las técnicas más utilizadas se pueden identificar: la observación en clase, la entrevista, y la evaluación en equipo.

- Observación de clase. Este es un tipo de evaluación de docentes que los tres grupos consideran de importancia y que merece la aceptación por parte de los docentes. La mayoría coincide en señalar su utilidad para recoger información a partir de la cual se puede generar programas de apoyo y acompañamiento. Todos los informantes consideran que la observación permitiría una opinión objetiva y constructiva que significaría superar la etapa de revisión de documentos y de las programaciones y apreciar el desempeño docente de forma directa. La observación es la técnica que se usa con mucha frecuencia en los centros educativos privados. Así una docente de un centro educativo privado, señala:

> *"el profesor tiene que ser evaluado directamente en el aula y en el trabajo con sus alumnos, no tanto la parte administrativa ni los documentos, si conoce los documentos, o si tiene los documentos, sino (constatar) que efectivamente los chicos entiendan lo que el profesor está haciendo, eso es lo importante."P18: GF2.txt - 18:5*

Una docente del centro educativo parroquial agrega:

> *"yo creo bueno que un primer paso, es el poder observar al profesor en su campo y poder ir sacando cosas como las deficientes, las cosas que faltan y hay que hacer de acompañamiento que sé yo, una retroalimentación, un curso de capacitación en eso que le falta, darles los instrumentos*

> *necesarios para que esa persona pueda mejorar. Eso sería acompañamiento". P17: GF1.txt - 17:82.*

Algunos centros privados han establecido criterios que sirven de base para la elaboración de fichas de observación y aunque no es frecuente en los centros educativos, en muchos casos ha facilitado la elaboración de informes sean formales o informales sobre el desempeño docente. Al respecto una experta, directora del un centro educativo particular, señala:

> *"Todo parte de una lista de criterios y a nosotros nos interesa siempre estar viendo a los docentes, otros coordinadores son un poco más formales de repente si agarran esa lista como ficha y la aplican como docentes y la cotejan más pautada".P 1: EE1.txt - 1:14*

Por lo general, en los centros educativos privados la directora es quien da las pautas de observación a las coordinadoras y quien recibe los informes por cada docente. (P 6: EE6.txt - 6:32). Según opinión de los directores y expertos la observación se hace directamente en aula y toma como referencia la programación que se ha entregado a la coordinadora del área y que es de conocimiento de las autoridades del centro educativo. Para ello una directora refiere que hace uso de Internet, para revisar la programación que cada profesor coloca, y luego puede ir a clase y constatar que se esté ejecutando dicha programación:

> *"yo como directora puedo abrir la carpeta de comunicación integral, abrir cuarto grado, abrir la unidad tal, ver el plan clase y abro la sección número 5 y ahí debe estar el plan de clase y puedo entrar a la clase y ver cómo califica, en principio, no. Está por primer plan, segundo plan, pero*

> *más o menos, si pregunto a un alumno en qué unidad está trabajando, en tal, y cuándo la comenzaron, hace tres días y yo encuentro en la red lo que están haciendo, ahí está indicada la tarea, los materiales que van a utilizar, etc."P 1: EE1.txt - 1:32*

Otra es la experiencia que revela una experta, directora general de una red de centros educativos quien señala que en la institución que dirige las observaciones son realizadas por el director de cada centro educativo, la coordinadora y eventualmente el personal de la sede central encargada de la capacitación. Es interesante apreciar que estas observaciones se realizan una vez al mes y en este caso se basan en las capacitaciones realizadas y son base para el seguimiento y apoyo al docente. Sobre esto la directora refiere:

> *"sobre este acompañamiento, cada persona del equipo tiene una zona de una región del país, y esta persona hace las tareas de capacitación y monitoreo y acompañamiento".P 6: EE6.txt - 6:13*

En tal sentido es necesario distinguir entre acompañar y supervisar. Sobre la supervisión una directora señala su experiencia y el carácter básicamente fiscalizador donde un directivo con una ficha coteja la información, y no tiene el propósito de orientar o asesorar al docente, al respecto dice: *"cuando yo trabajé en el Estado temíamos a las supervisiones venía el director nos tomaba una ficha y se acabó todo".(P11: ED1.txt - 11:42).*

Aquí se trata de considerar la observación como un tipo de evaluación que debe servir como apoyo y acompañamiento al docente. Por ello, en los centros educativos privados las personas encargadas de la observación son: la

coordinadora del área, la directora y el promotor y en algunos casos la psicóloga. La frecuencia de las observaciones es variable en algunos centros se trata de tener una observación por mes, en cambio en otros se realiza en cualquier momento. Así un experto, director de un centro educativo particular dice:

> *"la observación es en cualquier momento que sentimos que tenemos que observar a un profesor ya sea que el profesor es nuevo hay que verlo frecuentemente, al profesor que hemos escuchado que hay un salón donde no anda bien donde hay quejas vamos a ir a observar o al azar, una vez al año van y visitan un par de clases para formarse una opinión".P 7: EE7.txt - 7:27.*

Lo más frecuente en los centros educativo privados es que la observación se realice en el primer trimestre con el fin de apoyar la adaptación del nuevo profesor a la institución y donde intervienen la coordinadora, la psicóloga y el director. (P 7: EE7.txt - 7:30). Por ello, el grupo de expertos sugiere que las observaciones sean frecuentes y realizadas por las autoridades, quienes deben conocer mejor la situación del docente. De esta manera, podría reconocerse el esfuerzo y la dedicación de sus profesores en cada día de trabajo y permitiría estrechar los vínculos con el personal y se evitaría versiones de terceras personas. Una docente de un centro educativo privado señala:

> *"claro yo creo que es necesario que las autoridades vayan a las aulas para que vean el desempeño del docente también, debería ser con cierta frecuencia, ahora quién debe hacer la observación, es el director". P20: GF4.txt - 20:29.*

Otra docente agrega:

> "*nosotros los docentes preparamos con mucho cariño nuestras clases para nuestros niños y sería bonito que siempre alguien viniera a ver lo que estamos trabajando no, le ponemos mucho cariño a todo lo que hacemos*". *P20: GF4.txt - 20:34*

En los centros educativos públicos, según la información recibida, no es frecuente la observación del docente, pero además no siempre va acompañada de orientaciones y sugerencias que sirvan al docente para mejorar su desempeño; al respecto una docente con experiencia en centro educativo estatal señala:

> *"tuve una supervisión en sexto grado con un señor muy autoritario, se sentó y bueno y puso lo peor, todo lo veía mal, pero en ningún momento conversó conmigo por ejemplo, el vio la clase, pidió documentos, mi programación y según eso todo estaba mal, yo nunca me enteré, nunca habló conmigo pero si llegó el informe a la dirección, entonces no es eso no, yo pienso que como ser humano no se trata de esa forma, sin siquiera escucharlo por lo menos decirte, entonces que ya no me vuelva más a supervisar, no?". P17: GF1.txt - 17:49.*

Una docente de un centro educativo público agrega:

> *"En mi caso el director cuando estaba acá, en dos ocasiones ha entrado a supervisar mi clase, tranquilo se sienta, te observa, te pide un cuaderno, para ver como está tu clase, si eres motivador…".P20: GF4.txt - 20:23.*

Una directora de un centro educativo público trata de explicar las dificultades cuando los resultados de la observación no son positivos,

refiriendo las pocas posibilidades de cambio, por falta de recursos para la capacitación de los docentes, y con normas legales que no favorecen al cambio:

> *"…en este caso es bastante limitado reaccionar, simplemente queda sugerir, o pedirle que mejore, no?, más de ahí usted sabe que..hasta ahí queda lógicamente, no se puede más, no se puede hacer más... yo tampoco no lo puede retirar, tampoco lo puede cambiar, salvo que este fuera..., un reaccionar del docente salvo de lo que significa el docente no, función de un docente ahí quizás ahí podemos solicitar la o sea todo un trámite administrativo..." P15: ED5.txt - 15:10*

Por otro lado, se pueden apreciar situaciones que aún mantienen una actitud fiscalizadora, frente a las cuales el docente muestra resistencia y poco interés. Una docente de un centro educativo público, señala:

> *"... en el ejercicio docente, sabe lo que pasa por lo general solo se evalúan o se dedican a evaluar documentos, el documento no refleja lo que uno es, de ninguna manera, no refleja lo que realmente el profesor ejecuta en sus aulas o en el patio, se debe evaluar la ejecución, la clase, el trabajo en sí, el trabajo en campo, los papeles deben ser una parte pero debe ser un bajo puntaje, lo más bajo posible, la ejecución es eso lo que dice si realmente..." P21: GF5.txt - 21:22*

Con ello se puede percibir las diferencias de la aplicación de la observación del docente entre los centros educativos privados y los centros educativos públicos, que pueden explicar por un lado la resistencia de los docentes a ser observados y por otro lado la dificultad de los directivos para cumplir su función en un contexto de tensiones.

- La entrevista. Según los datos recogidos, es una técnica que es utilizada generalmente en los centros educativos privados bajo dos modalidades: de manera informal como conversación donde se trata de indagar sobre el trabajo en aula y el desempeño; y como técnica formal con objetivos precisos y basada en situaciones específicas y concretas donde se trata de conocer la opinión y apreciación del profesor sobre un hecho determinado.

De estas modalidades la más frecuente es la entrevista informal que realiza la coordinadora del área tomando como base la observación en aula, tratando de conocer y comprender las dificultades del docente al realizar alguna actividad programada, porque "*se trata que las clases sean motivadoras y hagan innovaciones rompiendo con la rutina*". La entrevista es el momento donde la coordinadora presenta su impresión sobre lo observado y da sugerencias para mejorar el desempeño del docente. En estos casos la coordinadora no siempre lleva un registro sistemático de las reuniones. En algunas ocasiones esta entrevista la realiza la psicóloga igualmente en base a lo observado en aula.

Cuando se trata de asuntos de mayor envergadura, o importancia en el centro educativo las entrevistas las realiza el director o la directora. En otras ocasiones la entrevista es grupal tipo grupo focal, donde se recoge información para dar sugerencias, se suele preguntar cómo se sienten como docentes y como personas en el centro educativo. Este tipo de reuniones se realiza en algunos centros tres veces al año.

Las entrevistas formales las realiza la psicóloga o el director según propósitos determinados, tratando de profundizar sobre algún aspecto detectado en la observación.

Aún cuando la entrevista y la observación son consideradas de importancia para la evaluación de docentes en los centros educativos públicos y sirve de base para enviar un informe a la UGEL para la renovación de contrato, no se ha recibido mayor información. Son diversos los instrumentos que nombran los expertos, directores y docentes, siendo el más frecuente la prueba de conocimientos.

Las evaluaciones masivas, en este punto encontramos diferencias de opinión. Hay quienes consideran necesarias para aplicarse a nivel nacional y quienes señalan que no son apropiadas para un país con tantas diferencias, como dice una experta:

> *"No es para un país tan diferente, no podemos aplicar un instrumento genérico ya desde la experiencia de Coleman que se basa en 40 años." P 4: EE4.txt - 4:55.*

Igual una docente de centro educativo público agrega: "no debe ser un mismo instrumento para todos, no púes, tiene que ser para cada uno diferente" (P20: GF4.txt - 20:45).

Por otro lado, se cuestiona que las pruebas sean elaboradas por personas que conocen la parte técnica pero desconocen los niveles educativos, ni la problemática de los centros educativos públicos o no tengan información

sobre la educación básica. Tal como lo señala, una experta en planificación educativa y docente de nivel superior señala: ***"…eran docentes que no conocían*** *nada de primaria ni de secundaria eran docentes universitarios, y eran las mismas preguntas, no tenían en cuenta la condición de los docentes." (*P 4: EE4.txt - 4:62).

Al respecto, otra experta considera conveniente contrastar información y no quedarse sólo con una fuente de datos, por ello señala:*"prepararía un instrumento para que me ayudaran o dos instrumentos para poder constatar y percibir más mis datos y poder hacer un estudio comparativo."(*P 6: EE6.txt - 6:58).

Asimismo, se cuestiona que para nombrar personal en la educación pública las UGEL hagan uso de pruebas masivas para conocer la labor del docente, otorgando un puntaje y no se haga observación directa del desempeño desempeño. Por ello, la experta considera necesario conocer qué queremos evaluar, que no es aplicar una prueba estandarizada porque otros las usan, señalando:

> "*cualquier evaluación tiene que tener un marco referencial teórico muy claro de lo que es docencia, de lo que es aprendizaje, de lo que es enseñanza; segundo que todo tipo de instrumento tiene que tomar en cuenta todas las innovaciones que se van a plantear en cada institución o que el docente,.. El avance tecnológico técnico pedagógico que estamos a una velocidad de fibra óptica*". *P10: EE10.txt - 10:29*

A nivel institucional, se aprecia diferentes formas de evaluación, las evaluaciones externas y las evaluaciones internas. A nivel de evaluaciones internas se aprecia que no todos los centros educativos privados preparan

pruebas: muchas veces la solicitan a expertos o asesores externos. Es aquí donde se aprecia la falta de formación y capacitación para asumir la función de evaluación. En el centro educativo parroquial se experimentó una evaluación con un cuestionario con preguntas abiertas, lo que dificultó su corrección y procesamiento, por ello han recurrido a pruebas masivas con preguntas objetivas que facilitan la puntuación. Al respecto la sub directora indica:

> *"comencé a evaluar con unas preguntas demasiado abiertas que no me permitían cuantificar yo trataba de todas maneras hice mis parámetros, me llevó casi quince días solamente diez pruebas de diez maestros y son 32, es muy complicado, de tres niveles porque tenemos inicial y primaria en la mañana y en la tarde tenemos secundaria."P12: ED2.txt - 12:39*

La misma sub directora señala que por ello se hace difícil encuestar masivamente a los padres de familia, pues se requiere conocimiento para elaborar preguntas para marcar. En algunas instituciones se elaboran pruebas para cada especialidad siendo diseñadas por las coordinadoras y tratan de evaluar el dominio del tema, conocimiento del programa curricular, y luego preguntas referidas a situaciones hipotéticas.

En general, se aprecia que la evaluación de conocimientos es un tema relevante y obligado que a decir de los expertos y docentes debe ser objeto de evaluación de los docentes. No obstante, consideran que debe relacionarse con la capacitación y de ser posible se logre una información más personal, resaltan la importancia de tener información más específica de los resultados y que debe estar más acorde a las funciones docentes.

- Evaluación en equipo.

En un centro particular se hace referencia a las reuniones semanales que tiene el personal que participa en las evaluaciones: la coordinadora de área, la psicóloga y el director quienes en base a los datos recogidos informan y dialogan sobre el desempeño de los docentes. No necesariamente esta información está registrada y no hay algún archivo sistemático sino que se trata de resolver situaciones de la vida cotidiana y de manera informal. Un experto director de un centro educativo particular señala:

> *"ella (la psicóloga) observa y también la coordinadora de área, cada uno tiene sus apuntes, entonces cuando nos reunimos a revisar como están los docentes cada uno informa sobre la información que tienen y en esa discusión es que yo voy tomando notas sobre los docentes que veo que marchan bien o aquellos que hay que observarlos y ponerlos en interrogantes, pero no es que haya un file donde tú accedas a la información, es más esta cosa del día a día, de reunión a reunión que vamos comentando, hablando porque yo me reúno toda la semana con los tutores, con los psicólogos, con los coordinadores, entonces son cosas que van saliendo todo el tiempo y cuando llega el momento en que llegamos a la conclusión en que un profesor realmente no está respondiendo bien hay tal cantidad de elementos que en fin, tampoco es que necesito documentar demasiado.. ". P 7: EE7.txt - 7:72.*

En general se puede afirmar que la observación es la técnica de uso más frecuente. No obstante, no debiera ser la única de evaluación de docentes sino que se debe tratar de recoger la mayor información posible haciendo uso de técnicas e instrumentos diversos que ayuden a recoger información que permita posteriormente apoyarle en su mejora de desempeño.

9. Instrumentos de evaluación de docentes.

Son diversos los instrumentos que nombran los diferentes grupos informantes, siendo el más frecuente la prueba de conocimientos. Entre estos instrumentos utilizados con frecuencia encontramos los siguientes: portafolios, tests psicológicos, fichas de observación y cuestionarios.

- Portafolios, este es un instrumento de evaluación de docentes que algunos expertos señalan como una propuesta que ha dado resultado en otros países, pero que aún no se ha extendido en nuestro medio. El portafolio consiste en la presentación documentada de las mejores experiencias de trabajo profesional docente, que han sido seleccionadas por los mismos docentes. Este material es analizado por los evaluadores a partir del cual emiten una primera apreciación y calificación, y sirve de base para iniciar el proceso de evaluación de docentes. Del grupo informante son pocos los que lo llevan a la práctica, sin embargo, el grupo de expertos considera que sería de mucha utilidad en nuestro medio porque parte de la práctica profesional.

- Tests psicológicos. Un grupo de expertos y directores nombran este tipo de pruebas para evaluar al docente. Se trata de pruebas específicas que tienen el propósito de detectar en forma general o gruesa la personalidad y las actitudes del docente en relación con los alumnos y padres de familia, a fin de verificar sus posibilidades de integración a la cultura institucional y la posibilidad de establecer relaciones interpersonales armoniosas.

El uso de pruebas psicológicas es frecuente en centros educativos privados que cuentan con psicólogos y cuya información es un insumo para tomar decisiones. Como dice una directora:

> *" Ella (la psicóloga) tiene tests para la parte de personalidad, es que hay docentes que no saben manejar la parte del temperamento, que no saben...porque me molesta tanto,...eso lo que se puede medirse,...por qué he cambiado..." P11: ED1.txt - 11:24*

En los centros educativos públicos su uso es restringido por la falta de personal especializado.

- Ficha de observación, la mayoría de los entrevistados considera que la observación es una técnica apropiada para comprobar el desempeño docente, siendo la técnica que más se usa en los centros educativos privados. Una experta directora de centro educativo privado, señala que observación del docente en aula implica elaborar una *"lista de criterios*" sobre el desempeño docente, que en los centros educativos privados son usualmente diseñadas por las coordinadoras en algunos caos con la participación de los mismos docentes. La aplicación de estas fichas no sigue un rigor sistemático y de acuerdo con la información obtenida es libre dependiendo del *estilo personal de las coordinadoras,* algunas prefieren usarla como pautas de observación (*"**pauteada"...** " son un poco más formales") y* otras lo hacen en forma libre. (P 1: EE1.txt - 1:21). En general, no se tiene un registro organizado de las observaciones.

Según refiere una directora de centro educativo, algunas coordinadoras no usan ficha de observación, porque consideran muy complejo el procedimiento, sin embargo sí la utilizan como referente de la observación:

> *"ficha que como tal es, rara vez la aplicamos, porque es muy compleja, tiene muchos criterios que nos sirve de orientación a los coordinadores para saber qué cosa mirar...". P 1: EE1.txt - 1:23*

En algunos centros educativos esta ficha ha sido elaborada por los docentes, por lo tanto es de su conocimiento. En algunos casos es utilizada como una forma de autoevaluación donde cada profesor podría entregar un informe al coordinador, como lo manifiesta una directora de un centro privado. Igualmente, es utilizada como base para el balance final. Sobre el tema, una experta, directora de un centro educativo privado señala que se usa en la evaluación de fin de año agregando dos preguntas, una referida a sus logros personales e institucionales y otra relacionada con los problemas institucionales.

Hay experiencias donde se han utilizado fichas de observación de docentes para como modelo de cómo se han llevado a cabo determinadas experiencias pedagógicas, lo cual ha ayudado a compartir la experiencia con los colegas, así lo señala una experta y directora de un centro educativo privado:

> *"Lo que ellos querían evaluar era cuando los docentes manejan estrategias diferenciadas dentro del aula, para atender diferentes*

> *necesidades dentro del aula, entonces pusieron una ficha de observación con diferentes aspectos*". *P 1: EE1.txt - 1:44*

Una experta, especialista en formación docente, hace referencia a experiencias desarrolladas por el Proyecto PROFORMA de capacitación docente desarrolladas por el Ministerio de Educación y la Agencia Alemana de Cooperación Internacional (GTZ)[8], en las que se hace uso de fichas de observación que han sido de gran utilidad para identificar el desempeño docente y que de extenderse a nivel nacional podrían ser de mucha utilidad en nuestro medio:

> *"los instrumentos (se han elaborado en base a…) los estándares con los indicadores daban muchas pistas, te devolvía mucha información de lo que el profesor sabía o no sabía. Porque a veces el profesor se planteaba determinados objetivos pero no se cumplían, eso es lo que les pasa no, o a veces corría para contestar esto, no se fijaba cual era el ritmo de los niños es bien interesante". P 8: EE8.txt - 8:19*

En enfoque usual en las observaciones del desempeño docente se centra en aspectos organizativos relacionados con el uso de recursos, la organización de los alumnos y las estrategias de trabajo. Como refiere la directora del centro educativo parroquial:

> "*en primer lugar el aspecto de la infraestructura, del espacio, cómo ha organizado las carpetas, pero de ello, a principios de año se les da indicaciones como deben trabajar y después la distribución de los alumnos cómo están, porque muchas veces ellas tratan de poner a los más adelantados en un grupo y marginar a los que un poquito se retrasan en*

[8] Se trata de un proyecto de capacitación de docentes en zonas rurales andinas.

el trabajo, cuando debe ser al revés, ellas sí ahora se están organizando mejor." P12: ED2.txt - 12:30

Un grupo de docentes de un centro educativo particular señala que también se observa: "La metodología principalmente, eso es importante su metodología, la forma de evaluar también a los alumnos, que también lo hemos dicho nosotros".(P22:GF6.txt - 22:38). También se evalúan: "Actitudes, desempeño, relación con alumnos, tipo de didáctica si responde o no nuestros principios institucionales" P16: ED6.txt - 16:12

Para la elaboración de las fichas en algunos centros se enfatizan los principios institucionales y se apoyan en personal externo, tal es el caso de un centro educativo privado que solicita apoyo de una red de instituciones educativas

Según referencia de algunos docentes en los centros educativos privados estas observaciones son realizadas por la coordinadora de área quien luego de la observación en aula, personalmente informa a los docentes sobre las dificultades detectadas, sólo en algunos casos se presenta un informe, lo usual es colocar una nota al final de la ficha, dato que es corroborado por las docentes. (*P14: ED4.txt - 14:21, P22: GF6.txt - 22:41).*

No se tiene información sobre las fichas observaciones de docentes en los centros educativos públicos, no obstante señalaron que se siguen las normas del Comité de evaluación,[9] que se encarga de elaborar los criterios y se

[9] De acuerdo con las normas legales cada institución educativa cuenta con el Consejo de evaluación institucional.

sigue la estrategia que está en la "*norma 050*". Según el sub director del centro educativo público:

> *"se supone que director debe elaborar la ficha de evaluación según las normas, hay una norma la 50, la 050 no recuerdo el año en que explica la estrategia o establece la estrategia y la metodología y la hoja incluso, sugerencias de evaluación o sea está normado eso"...P15: ED5.txt - 15:9*

En algunos centros educativos privados, los docentes tienen conocimiento previo de los aspectos que se evalúan en la ficha de observación, y aunque no saben la puntuación ni los criterios de evaluación, les ayuda a responder a las expectativas de los coordinadores. En algunos casos se les informa la fecha o periodo de evaluación que permite prepararse y mostrar el mejor desempeño docente:

> *"No nos avisan el día que llegan, pero nos dicen a partir de una fecha vamos a empezar, entonces nosotros ya sabemos que en cualquier momento llegan, pero no nos dicen exactamente que día". P17: GF1.txt - 17:7*

Aquellos docentes que son evaluados por organismos externos a la institución como la Oficina Católica de Desarrollo Educativo (OCDE), señalan que la evaluación a las que son sometidos es más estructurada y no surgen problemas de relaciones interpersonales *"ni nada no hay, no tenemos…problemas"* (P21: GF5.txt - 21:33).

- Cuestionarios.

Este es uno de los instrumentos más utilizados con el objeto de recoger opinión de los alumnos sobre el desempeño de los docentes. Como señala una experta docente universitaria, este instrumento es de uso frecuente en el ámbito universitario, cuyos resultados se presentan a instancias superiores y se publican los resultados por facultad. Esta experta considera que este tipo de evaluación aplicada a los alumnos es necesaria: "*para conocer la apreciación de ellos y también para tener el mismo docente perciba como es valorado por los otros."(*P7: EE7.txt -7:18). En general ella considera que el cuestionario:

> "*está orientado a la apreciación o valoración que tiene el alumno, el estudiante de su maestro como conductor del proceso de enseñanza y de aprendizaje; como capaz de una disciplina. Por un lado, se tiene en cuenta el conocimiento de temas, de identidad y disciplina, es un aspecto muy importante. Dentro de la evaluación del docente un elemento importante es la identidad disciplinaria. "P 4: EE4.txt - 4:6*

En los centros educativos también se está introduciendo la evaluación de docentes por parte de los alumnos mediante cuestionarios, un experto indica los efectos positivos de una experiencia de evaluación:

> "*El año pasado hemos introducido un instrumento que recién lo estamos probando que es una evaluación de los alumnos al profesor de 25 ítems y que lo procesamos en la computadora en una especie de tablita en la que sale para cada profesor lo que han dicho todas sus secciones; y al final sale una información interesante lo que opinan sus alumnos por sección y en*

> *conjunto, el profesor explica bien, me siento cómodo en su clase, cuando tengo una duda el profesor me atiende…". P 7: EE7.txt - 7:18.*

Por otro lado, una experta, directora de un centro educativo privado, señala que es importante considerar la oportunidad de la aplicación del instrumento como también tener claro el objetivo. Esta experta refiere que pensó aplicar una prueba de entrada que permitiera conocer las interpretaciones de los docentes sobre temas educativos porque considera que hay diferente manejo de la terminología, para lo cual se hizo un cuestionario, sin embargo, posteriormente se percató que no era apropiado en ese momento de inicio de actividades académicas :

> *"después estudiamos el efecto que tendría, siendo una evaluación de entrada, iba abrir distancia cuando el objetivo del taller era buscar acercamiento y lograr un lenguaje común. Pero también era quitar ese sentido negativo de la evaluación."P 1: EE1.txt - 1:58*

En general, considerando que los docentes se resisten a aceptar los resultados de las evaluaciones, el cuestionario permite mostrar la información, como documento escrito ***"lo pueden revisar y leer."*** (P 7: EE7.txt - 7:18). En algunos casos esta información obtenida en los cuestionarios ha sido base de las entrevistas personales con los docentes, así señala:

> *"…en el caso de los docentes donde hay realmente cosas importantes negativas he hecho la entrevista directamente yo para poder tener un poco de control de la situación y poder conversar con el profesor y escuchar también qué dice, qué opina."P 7: EE7.txt - 7:18.*

La experiencia piloto que un experto en planificación educativa, está realizando en diversas zonas del país, le permite señalar la utilidad del cuestionario. Originalmente tuvo como propósito recoger información de los alumnos sobre el desempeño docente, pero después de un proceso de adaptación de las preguntas con apoyo de los docentes, ha servido como medio de autoevaluación siendo un instrumento sencillo de sólo 13 preguntas. (P 9: EE9.txt - 9:24-9:30).

La aplicación del cuestionario a los alumnos sobre el desempeño docente no ha sido tarea fácil, pero se ha visto la importancia de considerar la opinión de los alumnos aún cuando sea una apreciación negativa:

> *"un chico puede tener una opinión aunque no estemos de acuerdo tenemos que considerarla. De repente vamos a mejorar. Por ejemplo se quejaban mucho los chicos de la parte metodológica, por eso, a raíz de eso… tenemos que mejorar la metodología, esto lo habíamos pensado nosotros, pero sale de los mismos chicos que dicen que metodologías… que son aburridas,… que son tediosas, rutinarias, lo mismo, lo mismo tanto en los cursos porque es en todos los cursos." P11: ED1.txt - 11:48*

No cabe duda de la importancia y utilidad del cuestionario, que ayuda a reconocer la opinión de los alumnos lo que ha favorecido su extensión a nivel de secundaria, donde los alumnos brindan información relevante que ayuda a mejorar el trabajo pedagógico. Al respecto, una directora de un centro educativo privado afirma:

> *"En secundaria yo creo particularmente que bien, hay cosas que de repente no estamos de acuerdo como maestros, pero hay cosas que si*

> *debemos mejorar porque el chico puede tener una opinión aunque no estemos de acuerdo tenemos que considerarla. De repente vamos a mejorar. Por ejemplo se quejaban mucho los chicos de la parte metodológica por eso a raíz de eso tenemos que mejorar la metodología, esto lo habíamos pensado nosotros pero sale de los mismos chicos que dicen que metodologías que son aburridas, que son tediosas, rutinas, lo mismo, lo mismo tanto en los cursos porque es en todos los cursos."P11: ED1.txt - 11:48*

Es necesario reconocer la utilidad del cuestionario que permite recoger información de diferentes grupos, enriqueciendo los datos, favoreciendo a lograr mayor objetividad, identificando las diversas percepciones sobre el desempeño docente. Asimismo, la posibilidad de incluir otros actores puede ayudar a comprender la labor docente. Tal es el caso de un centro educativo privado cuyos profesores han acordado incluir preguntas sobre las autoridades, directores y jefes, ayudando a analizar el desempeño del docente en sus interacciones institucionales, lo cual podría ayudar a encontrar formas adecuadas de solución según las posibilidades que brinda la institución.

Por otro lado, se ha hecho una experiencia mediante un cuestionario donde se trataba de hacer una heteroevaluación entre parejas de docentes, pero la información nunca se devolvió a los docentes. Por lo que no se sabe las consecuencias de este tipo de experiencia:

> *"nos dieron una ficha para evaluarnos nosotras y luego a cada una le tocó evaluar a otra docente"… esta ficha fue entregaba a la dirección y no la vimos más, no supimos nunca el resultado de esa evaluación, no la*

> *conocemos"… "no sabemos de repente lo enviaron y lo consolidaron ya que el planeamiento era hacerlo como amiga no y al final teníamos que hacerlos solas, la instrucción no estaba claro, había confusión "P17: GF1.txt - 17:77*

Sobre el uso del cuestionario como medio de heteroevaluación de docentes, no ha sido significativo en el grupo de informantes y en un caso no se ha difundido los resultados a fin de evitar conflictos internos.

En general, acerca del uso de las diversas técnicas y los instrumentos existe preferencia por la observación en aula, para lo cual las coordinadoras o directoras elaboran fichas específicas. Es con este instrumento que los docentes de centros educativos particulares tiene mayor facilidad para contar con apoyo de especialistas y más seguridad en el uso de las técnicas e instrumentos, frente al personal de los centros públicos. Es importante anotar que del grupo de directores evaluados sólo una directora de un centro educativo particular entregó las fichas de evaluación, elaboradas en el centro educativo que dirige demostrando conocimientos de evaluación educativa.

Los centros educativos que cuentan con personal profesional de mayor nivel académico son los que realizan evaluaciones de docentes con mayor frecuencia 2 o 3 al año, siguiendo los procesos técnicos requeridos. En cambio en aquellos centros que no cuentan con personal especializado no realizan evaluaciones de docentes como es el caso del centro educativo público. Lo cual denota que la resistencia a desarrollar la evaluación de docentes no es sólo por parte de los docentes, sino también por falta de preparación y formación del personal directivo para llevarlas a la práctica.

Esto explicaría no sólo la dificultad para realizar evaluaciones de docentes sean directas o por medio de los alumnos, o padres de familia, pues se desconocen los aspectos estratégicos y técnicos para llevarlos a cabo.

10. Frecuencia de las evaluaciones de docentes.

En este apartado son los directores y los docentes quienes brindan mayor información y se refieren básicamente a las evaluaciones de docentes que se practican a nivel institucional. Todos ellos señalan que se la evaluación del docente se realiza por lo menos una vez al año, algunos directores de centros educativos privados refieren que se hacen dos evaluaciones por año, o sea una evaluación por semestre.

Una experta, directora de una red de centros educativos, refiere que en estos centros se hacen tres evaluaciones al año y que no hay tiempo para más. Estos datos coinciden con las apreciaciones de los docentes en los diferentes grupos focales. Sólo en directora señala explícitamente que la evaluación es de tipo procesual y permanente, dato que no coincide con la versión proporcionada por los docentes de dicho centro.

Acerca de las evaluaciones masivas una directora de un centro educativo público señala que la evaluación de docentes debe hacerse todos los años y a todos los docentes, pero considera que previamente los docentes deben ser capacitados para que no se resistan a la evaluación:

> "*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*

Con ello se expresa la resistencia de los docentes a ser evaluados si de por medio no hay un capacitación, lo que podría reflejar por un lado, el temor a ser evaluados sobre criterios que desconocen dado que no hay un referente; y por otro lado, sería la inseguridad de ser evaluados en aspectos en la que no se sienten capacitados o preparados.

La experiencia de un centro educativo privado que informa con anticipación sobre la evaluación, a sus docentes, y les entrega los instrumentos a ser aplicados, podría favorecer a reducir la resistencia a ser evaluados.

Las evaluaciones que se practican en los centros educativos privados al inicio del año tienen como propósito la selección y contratación de docentes, a partir de esta información se diseña el primer taller de capacitación. En algunas instituciones además de la evaluación inicial se hace un seguimiento mediante observaciones en aula, que puede ser una vez por trimestre o por semestre. En un caso las docentes informaron que la evaluación se hacía una evaluación por bimestre.

En el caso del un centro educativo público se aprecian algunas contradicciones, por un lado, la directora señala que observa a cada profesor durante un mes, para luego pasar a otra aula, de esta manera, según la directora todos los docentes son evaluados en el año. No obstante, esta

información contrasta con la proporcionada por los docentes cuando afirman que son evaluados una vez por semestre en base a una ficha de observación, que no conocen aún cuando la solicitan al sub director académico.

En general, los centros educativos privados realizan evaluaciones por lo menos una vez por semestre, mediante visitas de observación y haciendo uso de fichas específicas En algunas instituciones privados es la coordinadora la encargada de la evaluación y quien observa el desempeño en aula a lo largo del año y presenta un informe cada bimestre a la dirección. En algunos casos se avisa que se pasará hacer visitas de observación, en cambio en otros es sin aviso y en cualquier momento. En otros centros educativos privados, es la oficina de personal la encargada de evaluar a los docentes, para ello programa un seguimiento mediante una ficha que usa el coordinador de área y que aplica cada bimestre a cada docente.

Las docentes de religión informan que ellas tienen una evaluación anual y que depende de la Oficina de Educación Católica y que mediante una ficha observan su desempeño, esta docente contrasta con lo que vivencia en el centro educativo estatal donde no hay observación del desempeño docente, dato que no concuerda con el brindado por el sub director quien afirma que se hace evaluación de docentes dos veces por año.

En suma, en este apartado se aprecia que en la mayoría de los centros educativos se realiza la evaluación de los docentes mediante visitas de observación y haciendo uso de fichas específicas. No se indica en ningún caso que exista un sistema orgánico y estructurado de evaluación de docentes, más

bien son acciones rutinarias que no obedecen a un plan y cuyos propósitos son desconocidos. Se constata que 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.

11. Fuente de información.

Respecto a la pregunta quién debe proporcionar información sobre el docente, los grupos informantes básicamente especificaron dos fuentes: los alumnos y los padres de familia. Cinco de los 10 expertos entrevistados señalan la importancia de recoger información proveniente de los alumnos, pues se trata de conocer la apreciación y la valoración del alumno acerca de su maestro. No obstante una experta expresa sus reparos y dudas sobre la información que pueda proporcionar el alumno.

Varios expertos señalan que esta práctica evaluativa está muy difundida en el ámbito universitario donde se evalúa a todos los docentes cada semestre por medio de encuestas aplicadas a los alumnos y en el que intervienen todos los docentes y toda esta información es procesada por una oficina de Evaluación y luego retorna al departamento y de este al profesor.

Esta práctica a nivel universitario no ha logrado ser difundida en los centros educativos, lo que no permite al docente tomar conocimiento de como lo perciben los alumnos. (P 6: EE6.txt - 6:10).

Una de las expertas, directora de un centro educativo privado, señala que los alumnos de centros educativos sí pueden proporcionar información

sobre temas muy concretos y que están vinculados con ellos directamente, así dice lo siguiente:

> *"Los alumnos, contestan preguntas respecto a cosas muy concretas como la puntualidad no solo en la clase sino en la entrega de los trabajos, como la percepción del profesor si son preparados, como da su clase, sobre los vínculos, trato con los alumnos, sobre la dinámica de las clase, es una ficha de evaluación diseñada en forma objetiva, se corrige por computadora, hay espacios para comentarios".P 1: EE1.txt - 1:29.*

En otros casos se busca la valoración que tienen los alumnos sobre el desempeño docente como conductor del proceso de enseñanza y de aprendizaje, como conocedor de su especialidad y si se encuentra identificado con su especialidad o disciplina. (P 4: EE4.txt - 4:4).

Otro especialista que es director de un centro educativo particular señala que en el centro educativo que él dirige se hacen evaluaciones de los maestros mediante encuestas aplicadas a los alumnos y cuyos resultados se entrega a los docentes. Señala además la validez de estas opiniones en la medida que en un 70% de los casos existe coincidencia entre la apreciación de la coordinadora y la de los alumnos. (P 7: EE7.txt - 7:23.)

En muchos centros educativos el director trata de recoger información de diferentes fuentes y trata de integrarla, sin embargo, no toda la información está registrada, salvo aspectos muy llamativos que en ese caso se procede inmediatamente. (P 7: EE7.txt - 7:12).

Un experto señala la importancia de obtener información de los docentes, especialmente para aquellos docentes que se resisten a aceptar algunas observaciones y hace referencia a un cuestionario de 25 preguntas que se ha aplicado a los alumnos del centro educativo que dirige cuyos datos fueron procesadas por computadora y entregados a los docentes. Esta información ha servido, especialmente para aquellos docentes que se resisten a la evaluación, pues ahora tienen una información clara y directa de lo que opinan sus alumnos, que puede ayudar a cada profesor a mejorar su desempeño y aclarar situaciones confusas. Al respecto, señala:

> *"si los alumnos dicen esto y tú puedes reconocer que efectivamente hay cosas que te están diciendo que son importantes, entonces corrige pues, toma nota, habla con los alumnos. Puedes decirles mira acabo de recibir la evaluación que ustedes han hecho y me ha llamado la atención tal y tal cosa, me gustaría que me expliquen porqué han opinado ustedes así, qué creen que está pasando en la clase que hacen que ustedes sientan que yo no explico bien, qué no me entienden, que la evaluación no es justa y hay soluciones que han sido capaces de hablar con los alumnos". P 7: EE7.txt - 7:70*

Según referencia del experto esta situación ha permitido analizar los efectos de estas evaluaciones, cuando son positivas han dado satisfacción al docente, y cuando no alcanzaron una apreciación positiva, han sido citados por el director para estudiar la manera de apoyarles en su trabajo. En todo caso se trata de señalarles que es una opinión pero si se refiere a algún aspecto relevante se trata de evitar que se repita.

Otro experto especialista en planificación educativa considera importante la opinión de los alumnos a partir del tercer año de primaria, con las preguntas breves y concretas, por lo que recomienda su aplicación. (P 9: EE9.txt - 9:30).

En cambio, la experta en educación universitaria señala sus reparos acerca de la opinión y apreciación que puedan brindar los alumnos sobre los docentes, considerando que no tienen criterios para hacer una evaluación de docentes:

> *"los alumnos..., no tienen suficientes criterios o sea no es una evaluación de pares, cuando yo les pido evalúenme como docente yo no estoy considerando una evaluación de pares, porque ellos no tienen, ni siquiera los alumnos de la Facultad de Educación, que están teniendo formación pedagógica a lo largo de toda su carrera, ni siquiera están considerando esto. .... Si yo no tengo los criterios yo no puedo, o sea si yo no domino los criterios no puedo pretender una evaluación de pares "...No tiene las condiciones suficientes para ser considerada en su validez, en su pertinencia y en su confiabilidad. Considero que es inapropiada entonces esta evaluación. Es inapropiada desde el instrumento, porque el instrumento, la muestra y los apartados que elige o sea que evalúa" P10: EE10.txt - 10:4*

La misma experta señala que no está en contra de la evaluación de docentes por parte del alumno, sino que es necesario cuidar el tipo de pregunta que se le hace. Aclara su idea señalando:

> *"yo no la he invalidado, lo que yo he invalidado es como se está dando y con qué tipo de instrumento, porque yo no le puedo preguntar al alumno*

> *sobre el profesor, que si cree que sabe mucho o que sabe poco. No me digas o sea como lo van a adivinar por la forma de organizar el curso, cuando les he preguntado justamente lo que no hay en clases en mi caso llevo años haciendo todo lo contrario de lo que está dicho en esa encuesta, … esta es una de las cosas que a mi me mortifican" P10: EE10.txt - 10:7*

Agrega además que a su criterio el alumno no puede ni debe evaluar al docente, sino más bien esta evaluación debe centrarse en como se está desarrollando el curso:

> *"Lo que tenemos que evaluar con los alumnos es como se ha desarrollado el curso no debe ser sobre profesor, si el profesor sabe mucho o poco, (sino) si yo desarrollo bien el curso, como consecuencia estoy ya evaluando el conocimiento, el dominio pedagógico del profesor. "P10: EE10.txt - 10:7*

Esta apreciación de la experta contrasta con la de una directora de un centro educativo particular cuando señala que el alumno de secundaria sí tiene algo que decir sobre el docente, y se debe considerar su opinión.

> *.." Por ejemplo se quejaban mucho los chicos de la parte metodológica, por eso a raíz de eso tenemos que mejorar la metodología, esto lo habíamos pensado nosotros pero sale de los mismos chicos que dicen que metodologías que son aburridas, que son tediosas, rutinaria, lo mismo, lo mismo...en todos los cursos." P11: ED1.txt - 11:49*

Algunos directores (tres de 6) afirman que no todos los docentes aceptan las apreciaciones de los alumnos y suelen dar varias explicaciones para justificar su desempeño, pero en general, manifiesta el interés del centro educativo por apoyarles, situación que no es explícita en los otros directores.

Sin embargo, hay el caso de un director que recurre a la evaluación de docentes por medio de los alumnos, tratando de corroborar la opinión de la psicóloga y la coordinadora quienes se encargan del seguimiento de los docentes.

En general, se aprecia que los directores de centros educativos privados opinan favorablemente a la evaluación por parte de los alumnos, especialmente cuando son de secundaria, no se encentra una opinión explícita por parte de los directores de centros educativos.

Una directora de un centro educativo privado señala ha tratado de recoger la información de alumnos de primaria y considera que no es fácil y hay que tomarla con cuidado porque en los más pequeños hay interferencia emocional. Sin embargo, de acuerdo con su experiencia, lo cree posible cuando hay polidocencia y no un sólo profesor:

> *" los alumnos llenan con el hígado también o dependiendo del día que están o de la nota que le han puesto, las evaluaciones han sido después del primer control, el mismo día entraron a evaluar vinieron de la administración y evalúan entonces yo ya ahí he entregado a la primera hora las prácticas, creí que iba a salir más baja ". P13: ED3.txt - 13:28.*

Y agrega:

> *"Desde quinto grado, sexto grado han participado, pero quinto grado es un poco difícil que lo puedan hacer y ahora quinto grado ha pasado al otro nivel, entonces como que se ha quedado,..." P13: ED3.txt - 13:5.*

Este dato es corroborado por otra directora de un centro educativo privado quien señala que hay que considerar el estado de ánimo de los alumnos porque hacen apreciaciones sobre situaciones circunstanciales y personales. (P16: ED6.txt - 16:26)

En algunos casos los docentes expresan su rechazo a la evaluación por parte de los alumnos y que además tenga puntuación o peso para tomar decisiones, pues consideran que los alumnos no tienen elementos para hacer apreciaciones sobre el desempeño docente. Por ello sugieren se incluya en la evaluación a todo el personal, y agregar otros aspectos no docentes como infraestructura, patios, baños, entre otros aspectos. (P13: ED3.txt - 13:6)

- Los padres de familia.

Otra fuente de información sobre el desempeño docente son los padres de familia, considerando que tienen oportunidades de conocerlos, sea directamente o a través de los hijos, por ello, el grupo de informantes considera conveniente que los padres de famita tengan oportunidades para manifestar su opinión. Sin embargo, algunos expertos ven complicado incorporar al padre de familia como evaluador de los docentes, porque ello implica dar poder, responsabilidad compartida a la Asociación de Padres de Familia (APAFA), cuando muchos creen que no están formados para evaluar a los docentes, no conocen los aspectos educativos, la didáctica y la complejidad de la enseñanza. (P 4: EE4.txt - 4:34).

Pero, hay experiencias en zonas rurales donde los padres de familia controlan algunas actividades del profesor y según los resultados se ofrecen incentivos a los docentes, ha resultado ser una experiencia que está ayudando a mejorar la labor docente. Este hecho probablemente nos demuestra la posibilidad de la participación de los padres de familia en acciones referidas al control de asistencia, puntualidad, entre otras que no se relacionan directamente con aspectos didácticos. Como dice un experto:

> *"Por algo se comienza, la puntualidad fue hace dos años un criterio del año pasado, lo que ellos dijeron era bueno pero no es solamente que el profesor permanezca en el salón sino además la calidad de relación del profesor con el alumno, que atención le brinda el profesor al alumno" P 8: EE8.txt - 8:10*

Usualmente los padres de familia brindan información por diversos canales algunos informales y otros intencionales, el padre de familia es una fuente de información importante que usualmente hace comentarios de lo bien o mal que es un profesor. De manera informal lo hace mediante conversaciones casuales cuyos datos no necesariamente se registran pero ayuda a conocer como se desempeña el profesor. Sin embargo hay posibilidades de entrevistas individuales y de encuestas específicas, tal como manifiesta una directora de un centro particular, quien aplica una encuesta con dos preguntas simples: *"¿cuáles son los docentes que han satisfecho sus expectativas y cuáles no y por qué?* (P 1: EE1.txt - 1:30).

Otro aspecto, donde se aprecia un nivel de participación de los padres de familia se presenta a través de comentarios que suelen enviar a los

directores después que reciben los reportes de calificaciones de sus hijos. Información que después es revisada por la coordinadora, quien puede verificar la *"empatía del profesor"*, y a partir de lo cual puede hacer las sugerencias convenientes al docente.

Otro mecanismo mediante el cual se recoge información de los padres de familia, es a través del material que se entrega a los niños, que permite a los padres tener una información sobre las actividades que se realizan en aula y sirve para emitir opinión sobre el trabajo educativo del docente. Muchas veces este mecanismo ha servido al director para conocer la percepción de los padres de familia sobre el trabajo del docente y que ha permitido comunicarla a los profesores en reuniones grupales. (P12: ED2.txt - 12:15)

En aquellos centros donde no se pide opinión al padre de familia sobre la labor del docente, suelen hacerlo de manera informal o cuando surge algún problema con el hijo, de manera que si se presentara alguna queja de los docentes se le presta mucha atención y se trata de indagar y dar una solución. Según información de los directores este la situación más frecuente por ello una directora afirma:"*el padre de familia viene cuando hay problema".* (P12: ED2.txt - 12:37)

Un aspecto que llama la atención es la forma como en algunos centros educativos privados se atiende al docente cuando hay alguna queja o algún problema; se trata que los docentes mayores o tutores que son los más antiguos señalen sus aspectos positivos y negativos tratando de orientarlos. (P7: EE7.txt7:33)

12. Responsables de la evaluación.

Sobre este tema se aprecian posturas diferentes entre los docentes del sector privado y del sector público. En el sector privado se entiende que la evaluación es responsabilidad institucional por ello se espera que sea diseñada y llevaba a cabo por la dirección o los promotores del centro educativo[10]. Algunos expertos consideran que la evaluación esté bajo la responsabilidad del Consejo de Educación Institucional, (CONEI), aunque se aprecian algunas diferencias.

> *"yo creo que ahora la institución educativa cuenta un consejo de educación en el que participan tanto los directivos, como los docentes, yo creo que seria una forma". P 4: EE4.txt - 4:49.*

En el sector público este es uno de los puntos más álgidos de la evaluación de docentes y donde se aprecian opiniones encontradas. Para algunos expertos en educación la evaluación de docentes debe ser monitoreada desde el Ministerio de Educación o desde la Dirección Regional, pero otros consideran que primero debería hacerse una experiencia piloto en las regiones con una población más reducida. Asimismo, algunos expertos señalan que se debería conformar un equipo de evaluadores, porque no es lo mismo contratar o pedir apoyo a docentes universitarios, sino como dice la experta en planificación educativa, *"debería conformarse un equipo de evaluadores que conozcan la realidad; yo no creo que sean solamente los docentes universitarios, porque no conocen".*P 4: EE4.txt - 4:59.

[10] Los promotores son las personas o grupos particulares que han organizado la institución y se encargan de administrarla.

Este grupo de expertos que se encargaría de la evaluación de docentes no sólo se debe contar con la participación de las autoridades del Ministerio de Educación sino también con la participación de padres de familia, y de los mismos docentes. Acerca de esto, un experto, docente universitario señala:*"esto sería una participación calificada (de docentes) que tú no lo ves, pero que tienen un voto y están ahí,... mecanismos que permitan ver su participación."(*P 2: EE2.txt - 2:60).

Igualmente, agregan los expertos, que es conveniente contar con personal conocedor del ámbito laboral y de la zona, recalcando la necesidad de que la evaluación si es de ámbito nacional o regional debe considerar dos niveles: rural y urbano porque (el ámbito rural) "*tiene un mundo desconocido*". (P 4: EE4.txt - 4:59).

El grupo de directores recalca la responsabilidad del Ministerio de Educación y las UGEL para evaluar a los docentes con fines de despido, evidenciando con ello el temor, fragilidad e incertidumbre de iniciar procesos administrativos a docentes que no cumplan con su función. Una directora de un centro educativo público afirma para evaluar ***"casos difíciles como cambios o despidos de docentes"*** a los directores les es necesario contar con evaluadores externos: *"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). Aunque también podría significar falta de formación y capacitación en realizar las evaluaciones de docentes, y falta de autoridad o respaldo normativo.

Por su parte los docentes de un centro educativo público muestran su preocupación y sugieren que el evaluador sea un experto con criterio claro y no "*tendencioso*". (P18: GF2.txt - 18:2). Otra docente del mismo centro educativo público pero de otro nivel agrega:

> "*Yo estoy de acuerdo con la evaluación en ese sentido siempre y cuando la persona que evalúa siempre esté preparada…tienen que ser personas capacitadas que conozcan los instrumentos de evaluación, esa es la parte que es muy importante*". *P19: GF3.txt - 19:4*

Este grupo de docentes agrega que cuando se trate de evaluar aspectos relativos a personalidad*: "tendrá que venir un psicólogo para evaluar la personalidad*" (P19: GF3.txt - 19:26).

Respecto a la participación de la UGEL como órgano evaluador se aprecian versiones encontradas, algunos docentes señalan que sea otra institución ajena al Ministerio de Educación la que evalúe. Sin embargo, otros docentes muestran preocupación si es una entidad privada, entendiéndola como un riesgo de "*privatización de la educación*"…"*no hay confianza en la UGEL ni del Ministerio pero vamos a traer otra persona para que nos evalúe, que sea mejor, que sea más capacitado a eso no entiendo, ¿estamos diciendo que queremos privatizar la educación?*" P19: GF3.txt - 19:28.

En general, en relación con la UGEL y el Ministerio de Educación es claro percibir desconfianza en los diferentes niveles del sistema educativo, por lo que sugieren que sean las facultades de educación de las universidades que están al margen del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del

Perú, (SUTEP),[11] las instituciones encargadas de la evaluación de docentes. Es por ello que también sugieren no sólo evaluar a los docentes sino también a los diferentes órganos del sistema educativo. (P18: GF2.txt - 18:36).

Un docente de un centro educativo público señala;

> *"...empezando de... la... toda la gente en un 90% son ineptos, se supone la evaluación la va a dar el Ministerio siempre, lo va a dar, entonces como se va a evaluar esa gente inepta. Por ejemplo en el Ministerio hay gente acusada de acoso sexual y todo lo demás y están como expertos, increíble de ripley, cómo ese tipo de gente va a organizar una evaluación de docentes, gente inepta de verdad, lo que nos preocupa es esa gente inepta, ... me encantaría que sea gente idónea o sea capaz... gente competente, Me parece que el CONEI, ahí está el director, funciona en el mismo centro educativo, los sub directores, aparte está una representante de la alcaldesa del centro educativo, un representante de los padres de la mañana y de la tarde, … " P21: GF5.txt - 21:1.*

No obstante, no todos están de acuerdo que sea a nivel del Consejo de Evaluación Institucional (CONEI), porque señalan la existencia de vínculos que no favorecerían a la objetividad de una evaluación al respecto una docente del centro educativo público señala:*"a mí no me parece por que en el centro educativo generalmente hay compadrazgos, hay muchos grupos, los papás también...no están capacitados para evaluar, y cómo una alumna va a opinar sobre la evaluación de un profesor, totalmente absurdo". (*P21: GF5.txt - 21:7).

[11] Esta organización se ha opuesto constantemente a las evaluaciones docentes, considerando que las deficiencias educativas son de otro nivel socio económico.

El grupo de expertos, por su parte señala que realizar una evaluación de docentes requiere de conocimiento y experiencia pedagógica por lo que no considera que el Consejo Educativo Institucional Escolar esté preparado para ello, al respecto uno de los expertos comenta:

> "*uno se pregunta si el Consejo Educativo Institucional o el Comité Académico es el mas pertinente porque uno esta evaluando docentes está evaluando cuestiones pedagógicas mas pertinente hubiese sido el Comité Académico no?.*" *(P 9: EE9.txt - 9:47).*

Otro *experto* agrega*:*

> "*Lo que pasa es que el consejo escolar puede tomar nota de las evaluaciones administrativas y tener su opinión también con respecto al desempeño de los docentes, una observación, queda el elemento que son los centrales*" *(P 7: EE7.txt - 7:68)*

Una docente de un centro educativo privado con experiencia en educación pública, señala:

> *"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.*

> *"se suele hacer evaluación para el ingreso de un docente pero solamente ve expedientes y corresponde afuera, en el caso del centro educativo*

revisa, observa más no hace una evaluación ni cualitativa ni cuantitativa". P18: GF2.txt - 18:13

Al respecto un docente de centro público en el grupo focal señala la desconfianza en organismos estatales en lo que se refiere a la evaluación de docentes:

"Yo si reclamo autonomía para las evaluaciones pero por experiencia,... que garantice que el director que llegue a la institución sea capaz o sea no puede ser cualquiera también porque no se si alguno de ustedes recuerde ya hace tiempo eran los negocios, los negocios de la plata, antes, cuando se trataba en la UGEL era dar dos sueldos o tres sueldos para poder contratarte, era un negociado. Era una situación que no sale a la luz o son problemas de temor de perder la plaza no?, yo tengo la experiencia de cuando entré a trabajar al Estado no?, me chocó terriblemente porque yo trabajé en un centro particular, entré al Estado me chocó primero por el tipo de la gente, el tipo de la gente, sino por que el nivel cultural, no les importa mejorar, era que por ejemplo yo comencé a trabajar en Marzo y era Noviembre y no me pagaban y yo seguía yendo a trabajar yo me moría por el trabajo, de ahí me fui al trabajo de mi casa al centro educativo y del centro educativo a mi casa normal no?, chévere que vacilón decía no pero después me puse a pensar, yo vivía con mis papás no tenía problema me decían como hacía ... ".P18: GF2.txt - 18:14.

Por su parte, algunos docentes del centro educativo público agregan:

"Lo mejor es buscar a gente imparcial pero capaz que tenga interés en la educación y en el desarrollo del país:" que vengan expertos de las mejores universidades que salga un equipo de gente de lo más capaz y lo más idóneo comprometido realmente con el desarrollo del país, gente imparcial que no conozca..., que no sea ni de Patria Roja ni de ni nada, sin color, y

> *que no conozca lo que van a evaluar, sin ninguna línea política,.. hacer una convocatoria..."P21: GF5.txt - 21:8*

Los docentes señalan que los centros educativos tienen autonomía para elaborar sus propios instrumentos de evaluación pero cuando el profesor de centros educativos públicos ya está nombrado no sabe cómo afrontar la situación de cambio o despido porque hay contradicciones en las normas legales:

> *"no hay un eco, vemos pasar, la experiencia acá es catastrófica, hay docentes que tienen lamentablemente problemas serios, hay medidas que no se pueden tomar porque la Ley Magisterial la ampara, una de las peores cosas que existe en el Perú es la Ley Magisterial, que ampara el tiempo de servicio, por ejemplo aún que tenga un comportamiento inadecuado "P18: GF2.txt - 18:24*

En los centros educativos privados los docentes sugieren que el evaluador sea externo, pero agregan que sepa evaluar con objetividad, así un profesor de un centro educativo particular señala:

> *"yo pienso que debe ser una persona externa... que sea una autoridad, que sea un evaluador externo porque quieras o no somos seres humanos…tenemos que ver si tu lo conoces claro, pero si viene alguien que no conoces te pone las cosas malas de lo que has hecho". P20: GF4.txt - 20:28*

Otros docentes de la misma institución privada señalan que sería mejor contar con una evaluación interna y otra externa, con lo cual se tendría un panorama real: *"me da igual que si fuera de afuera que de adentro, al*

contrario sería lo mejor porque juntando la opinión de el de afuera y del de adentro va a salir algo real no?", (P20: GF4.txt - 20:35).

Otro grupo de docentes de centro educativo privado señalan su confianza en las universidades, manifestando que tienen personal especializado y actualizado:

> *"…no solo es cuestión de confianza sino por considerar que las universidades se dedican a la investigación y tienen información actualizada sobre aprendizaje "yo pienso en el sentido de que quien debería encargarse, de la encargatura de evaluación deben ser las universidades, porque la universidad es la institución y el campo de investigación, son las que están investigando sobre los últimos avances sobre el aprendizaje, yo pienso que los expertos, estén en la universidad". P22: GF6.txt - 22:20.*

Por último, un grupo de docentes de un centro educativo particular religioso, señala la evaluación de docentes está generando tensiones y recelos, por lo que es necesario saber manejar apropiadamente la información tratando de no olvidar que lo importante de la institución es contar con educadores idóneos, que no necesariamente son los más inteligentes y capaces o con amplios conocimientos, por ello, agrega:

> *"hablando verdades todos los centros educativos están trabajando bajo presión y significa que las personas deben adaptarse a este sistema y no lo veo mal. Es más lo veo adecuado, hasta cierto punto nos lleva a mejorar nuestras capacidades, pero también es cierto que debemos contar con un grupo no tanto selecto, sino adecuado, estable emocionalmente, con conocimientos y que sobre todo que vaya cada día aprendiendo más de su*

> *profesión, no estancándose, sino nutriéndose de las nuevas tendencias educativas."P23: GF7.txt - 23:5*

Algunos expertos sugieren que el director de los centros educativos sea el encargado de la evaluación de docentes, pero consideran que requiere de formación y preparación:

> *"Yo digo que el primer paso para cualquier planteamiento de evaluación de maestros, es evaluar, formar directores, yo tengo que tener la certeza de que el director es una persona idónea para evaluar, porque sino en virtud de qué su evaluación va ha tener sentido." ..La mayoría de ellos ni siquiera están formados para ser directores, entonces cómo darle al director esa responsabilidad..." P 7: EE7.txt - 7:68*

Considerando la complejidad de la evaluación de docentes, un experto sugiere la necesidad de hacer algunos reajustes en la Ley de Educación:

> *"Yo creo que hay una limitación que es la propia ley de educación, la ley de educación te pone ciertos amarres en la organización del proceso que hacen pues que la desconfianza pueda surgir o que los líos internos florezcan en un centro educativo por ejemplo la ley dice que el Consejo Educativo Institucional debe participar poniéndose un poco en el centro, uno se pregunta si el Consejo Educativo Institucional o el Comité Académico es el mas pertinente porque uno esta evaluando docentes está evaluando cuestiones pedagógicas mas pertinente hubiese sido el Comité Académico no." P 9: EE9.txt - 9:47.*

Y agrega:

> *" Lo otro es, curioso no? porque no me había percatado que estaba tan centralizada, lo otro es la participación del gremio en las condiciones de*

evaluación en esta parte no lo hemos considerado no lo hemos tomado en cuenta no, pero eso va a ser todo un problema porque cuando uno visita centros educativos estatales lo que se da cuenta es que donde hay un director que es fuerte que tiene cierto liderazgo, los tipos están ahí, respetan no?, pero cuando hay un director.. (gestos) ellos son los dueños del centro educativo, ellos deciden que profesor entra que profesor sale, es evidente tienen un poder muy fuerte". P 9: EE9.txt - 9:47.

Con lo cual señala que depende de las características institucionales.

" Entonces en una situación de esas, considerar la participación del gremio es medio complicado, por eso es que nosotros una de las cosas que si estamos incluyendo en los manuales es que para ser miembro de la Comisión de Evaluación hay que pasar una capacitación y hay que aprobarla en la medida de que se apruebe si se puede ser miembro así sea del Sindicato si no aprueba no esta ahí y esa es la Comisión Institucional, o sea que hay que capacitar y entonces eso es otra de las cosas que va a trabajar ya pronto, queremos trabajar con muy pocas instituciones, instituciones serias que puedan hacer la capacitación de los miembros de la comisión. "P 9: EE9.txt -9:48

Ello revela la necesidad de capacitar y formar evaluadores en las instituciones educativas que puedan asumir las funciones de evaluación y también la posibilidad de crear criterios o estándares de evaluación de desempeño docente. Igualmente se trata de formar comisiones de evaluación en las instituciones educativas que no sólo se encargue de evaluar sino de elaborar planes de mejora del desempeño docente.

"hay centros educativos privados que tienen una oficina responsable de la evaluación y hace un seguimiento permanente y cuyos datos usa el

> *coordinador del nivel. Esto lo hace cada bimestre para constatar el proceso del docente. Cuando hay deficiencias recurren a expertos para que los apoyen" (Editoriales Santillana y Norma). P 9: EE9.txt -9:50*

El problema que se percibe está en los centros educativos públicos, donde no hay una verdadera evaluación, no seleccionan al personal docente, ni pueden retirar a un mal docente, generando en las autoridades una sensación de impotencia y temor de involucrase en un proceso administrativo si toman una decisión al respecto. Una docente de un centro educativo público señala:

> *"hay personas que tienen que salir se informa a la UGEL después van a ir a las departamentales, después van al Ministerio entonces la evaluación que se puede hacer en el centro educativo ya no es……entonces la otra persona no conoce al profesor entonces evalúa el legajo, el expediente y da que esta docente si está capacitada, pero el director dice que conoce el trabajo, dice que no, o sea el ve el docente… el problema del profesor" P18: GF2.txt - 18:13*

En ese sentido la UGEL tiene mayor responsabilidad sobre los docentes puesto que es el órgano encargado de la selección y nombramientos de los docentes de la educación pública. Un grupo de docentes de un centro educativo público afirma:

> *"yo quisiera que puedan quedar en la institución o sea tener la libertad como para decir esto no funciona bien y cambiar la propuesta y cambiar los métodos, hasta los horarios, estar en todo, ahora yo que también he trabajado en centros educativos privados hay... el otro extremo, hay unas instituciones educativas de que la supervisión es..., termina el horario de*

> *trabajo y la reunión y que tienes que entregar un documento, otro documento es que el profesor de la institución privada al final termina tan estresado que tampoco, ... lo despersonalizan tanto a veces también que de verdad a veces yo digo en el Estado estamos mal porque no hay organización. No hay evaluación y pero en el otro lado se abruma de papeles administrativos". P18: GF2.txt - 18:14*

En suma, encontramos diferencias notables entre los centros educativos privados y los centros educativos públicos, donde las normas legales no permiten un nivel de autonomía y decisión a los directores de las instituciones educativas públicas. Por ello es evidente que la demanda de mayor autonomía no sólo es un reclamo frente a los organismos educativos sino que implica asumir mayor responsabilidad desde la escuela. Con ello se hace necesario mayor preparación y capacitación del personal directivo y de docentes para asumir las funciones de evaluación.

- Equipo directivo como responsable de la evaluación

Según las opiniones recibidas se constata que son muy pocos los centros educativos que realizan evaluaciones de docentes como parte de un plan integral y orgánico de la institución. Si se realizan las evaluaciones de docentes, las desarrollan en forma asistemática. Existe un nivel de experiencia práctica en la que se hace uso de fichas de observación y cuestionarios. En algunos casos las evaluaciones parten de criterios establecidos por todos los docentes y los coordinadores por lo que las fichas de evaluación sirven como un elemento referencial y de orientación del rol docente.

Asimismo, se aprecia que cuando el personal es reducido el equipo directivo o la directora se encarga de la evaluación de docentes. En otros casos el equipo directivo trata de evaluar el desempeño en aula y la relación con el alumno. En algunos casos se ha recogido información de los alumnos pero referido a situaciones *" muy concretas"* como: puntualidad en clase y en la entrega de trabajos, percepción del docente, trato a los alumnos y dinámica de la clase.

La responsabilidad de los directivos parece estar centrada en identificar quien evalúa y cuándo se evalúa. Hay centros educativos que deciden evaluar cada dos años dependiendo de las circunstancias donde se ubica la evaluación por parte de los padres de familia o cada dos meses o cada semestre. (P 1: EE1.txt - 1:24)

En algunos casos, la tecnología ha favorecido que desde la dirección en un centro educativo se tenga acceso a la programación de cada profesor y se tenga información detallada de las actividades que cada profesor realizará cada día, dato que pueden constatar a través de la observación o por medio de los alumnos.

La experiencia de Fe y Alegría[12] que realiza visitas a los directores de cada centro educativo y a los docentes, *"la evaluación principal la realiza el director a todos los docentes y a los subdirectores" (*P 6: EE6.txt - 6:7). Para ello utilizan una ficha específica para directores. En este caso de Fe y Alegría, el director además a evalúa a los coordinadores mediante una ficha con puntaje y

[12] Red de centros educativos que brinda asesoría y capacitación pedagógica a los docentes entre otras actividades.

los coordinadores a su vez evalúan a los docentes con otra ficha correspondiente. Estas fichas son elaboradas conjuntamente y es de conocimiento de todos. Los docentes saben sobre que se les va evaluar antes de la evaluación, lo cual según afirma la especialista le da mayor confianza. (P11: ED1.txt - 11:12). Mediante esta ficha suele evaluarse el desempeño en clase, la parte metodológica, detectando deficiencias que son comunes muchas veces, pero saben que los coordinadores van en una hora determinada para brindarles asesoría.

Lo usual en los centros educativos privados es que el equipo directivo, el órgano encargado, evalúe a los docentes al inicio del año cuando se contrata al nuevo personal o cuando hay situaciones críticas o difíciles. Siendo la coordinadora de área, la responsable de la evaluación pedagógica, quien elabora las fichas específicas de observación en aula. (P12: ED2.txt - 12:10)

Algunos expertos hacen referencia a centros educativos privados que practican la evaluación docente desde la época de la reforma educativa, como parte del alto nivel de la dirección y trabajo del director pedagógico, eso ha permitido que los docentes lo consideren como parte del trabajo regular.

Al respecto la directora de un centro educativo privador considera que el problema que observa es que la evaluación no se ha visto como parte de un proceso, de un todo, parte del plan del centro, sino como algo aislado, por eso no hay una persona encargada de la evaluación de docentes, considerando que *"eso es un punto débil"*. (P13: ED3.txt - 13:40).

La misma directora señala que la evaluación de docentes es responsabilidad del equipo directivo, quien debe preparar las fichas, observar, revisar la documentación y eso se debe hacer cada semestre. Considera que lo que realiza el director es un monitoreo de los docentes por eso es que los debe visitar en aula para poderlos orientar.

Otra es la situación de los centros educativos públicos donde los directores no tienen apoyo, ni recursos para cumplir esta función evaluadora, además sienten la falta de autoridad frente a los docentes para tomar decisiones. Tal es el caso que refiere una directora de un centro educativo público donde los profesores le niegan información u ocultan datos sobre evaluaciones realizadas por el CONEI. Por ello, los directivos de estos centros educativos consideran que la evaluación de docentes debe ser externa, pues de lo contrario se agudizarían los problemas internos.

Además, según la misma directora del centro educativo público, el profesor que está nombrado no da importancia a la evaluación, es más la rechaza, y esto depende del SUTEP:

> *"y por eso discúlpeme usted es como…corderitos, dice esto y lo siguen nada más, eso es, lo que falta formar acá es la conciencia, la ética. Por ejemplo programan un paro implemente no vienen. Pero yo les digo con que finalidad es ese paro, porque…no es que somos compañeros, tenemos que apoyar. Eso si no lo puedo cambiar y es ética de cada uno". P14: ED4.txt - 14:40.*

La directora recalca que ella como autoridad trata de apoyar a sus docentes, los observa en aula, pero no es fácil, ni tiene mayor significatividad cuando el profesor ya está nombrado:*"la evaluación es útil, pero cuando es profesor nombrado no es útil porque no les importa gran cosa".* P14: ED4.txt - 14:40.

Según información del sub director del centro educativo público la responsabilidad de la evaluación de docentes recae en el subdirector de formación general y lo usual en estos centros educativos públicos es la evaluación de docentes en aula. Esta evaluación se basa en criterios y pautas que elabora el mismo sub director según la normativa existente.

> "*el sub director debe elaborar normas, hay una norma la 50, la 050 no recuerdo el año en que explica la estrategia o establece la estrategia y la metodología y la hoja incluso, sugerencias de evaluación o sea está normado eso" P15: ED5.txt -15:1.*

En estos centros educativos públicos cuando el docente no logra un buen desempeño, el director no tiene muchas posibilidades de modificar la situación, mostrando una actitud tímida y carente de autoridad, pues sancionar al docente implica *"todo un trámite administrativo para poder lograr que esa persona sea retirada".*P15: ED5.txt - 15:8:

> "*lo único, en este caso es bastante limitado reaccionar, simplemente queda sugerir, o pedirle que mejore, no?, más de ahí usted sabe que …hasta ahí queda lógicamente, no se puede más, no se puede hacer más el director no lo nombra al personal, ...ya tampoco no lo puede retirar" P15: ED5.txt - 15:1*

Esta información se contradice con lo manifestado por los docentes del centro educativo público, pues estos señalan que no existe evaluación ni supervisión docente. Con lo cual la información recibida de estas autoridades no concuerda con la realidad.

En los centros educativos privados según información brindada por la directora de un centro privado parroquial, se evalúa la proactividad, iniciativa, proyección además de lo pedagógico. En aula se evalúa el dominio en clase, trabajo de los niños, relación con los niños.*"Puede ir la directora o la sub directora, cuando se queda en el aula observa la clase, revisa los cuadernos de los niños, los libros, llena una ficha".* P17: GF1.txt - 17:6.

Respecto a la opinión de los docentes sobre la evaluación por el equipo directivo, los docentes de los centros educativos particulares manifestaron la conveniencia que las autoridades se encarguen de esta tarea, así señalan: *"yo creo que es necesario que las autoridades vayan a las aulas para que vean el desempeño del docente también, debería ser con frecuencia". (*P20: GF4.txt - 20:23).

Sin embargo, un grupo de docentes del mismo centro educativo consideró que sería mejor contar con evaluadores externos:

> "*yo pienso que debe ser una persona externa, ...externa que sea un autoridad, que sea un evaluador, externa porque quieras o no somos seres humanos…tenemos que ver si tu lo conoces claro, pero si viene alguien que no conoces te pone las cosas duras de lo que has hecho o también te puede decir que bien lo ha hecho no, o porque haces eso que bien te ha*

funcionado y siempre lo aplicas en ese tema no le dices no porque es jefe de grupo, si hubieras hecho eso te hubiera salido o que bien, eso aprendí yo".P20: GF4.txt - 20:23

- Personal externo

La evaluación de docentes por personal externo se considera valiosa e importante. Sin embargo, la mayoría de los expertos opina que debe contarse siempre con la participación del mismo profesor porque él conoce mejor las condiciones en que trabaja; además el poder compartir experiencias analizando la actividad educativa, las condiciones que las facilitan o limitan, favorece el encontrar respuestas apropiadas y a crear un clima de mayor compromiso y cordialidad y sobre todo mayor identificación institucional.

Este es un motivo por el cual la mayoría de los docentes considera que las evaluaciones masivas son ajenas, sin participación de docentes que conozcan el campo laboral y no resultan útiles pues no evalúan la integralidad del docente y muchas veces no consideran la realidad laboral.

Una experta considera que se debe tratar de incluir al personal de la institución más que personal externo y hace referencia a una experiencia de evaluación interna con personal no docente: personal administrativo y de limpieza que ayudó a encontrar respuestas apropiadas a situaciones vinculadas con sus funciones pero que incidían en el trabajo docente. Ella señala:

"... nosotros observamos que uno de los problemas bien serios en la escuela es el problema de los baños... acá se trabajó con ese personal para

> *que entendieran que ellos son muy importantes que son la pieza clave de la salud en la escuela y tuvimos un convenio con SENATI y enseñó al personal en todo lo que era cuestión de gasfitería y al final se les dio a cada uno de ellos su diploma". P 5: EE5.txt - 5:28*

En los centros educativos públicos las posibilidades de evaluación externa no son factibles por la falta de recursos, no obstante, las docentes de religión que tienen un tipo de evaluación dependiente de un organismo religioso consideran que debe extenderse a todos los docentes. (P21: GF5.txt - 21:34).

Otra es la opinión de los docentes de la directora de un centro educativo particular quien señala la utilidad de las evaluaciones externas, que ayudan a identificar las deficiencias y encontrar las soluciones adecuadas sin lesionar al grupo y hacerlo con la objetividad necesaria:

> *"en el caso inglés, nos han evaluado docentes de inglés y contratamos una institución para que evalúen a los docentes de inglés, como estaba su inglés, luego contratamos a un grupo de docentes de matemáticas de una universidad para que evalúen a todo el grupo de matemáticas, entonces ellos dijeron, les falta este contenido, les falta esto, les falta lo otro". P11: ED1.txt - 11:21.*

También se da el caso de evaluaciones docentes a pedido de la dirección, experiencia realizada por un centro educativo religioso que solicitó servicios a una entidad privada, y que dio un informe con sugerencias. Al respecto una docente señala:

> *"... un capacitador del Grupo Santillana, estuvo la coordinadora de secundaria y ella, la madre, y las tres personas entraron a los salones de primaria y nos evaluaron. Estaba cada uno con su hojita, y dentro de una semana la madre nos alcanza un informe en el que nosotros por ejemplo podíamos ver lo que habíamos trabajado pero también dándonos nuestros alcances y una felicitación, como un estímulo para continuar haciendo nuestro trabajo". .P23: GF7.txt - 23:19.*

En general, se aprecia que las evaluaciones externas son percibidas con mayor aceptación considerando su objetividad, éstas son factibles cuando la institución cuenta con recursos, sin embargo, habría que señalar que podría ser parte inicial de un proceso de evaluación pero que toda institución debe propiciar una cultura de evaluación que sólo se logra cuando hay participación de los miembros de la institución educativa.

- Coordinador como responsable de la evaluación de docentes.

De acuerdo con los datos encontrados se aprecia que el coordinador es un elemento clave en la evaluación de docentes especialmente en los centros educativos privados, su misión básicamente está en relación al desempeño del docente en aspectos pedagógicos, desde la programación, actividades en aula, implementación, relación con alumnos, y con padres de familia. "*Ahora también vemos la otra parte en la evaluación, en el sentido de la puntualidad, porque el maestro es integral o sea evaluamos la parte de asistencia, puntualidad, evaluamos la parte de imagen educativa, y como persona.".*(P11: ED1.txt - 11:28).

El grupo de directores usualmente se apoyan en la coordinadora quien en reuniones informa como están los docentes. No necesariamente llevan un registro pero sí algunos apunte que ayudan a tomar decisiones hasta de la continuidad del profesor en el centro educativo. Un director de un centro particular señala:

> "*yo me reúno toda la semana con los tutores, con los psicólogos, con los coordinadores, entonces son cosas que van saliendo todo el tiempo y cuando llega el momento en que llegamos a la conclusión en que un profesor realmente no está respondiendo bien*".*P 7: EE7.txt - 7:16*

Usualmente es el coordinador quien observa el desempeño en aula y quien brinda orientaciones de trabajo de acuerdo con el director. *"Los coordinadores de cada nivel evalúan a sus docentes están en conversación con ellos entonces tienen que dar una clase y de repente tiene una dificultad". (*P11: ED1.txt - 11:6).

Son los coordinadores los que detectan los problemas de los docentes y cuando éstos son graves los derivan a la dirección según su complejidad, de tal manera el coordinador se convierte en un elemento clave para el director: *"los coordinadores son mi mano derecha".(*P11: ED1.txt - 11:28).

Si bien no existe un departamento u oficina encargada de evaluación de docentes en algunos centros educativos particulares, los coordinadores y la psicóloga son quienes asumen la responsabilidad de evaluar y orientar a los docentes, lo que revela la conveniencia de un trabajo coordinado e integral del personal.

Usualmente, según información de los docentes de centros educativos públicos los criterios y los instrumentos de evaluación en determinados centros privados son elaborados por la coordinadora conjuntamente con la directora.

Hay algunas experiencias novedosas en un centro educativo donde entregan la ficha de evaluación a los docentes antes de ser evaluados: *"ahora está ficha también se la damos al maestro para que ellos vean antes de la evaluación en que se les va a evaluar." (*P11: ED1.txt - 11:12).

Los criterios de evaluación parten del perfil del docente del centro educativo que ha sido elaborado en el mismo centro educativo.*"Todo esto con relación con el perfil del docente que se ha elaborado conjuntamente."* (P11: ED1.txt - 11:28).

En estos centros educativos privados los resultados de las evaluaciones son informados a los docentes usualmente en forma verbal y en un caso entregando la ficha de observación como elemento de base. En algunos casos la coordinadora participa en el proceso de selección con fines de contrato encargándose de evaluar la clase modelo y en general de la parte pedagógica. Estos son corroborados por los docentes quienes agregan que después de la evaluación, la coordinadora los orienta:

> "*luego conversa contigo y te dice personalmente mira he observado esto y creo debemos mejorar, que podemos hacer o sea no es una llamada de atención que tú te asustas y dices estoy haciendo mal todo, es una llamada de atención como amiga mira vamos a mejorar esto que te parece." P22: GF6.txt - 22:33*

La opinión sobre la participación de los coordinadores en el proceso selectivo de docentes solo se cumple en los centros educativos privados, no así en los centros educativos públicos dado que la selección depende de la UGEL.

En el ámbito de los centros públicos una directora señala que había evaluaciones por parte de los directores pero básicamente eran supervisiones *"como yo trabajaba en el Estado, yo veía que más que una ayuda era alguien venía a supervisar, la misma palabra supervisar...Por la palabra y la actitud, nosotros no lo veíamos como un asesoramiento". (*P13: ED3.txt - 13:2).

De acuerdo con opinión de dos expertos que además son directores de centros educativos privados, los coordinadores de área son los encargados de evaluar a los docentes, ellos tratan de indagar sobre sus conocimientos y habilidades específicas .y sobre las posibilidades que tiene cada candidato. Luego la coordinadora emite un informe al director quien toma la decisión sobre la contratación del docente.

En estos casos, el diseño de la evaluación en estos centros educativos, se hace en equipo con participación de las coordinadoras con el personal directivo y se comparten experiencias y estrategias, de esta manera las coordinadoras nuevas aprenden de quienes tienen más experiencia. En la evaluación se basa en:

> "*Algunos de investigación, de otros sistemas de evaluación, de literatura sobre evaluación de docentes y otros de la práctica y a veces sobre la base de lo que vamos encontrando que ya existe estas revisiones que hacemos*

cada cierto tiempo y nos permite poner cuestiones en forma más específica que nosotros esperamos de nuestro centro educativo."P 7: EE7.txt - 7:25

Al respecto, los docentes señalan que no siempre están enterados de los pesos de las áreas de evaluación ni de los criterios, o como se alcanza un determinado puntaje, creando ciertas dudas.

- La psicóloga como evaluadora de docentes.

De acuerdo con la información de los directores de centros educativos particulares en la evaluación de docentes interviene la psicóloga quien se encarga de evaluar la personalidad y las actitudes del docente. Posteriormente trata de indagar sobre la relación del docente con los alumnos, padres de familia y colegas. Además, la psicóloga es la profesional encargada de devolver la información al docente en forma personal, y de orientar y aconsejarle sobre posibles problemas de relaciones interpersonales.

Usualmente, la información que la psicóloga proporciona se triangula con la información que proporcionan los alumnos, las docentes y las tutoras además de la versión de la coordinadora, a fin de lograr una mejor comprensión sobre el comportamiento y desempeño docente.

Según un experto director del centro educativo particular la idea es apoyar al docente, por eso se confía en la psicóloga, quien no tiene cargo jerárquico pero da una versión lateral y objetiva que ayuda a tomar decisiones.

En síntesis, en los centros educativos particulares la responsabilidad de las evaluaciones de docentes recae en los directivos o promotores. Es el ámbito de centros educativos públicos donde se percibe diferentes posturas. Hay expertos que consideran que debe ser el Consejo de Educación institucional (CONEI), el órgano responsable de la evaluación de docentes, otros señalan que debe conformarse un equipo de evaluadores, y algunos directivos de centro educativo público consideran que debe ser la UGEL, señalando que son ellos quienes contratan al personal y son ellos quienes deberían atender los casos difíciles. Con ello pone en evidencia su falta de autoridad y poder en relación a su personal y también el temor a ser desautorizada y entrar en un proceso administrativo. Los docentes de los centros educativos públicos, señalan que el evaluador debe ser un experto, que conozca el tema y además que sea externo, señalando que debiera ser de una facultad de educación de una universidad.

Con ello los docentes expresan actitud de desconfianza de la capacidad de los directivos del centro y desconocimiento de la autoridad. Actitud similar muestran ante la UGEL como entidad evaluadora de docentes, agregándose el temor ante la falta de imparcialidad, lo cual genera suspicacias. Por ello insisten en evaluadores externos que realmente tengan interés en la educación. No obstante, algunos docentes al señalar como evaluador de docentes a una entidad externa al Ministerio de Educación expresan preocupación sobre el riesgo de la privatización de la educación pública.

En relación a las evaluaciones de docentes a nivel institucional, se enfatiza la necesidad de fortalecer el rol del director quien debe ser capacitado y preparado para asumir esta función evaluadora pero también para demostrar liderazgo, pues muchos revelan la dificultad de muchos directores para ejercer el cargo con autoridad y seguridad que les permita tomar decisiones sobre su personal y la marcha institucional y no se muestre tímido e inseguro cuando el docente que tiene un desempeño inadecuado, pertenece al gremio de profesores.

13. Sistema de calificación

Ninguno de los entrevistados hace referencia al sistema de calificación, ni hace referencia a la modalidad o estilo de calificación de las evaluaciones nacionales. En un caso se cuestiona los cambios en la calificación obtenida en una evaluación nacional de docentes donde se prorratearon los datos a favor de los docentes.

Una de las expertas señala lo positivo de la evaluación con calificación cuando se relaciona con un plan de capacitación, pues en estos casos el docente recibe las notas y hace comparaciones pero las acepta porque considera que son datos objetivos y lo motiva a mejorar. (P 5: EE5.txt - 5:27).

A nivel institucional son dos directoras de centros educativos privados quienes tratan el tema. Una de ellas afirma que no evalúa a los docentes con calificación, sino que usan fichas para marcar. Esto en razón a la dificultad del profesor de aceptar una nota cuantitativa. *."Nos dimos cuenta que a veces los maestros son muy reacios a las notas".* (P11: ED1.txt - 11:52 - 11:53).

La misma directora del centro particular hace referencia a que anteriormente utilizaba una ficha que permitía calificar y por lo tanto hacer comparaciones en base a las puntuaciones obtenidas pero esto generaba reacciones inadecuadas en los docentes por lo que se desistió y por ello se usa fichas para marcar pero no se hace la calificación.

Otra directora señala que en el centro educativo particular que dirige se hace una estadística que permite obtener un porcentaje sobre el rendimiento del profesor y con ello puede hacer reconocimientos específicos, pero que no informa para evitar celos profesionales.

En suma, respecto a las evaluaciones con calificaciones, no todos se pronuncian sobre el tema, algunos consideran que es un dato objetivo y útil que ayuda a manejar los resultados 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.

14. Difusión de resultados

El reconocimiento de que la educación tiene serias deficiencias en nuestro medio, de acuerdo con la opinión de dos expertos entrevistados, obliga a tomar medidas que están en otro nivel y no depende solo de los docentes, según ellos es necesario tomar medidas de tipo político. Al respecto un experto señala:

> *"las actuales condiciones en que está el Magisterio y la educación peruana, el magisterio mejor,... no hay posibilidad de salir, a no ser que cambies, los cambios están en otro nivel que ya no son niveles educativos y pedagógicos, o sea son decisiones de política, que es un poco la mirada de … no hay nada que hacer en el punto de vista educativo y pedagógico, el cambio está en otra instancia" P 2: EE2.txt - 2:51*

Asimismo, los expertos señalan que es necesario involucrar a los docentes en el proceso de evaluación, medida que favorecería a la toma de conciencia de las deficiencias y limitaciones de su desempeño y ayudaría a plantear soluciones. El reconocimiento y aceptación de los resultados de las evaluaciones ayudaría a romper **"***la defensa y resistencia***"** ante la evaluación. Más aún, este experto señala que cualquier modelo de evaluación, tendría que ser participativo, donde los docentes tengan un nivel de intervención: *"Para romper un poco este mecanismo de defensa personal y grupal de resistencia". (*P 2: EE2.txt - 2:61). Pues sólo cuando los docentes tengan evidencia de un proceso de evaluación claro y honesto podrán aceptar los resultados. Al respecto otro experto, agrega:

> *"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*

El profesor debe ser sujeto y no solo objeto de evaluación, esto es que además de ser evaluado el profesor debe tener la oportunidad también de

autoevaluarse y opinar sobre la desempeño de los demás docentes. Esto es que: "*se estaría proponiendo la experiencia en la participación del maestro y el peso que tiene la autoevaluación, la heteroevaluación que está en el compartir."* (P 5: EE5.txt - 5:25).

La participación del docente en la evaluación le ayudaría además a conocer los criterios de evaluación, porque la idea no es descalificar, sino por lo contrario, que logren un mejor desempeño, donde el hecho de conocer previamente la prueba les ayude a prepararse y tratar de mostrar su mejor nivel, evitando así frustraciones y sorpresas. (P 8: EE8.txt - 8:32).

Una directora de un centro educativo privado, considera conveniente la participación del docente en la elaboración de los instrumentos lo que le daría mayor nivel de responsabilidad y compromiso con la evaluación, y podría favorecer a que cambie su actitud frente a la evaluación. (P11: ED1.txt - 11:47). Esto se ha podido constatar en algunas experiencias de investigación-acción y que han favorecido a la aceptación de la evaluación y a los resultados de la misma (P13: ED3.txt - 13:60). Además la participación en la elaboración de instrumentos podría originar una amplia discusión sobre el perfil del docente y permitiría llegar a consensos.

Por otro lado, los directores consideran que no sólo se requiere técnica para el desarrollo de la evaluación sino estrategia, esto es estudiar la forma para acercarse al profesor y preparar a los docentes para la evaluación, así se afirma en un grupo focal de docentes:

> *"Por eso yo le digo es necesaria la sensibilidad antes de la evaluación, la universidad (por esta investigación) lo ha planteado de una buena forma de preguntarles primero que es lo que necesitan, que es lo que hay, ve es una preparación y de ahí ya viene la evaluación para el docente". P14: ED4.txt - 14:65*

Asimismo se considera que la participación docente en la evaluación no es sólo para la autoevaluación sino también para ayudar a definir los aspectos a evaluar porque el profesor conoce mejor su medio, su realidad y actúa de acuerdo con ella.

Al respecto una docente señala que la evaluación "*no es un misterio".* El profesor debe saber sobre qué lo evalúan y para qué, aspectos que se relacionan con las concepciones de evaluación, el propósito y el objetivo de la evaluación donde hemos mostrado anteriormente sus dudas:

> *"la evaluación tiene que ser conocida por el que evalúa y por el que va a ser evaluado, la misma visión de evaluación que ahora nos están planteando que aplicamos con los alumnos la tenemos que aplicar con los docentes" P22: GF6.txt - 22:32*

En general, se aprecia que todos los grupos informantes: expertos, directores y docentes consideran que la participación de los docentes en la evaluación es importante y necesaria, desde la elaboración de instrumentos y establecimiento de criterios. Consideran que sería útil para llegar a consensos y como un índice de transparencia y honestidad, lo que ayudaría a aceptar los resultados que se obtengan y lograr mayor compromiso con los planes de mejoramiento.

En este aspecto se puede encontrar diferencias. Los docentes de los centros educativos privados tienen mayor conocimiento de los instrumentos que se aplica a los docentes, aún cuando no todos conocen los criterios de evaluación. Una forma de participación es mediante la autoevaluación que permite al profesor emitir su apreciación sobre su propio desempeño.

En suma, sobre la difusión de los resultados, no todos expresan acuerdo en cuanto a una difusión masiva de los resultados de las evaluaciones nacionales, por un lado porque restan profesionalidad al docente y por otro lado -según algunos expertos- las deficiencias en la educación están fuera del sistema educativo. Sin embargo, consideran importante tratar de involucrar a los docentes en el proceso de evaluación de manera que se perciban y se comprometan en un plan de cambio y de mejora.

15. Sugerencias para una evaluación de docentes.

En este apartado brindamos una síntesis de las sugerencias vertidas por los grupos informantes, las que hemos organizado según categorías:

Respecto a la forma de aplicación de las evaluaciones de docentes, un grupo de expertos sugiere que si se trata de tomar decisiones de capacitación no debe hacerse masivamente sino a nivel de comunidad que permitan una *"mayor participación de los interesados"*.(P 2: EE2.txt - 2:64). Se pueden hacer estudios muestrales o experimentales con grupos pequeños. Esta apreciación contrasta con la opinión de una especialista en planificación educativa quien considera indispensable la evaluación nacional de docentes: ***"debe haber una***

evaluación nacional de alguna manera diferencial", según las regiones" (P 4: EE4.txt - 4:58).

Las evaluaciones de docentes deben ser hechas por expertos que conozcan la realidad educativa rural y urbana. Estas evaluaciones nacionales ayudarían a identificar los vacíos y las debilidades y potencialidades de los docentes. (P 4: EE4.txt - 4:59). Según la opinión de esta experta, no cree factible las evaluaciones institucionales tipo autoevaluación porque las instituciones no cuentan con personal calificado ni capacitado. (P 4: EE4.txt - 4:59), lo que implica desarrollar programas de capacitación dirigido a directores y docentes encargados de la evaluación en las instituciones educativas.

La evaluación de docentes no sólo debe ser con fines de nombramiento, sino que se debe evaluar el sistema en su conjunto. (P 2: EE2.txt - 2:57 -2:58).

Otro aspecto que es importante considerar, se refiere al aspecto ético:

> *"Un aspecto que es de cuidar mucho en la evaluación que es el problema ético, la evaluación desgraciadamente está asociado a aspectos poco éticos en muchos casos, entonces cuando estás pensando en proceso de evaluaciones de los maestros, en general la comunidad educativa está quién nos va a evaluar, cómo puedo modificar, y para esto ha habido presión como no tienes idea, qué pasaría si lo haces con un grupo pequeño, no sé, y de repente la posibilidad de reaplicarlo". : (P 2: EE2.txt - 2:64).*

Respecto a la frecuencia de las evaluaciones una directora de centro educativo público señala que la evaluación de docentes a nivel nacional de tipo masivo debe realizarse cada cinco años y aquellas dirigidas a todos los docentes de cada centro educativo deben ser anuales. (P14: ED4.txt - 14:57).

Por otro lado, las docentes de un centro educativo privado, agregan que la evaluación debe hacerse a los docentes de todos los niveles educativos y a todas las instituciones y de acuerdo al nivel cultural, a lo que ofrece cada institución, lo que permitiría asegurar la formación inicial de los docentes.

Se considera de vital importancia que las instituciones educativas cuenten con personal directivo calificado que pueda asumir funciones con autonomía y criterio y ser garantía de conducta moral. Tomando en consideración las opiniones de los docentes se puede señalar las siguientes sugerencias para la evaluación de docentes:

> *"que garantice que el director que llegue a la institución sea capaz, o sea, no puede ser cualquiera,... también porque... no se si alguno de ustedes recuerda ya hace tiempo eran los negocios, los negocios de la plata, antes, cuando se trataba en la UGEL era dar dos sueldos o tres sueldos para poder contratarte, era un negociado. Era una situación que no sale a la luz, o son problemas de temor de perder la plaza, no? ... ¿autonomía? que es lo que quisiera usted decir en términos de evaluación o sea autonomía para que, como funcionaría, porque claro si hay una red donde arriba tienen todo amarrado en el centro educativo no se puede hacer gran cosa," P18: GF2.txt - 18:30.*

Se trata de que los centros educativos tengan autonomía con el fin de orientar la institución y tomar decisiones tanto en aspectos pedagógicos como en aspectos institucionales, tratando de mantener control del personal de la institución:*"…o sea tener la libertad como para decir esto no funciona bien y cambiar la propuesta y cambiar los métodos, hasta los horarios, estar en todo"... "en el Estado estamos mal somos porque no hay organización"* (P18: GF2.txt - 18:30).

Otro aspecto que es importante considerar según esta especialista, se refiere al aspecto ético:

> *"Un aspecto que es de cuidar mucho en la evaluación que es el problema ético, la evaluación desgraciadamente está asociado a aspectos poco éticos en muchos casos, entonces cuando estás pensando en proceso de evaluaciones de los maestros, en general la comunidad educativa está quién nos va a evaluar, cómo puedo modificar, y para esto ha habido presión como no tienes idea, qué pasaría si lo haces con un grupo pequeño, no sé, y de repente la posibilidad de reaplicarlo". (P 2: EE2.txt - 2:64).*

No despersonalizar al profesor ni burocratizarlo, creando una forma excesiva de control. Se trata de crear un ambiente de responsabilidad y autoexigencia personal que no implique un clima tenso y estresante que impida un trabajo satisfactorio, como que algunas docentes observan en algunas instituciones educativas.

> *"hay el otro extremo, hay unas instituciones educativas de que la supervisión es, termina el horario de trabajo y la reunión y tienes que*

> *entregar un documento, otro documento es que el profesor de la institución privada al final termina tan estresado que lo despersonaliza". Yo digo en el Estado estamos mal somos… porque no hay organización no hay evaluación pero en el otro lado se abruma de especies administrativas". P18: GF2.txt - 18:31.*

Establecer políticas que sean más integrales y no se evalué al profesor aisladamente sin considerar la cultura y el sistema educativo. Es necesario considerar la formación inicial del docente a fin de evitar problemas en su desempeño. Al respecto un grupo de docentes de un centro educativo público señala:

> *"Primeramente que para hacer una evaluación el Estado debería preocuparse por la educación. En la época de Fujimori no ha cerrado las universidades por mucho tiempo y para que, para que existan institutos, más docentes como dicen con un cartón por decir titulado, estudié, y ¿donde ha estudiado? Entonces yo digo creo que el problema es del sistema no de los docentes deben de cambiar. El sistema no quiere que hayan buenos docentes, buenos profesionales".P19: GF3.txt - 19:5*

No asociar la evaluación del profesor con la estabilidad laboral. Con esta afirmación los docentes hacen notar la necesidad de tener propósitos explícitos y claros de las evaluaciones, por lo que se debe evitar las contradicciones o enmendaduras que generan desconfianza y resistencia. Convendría iniciar un proceso en las evaluaciones que podrían estar ligadas a la formación, capacitación o actualización y posteriormente dando plazos. Una docente de centro educativo público señala: "de acuerdo con que haya

recibido evaluación porque la capacitación sin evaluación no es útil lógico, pero que no roce con la estabilidad laboral".P19: GF3.txt - 19:11

Si se trata de reducir o racionalizar al personal es importante establecer y difundir los criterios de evaluación. Porque habrá docentes que por su edad deben aprender a ceder el puesto o dar pase a otros, pero evaluar para retirar docentes sin saber de que evalúan no es fácil aceptarlo.

> *"es bien cierto hay docentes que tienen muchos años trabajando y de repente pueden decir esta es mi vida yo ya tengo mi edad, tampoco se puede decir ya usted es de edad pero también pueden decir no estoy en la capacidad de realizarlo, no soy buena docente, yo debo reconocer que yo ya cumplí y tengo que darle campo a otros docentes que tienen actitudes mejores que yo".(P19: GF3.txt - 19:11).*

Dar oportunidad para mejorar:

> *"todos los docentes queremos dar mucho, queremos capacitarnos, queremos estudiar pero realmente como no estamos siendo empleados no nos dan oportunidad para estudiar ciertos cursos que nos interesan, yo quiero trabajar ahí pero no puedo porque me falta dinero" (P19: GF3.txt - 19:11).*

Otro aspecto que señalan los docentes es que es necesario evaluar sobre el área de especialización del profesor y no sobre aspectos que no son propios de sus funciones. Según una docente de secundaria del centro educativo público:

> *"la evaluación tiene que ser específica al área, por qué, por que las evaluaciones te evalúan no igual que matemáticas te evalúan entonces diferente es el trabajo por ejemplo en el campo o el curso de matemáticas es muy diferente al curso de sociales son cosas muy distintas," P21: GF5.txt - 21:31.*

Es conveniente deslindar las funciones tanto de la UGEL como de las instituciones educativas y los municipios. Respecto a la evaluación de los docentes, simplificando e integrando funciones. Tal vez lo administrativo de una localidad. Un experto director de centro educativo particular afirma:

> *"las UGEL debieran hacer funciones de registros, archivos, las notas, las actas, algunos informes, una especie de órgano intermedio, yo personalmente pienso que eso podría integrarse con los municipios". P 7: EE7.txt - 7:69*

Considerando la actitud reticente y negativa de los docentes ante la evaluación un aspecto clave a incluir en toda evaluación de docentes sea de tipo nacional o institucional, con propósitos diversos es sensibilizar al docente antes de la evaluación:

> *"…es necesaria la sensibilidad antes de la evaluación. La universidad lo ha planteado de una buena forma de preguntarles primero que es lo que necesitan, que es lo que hay, ver una preparación y de ahí ya viene la evaluación para el docente".P14: ED4.txt - 14:64.*

La evaluación docente no se puede limitar a evaluar el desempeño del profesor en el aula, el tema es más complejo porque como profesional y como persona cumple funciones que están más allá del trabajo de enseñanza,

además su comportamiento no es un fenómeno aislado sino que está condicionado por muchos factores tanto personales como sociales. Por ello conviene hacer un estudio de quienes son los maestros y que se espera de ellos en nuestra sociedad. Como señala un experto en planificación educativa:

> *"en la escuela no se puede solamente evaluar, juzgar, o apreciar en función de la interacción alumno-maestro, en más práctico, el maestro de dónde viene, quien lo puso, con quién trabaja, cuánto le pagan, en su ocupación única, todo eso esta condicionando enormemente, el número de horas que el niño va al escuela, por ejemplo. No ver aisladamente el fenómeno de educación. "P 3: EE3.txt - 3:33*

Un director de un centro educativo particular señala la conveniencia y la necesidad de evaluar al docente en aspectos personales tomando en consideración que su misión es formar personas, al respecto señala lo siguiente:

> *"creo, considero que realmente para un docente debe existir una evaluación de capacidad, de personalidad, de dominio, de toma de decisiones, etc. ¿no? en lo cual nosotros podamos pulir a un docente, por que para mí trabajar con los alumnos o personas en formación como son nuestros alumnos necesitamos un artista que moldee una forma con los valores que se establecieron".P15: ED5.txt - 15:49*

En un grupo focal los docentes agregan la importancia de considerar el factor humano, creando planes de reconocimiento:

> *" sería de mucho bien, le haría mucho bien, porque de que nos sirve un profesor que está resentido, afligido si no está a gusto tampoco, es cierto a*

> *veces no nos pagan, pero si te gusta tu trabajo te sientes cómodo con lo que haces, por lo menos si reconocen lo que tú haces, el esfuerzo" P18: GF2.txt - 18:47*

En otro grupo focal se agrega:

> *"yo pienso que psicológicamente también tenemos que ser evaluados por que no se si es el aspecto económico que ha influido mucho, pero últimamente muchísimos docentes sabemos que fallamos un poco mentalmente ya, o sea, psicológicamente hay algunos problemas que es necesario identificar en los docentes problemas psicológicos, hay maestros que tienen problemas psicológicos y de personalidad, graves". P21: GF5.txt - 21:14-15.*

Considerando que en nuestro país el ingreso a la carrera de Educación es un canal de fácil acceso, muchos docentes consideran que debe haber un proceso de selección que no solo contemple conocimientos sino vocación y examen psicológico:

> *"educación es el refugio de muchos que no ingresan a otros estudios y llega gente sin vocación,... para que ingresen a la universidad deben tomarles examen psicológico, examen de conocimiento, examen vocacional, ¿no? entonces si aprueban esos exámenes entonces si pasa al examen de conocimiento para ver si ingresa".P21: GF5.txt - 21:18.*

> *"yo no tengo para financiarme una universidad de renombre pero vengo de un instituto, y tengo la vocación, pero me capacito, voy a Internet, me informo y me actualizo, si yo estoy bien capacitada con toda la vocación con todas las ganas"...para ser maestra hay que tener mucha vocación de servicio entonces eso es primordial en un maestro" P19: GF3.txt - 19:39.*

Otro aspecto que hacen notar las docentes se refieren a la evaluación del aspecto emocional, y los valores, que no se han evaluado de los docentes en los últimos años. En un grupo focal una docente afirma:

> *"por que yo creo es una de las columnas vertebrales de la educación, para el desarrollo de la educación, si no se trabaja los valores en el aula no la educación no va a tener éxito va a seguir lo mismo, de que vale que un alumno sepa simplemente las matemáticas cuando tu no le has enseñado sobre honestidad, colaboración, valores y compartir, vamos a seguir siendo los mismos ciudadanos de siempre que en la actualidad llegamos al fracaso no, si realmente en el Perú no tenemos éxito es por que no tenemos esa apertura, ese cambio de actitud no" P21: GF5.txt - 21:13*

Un aspecto usual de evaluación del profesor es el hecho de centrarse en la presentación de documentos y en la revisión de su expediente o portafolio, al respecto el grupo de informantes, señala es importante considerar que la labor del profesor es mucho más amplia y no se le puede limitar a determinadas funciones sino que debe abarcar las posibilidades que tiene como profesional.

Un experto y director de centro educativo particular afirma:

> *" a mí me parecía que la evaluación además de las cosas administrativas que son muy fáciles de evaluar el profesor cumplido, puntual, que entrega notas, que llega a tiempo, que hace sus pautas, que eso digamos no requiere mayor dedicación, pero es un componente; el otro componente que a mí me parece importante es la capacidad de superación del maestro a través de sus estudios, la idea que yo tenía era por ejemplo que el Ministerio de Educación tiene un catálogo de instituciones acreditadas*

> *para dar capacitaciones a los maestros, confiables y el maestro recibe el derecho de 100 - 150 horas al año gratuitas de ir a la institución que quiera entre las acreditadas; los docentes, los cursos que quieras. Pero sistemáticamente todos los años llevar 3, 4 cursos de actualización, pero el compromiso es que la universidad va a evaluar sus estudios, su rendimiento.." P 7: EE7.txt - 7:73*

En un grupo focal de docentes se agrega:

> *..." por lo general solo se evalúan o se dedican a evaluar documentos, el documento no refleja lo que uno es, de ninguna manera, no refleja lo que realmente el profesor ejecuta en sus aulas o en el patio, se debe evaluar la ejecución, la clase, el trabajo en sí, el trabajo en campo, los papeles deben ser una parte pero debe ser un bajo puntaje, lo más bajo posible, la ejecución es eso lo que dice si realmente" P21: GF5.txt - 21:20*

Según apreciación de una experta si aceptamos el cambio de giro de la educación y específicamente de la enseñanza ahora centrada en el alumno, también la evaluación debe centrarse en el alumno, por lo tanto no es indispensable evaluar cómo es el proceso de enseñanza del profesor sino cómo es el proceso de aprendizaje.

Usualmente la evaluación se centra en cómo enseña el docente cuando lo más importante es si aprende el alumno. Equiparando con un médico no importa tanto como cura o sana a un paciente sino si lo cura y lo sana.

> *"lo que yo tengo que evaluar no es tanto el proceso de enseñanza si no el proceso de aprendizaje entonces al alumno yo le tengo que preguntar oye cuanto has aprendido y cómo " P10: EE10.txt - 10:32.*

De tal manera que si el alumno ha aprendido significa que la técnica del profesor es adecuada; el profesor puede estar usando una técnica que puede ser muy tradicional, pero si el alumno aprende es válida porque lo que importa es el alumno. Es el alumno el eje de la educación, no el profesor y si estamos hablando de una educación centrada en el alumno, la evaluación también tiene que estar centrada en el alumno. En tal sentido, según opinión de una experta docente universitaria, la evaluación del profesor resulta ser perjudicial porque las programaciones no tienen por que ser inamovibles: su tarea es flexible dependiendo de las características del alumno.

No puede haber una sola prueba sino varias, al maestro hay que evaluarlo de manera integral "porque esas evaluaciones son sólo conocimientos y son actitudinales, porque el maestro no sólo enseña la parte de conocimientos también la parte formativa". P11: ED1.txt - 11:66-

Por otro lado, al docente hay que evaluarlo en aspectos relacionados a la proactividad, pues él tiene que desarrollar visión de futuro y además tienen que evaluarse su capacidad creativa pues deben responder a los retos y características diversas que le plantea el medio, pues tiene que preparar material educativo según las condiciones y posibilidades de las instituciones:

> *"tienen que estar innovándose constantemente, creativos, pensante, proactivo hay docentes que por ejemplo no son buenos pensando, pero se las ingenian para tener su material adecuado para poder aplicarlo. Como pides tu a tu alumno ser creativo si tu no lo puedes hacer, el en la medida que vea que tu tienes "P20: GF4.txt - 20:8*

Asimismo, los docentes señalan la necesidad de evaluar la metodología de trabajo, del docente, porque consideran que se puede tener conocimiento de una disciplina pero no siempre se logra establecer un vínculo que ayude al aprendizaje del alumno o no se emplean las estrategias apropiadas según las características del estudiante. El hecho de que el profesor sea muy creativo y proactivo no significa que vaya al ritmo y al estilo de aprendizaje del alumno:

> *"hay docentes que saben, que saben pero no saben llegar, hay que saber llegar al alumno, que el alumno aprenda realmente o sea la preocupación."P19: GF3.txt -19:27*

Otro aspecto que señalan los docentes es que las evaluaciones se centran en el desempeño en aula y dejan de lado otras funciones propias del educador como investigador, ciudadano, como persona moral:

> *"yo evaluaría al docente como investigador, como persona, incluso hasta como ciudadano, por que se supone que el docente es ejemplo, repito no como investigador eminentemente investigador,... siempre tienen que estar renovando, creando cosas nuevas, dedicado a su labor" … y como persona no podemos encontrar a maestros que tengan doble moral, que se muestren en una forma aquí y en otros ámbitos de otra manera porque entonces el maestro es falso, yo entiendo así, como ciudadano también participativo, activo en las entidades que estén conectadas a su comunidades"...P22: GF6.txt - 22:23*

Otro profesor del mismo grupo agrega:

> *"o le haría una **evaluación integral**, pero no solamente vería su capacidad intelectual si no su presentación personal que eso es muy importante, nadie dice que venga un profesor sucio, con los siete olores no, mientras esté limpio mientras tenga clara su labor como docente, que sea una buena persona, que tenga una buena moral y que por sobre todo tenga clara también su labor como docente, yo creo que hay que avanzar, la evaluación tiene que ser íntegra" P22: GF6.txt - 22:24*

En general, estos aspectos ponen en evidencia la necesidad de definir un perfil del docente de nuestro medio, que sirva como elemento referencial no solo para las evaluaciones sino para el mismo docente, que tenga conocimiento de las expectativas que de él tiene la sociedad y la institución:

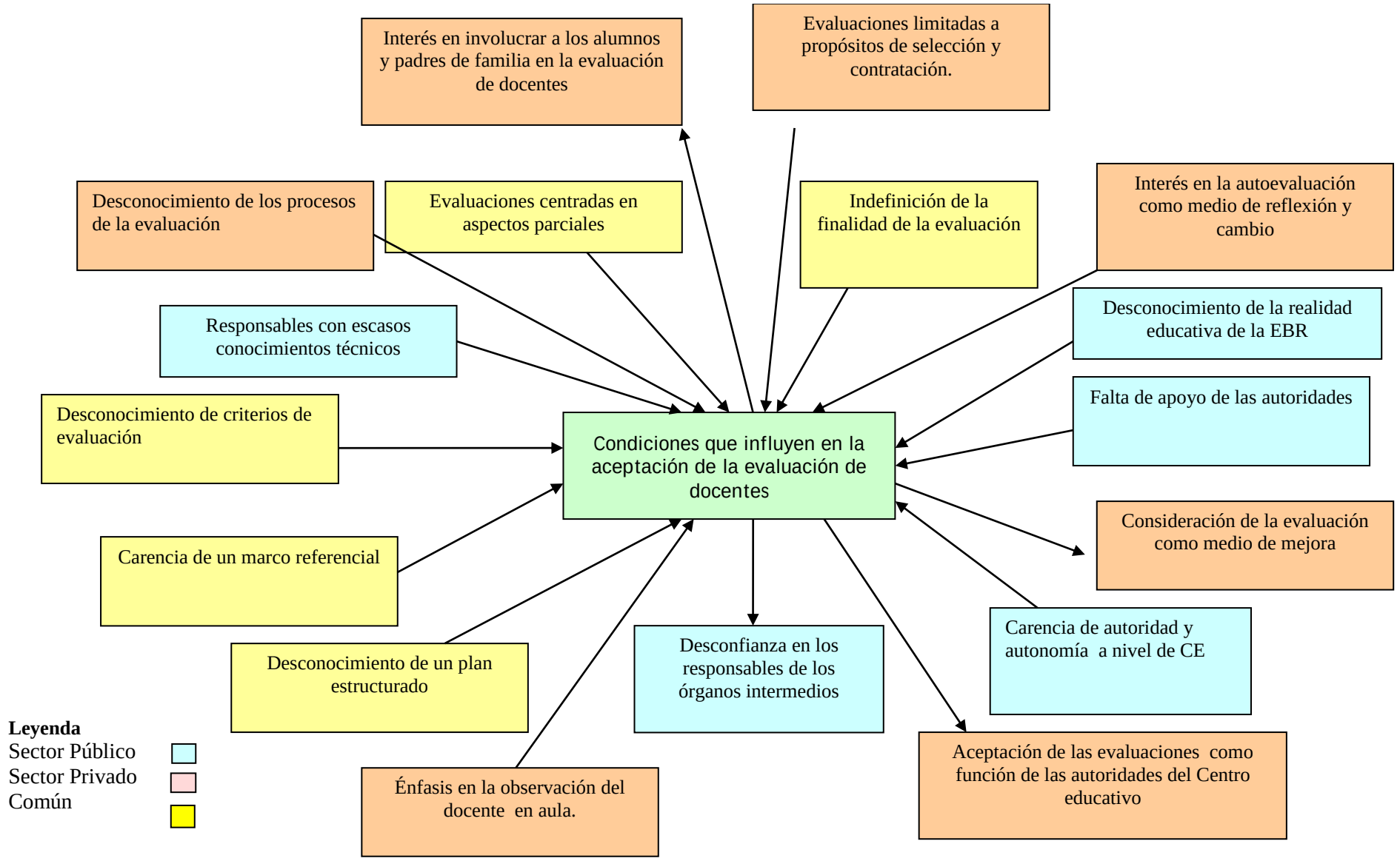
> *"Debe ser también de acuerdo a lo que la institución está pidiendo y al alcance de nosotras como maestras, o sea no podemos picar tan alto porque no podríamos rendir o cumplir con un examen tan fuerte".P23: GF7.txt - 23:9.*

A manera se síntesis, se puede señalar que las percepciones sobre la evaluación de docentes difieren según el tipo de gestión de los centros educativos. Se identifican algunas condiciones favorables a la evaluación de docentes, sin embargo hay predominio de las condiciones que no la favorecen, siendo más acentuadas en el sector público. La siguiente figura resume estas condiciones detectadas.

Tabla Nº 14: RESUMEN DE LAS PERCEPCIONES DE LOS GRUPOS NFORMANTES SOBRE LA EVALUACIÓN DE DOCENTES

Aspectos comunes
▪ 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
Acerca de la evaluación nacional: ▪ 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. A nivel de centros educativos: ▪ 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 4: Condiciones que influyen en la evaluación de docentes



CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación, lo que permite revisar la información obtenida y referida a las categorías seleccionadas, en relación con la teoría, para dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Las preguntas planteadas en la investigación se sintetizan en: ¿Qué nociones, conceptos y percepciones tienen los expertos, los directivos de centros

educativos, y los mismos docentes sobre la evaluación de docentes? ¿Cómo perciben las experiencias de evaluación de docentes que se realizan en nuestro medio? ¿Qué opinión tienen acerca de las modalidades y formas de evaluación de docentes? Toda esta información recogida nos permite identificar las condiciones que influyen en la aceptación de la evaluación de docentes.

1. Respecto a las concepciones de evaluación de docentes se puede afirmar, que el grupo de expertos es el que tiene nociones claras sobre evaluación de docentes y de su utilidad y conveniencia en el proceso educativo para la mejora de la calidad de la educación. Ellos manifiestan conceptos claros y coherentes relacionados a una evaluación como proceso natural, y como mecanismo de control considerando que la tarea educativa es una tarea intencional. En tal sentido, consideran que la evaluación de docentes brinda direccionalidad y orientación a la acción educativa, por lo que sugieren además, que deba ser aplicada a los diferentes sujetos que intervienen en la educación.

2. El grupo de expertos enfatiza el carácter orientador y la direccionalidad de la evaluación de docentes, a diferencia de la medición que compara, contrasta y diferencia. Asimismo, son los expertos quienes consideran lo beneficioso de la evaluación de docentes para verificar el cumplimiento de sus responsabilidades o funciones docentes. En tal sentido, la evaluación de docentes según los expertos cobra mayor importancia en su carácter procesual, como acompañamiento del docente en la mejora de su

desempeño, aspecto que también es reconocido por el grupo de docentes informantes.

3. 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, en vez de orientarse a la mejora del sistema educativo.

4. La noción de evaluación de docentes vinculada a resultados o a la calificación, en todos los grupos informantes genera una percepción negativa y sentimientos de recelo y desconfianza, de ahí que algunos docentes muestren resistencia a la evaluación. Todos los grupos coinciden en señalar la importancia de una noción de evaluación de docentes como acompañamiento y asesoría que busca la mejora del desempeño docente.

5. Las experiencias de la evaluación de docentes, son negativas por parte de los tres grupos entrevistados. Se percibe falta de confianza en el desarrollo de la evaluación masiva y nacional, cuestionando la idoneidad de los responsables, la falta de elementos referenciales y el desconocimiento de la realidad de los docentes. Asimismo, se hace referencia a fines poco claros, o se señale que es un diagnóstico cuando ya se tiene conocimiento suficiente de las limitaciones y deficiencias del personal docente.

6. Se cuestiona el papel de las entidades estatales en lo que respecta a la evaluación de docentes, por su ambigüedad en los fines y propósitos, y por

la debilidad de sus aspectos técnicos. A nivel de las instancias intermedias se critica la falta de transparencia y rigurosidad, demandando la reestructuración de las instancias estatales y la redefinición de funciones, considerando además que las actividades académicas sean asumidas por las instituciones formadoras en coordinación con el Ministerio de Educación.

7. Los grupos informantes conocen la diversidad de propósitos de las evaluaciones de docentes y aprecian que se apliquen de esta manera en algunas instituciones. No obstante, las evaluaciones en el ámbito de la educación pública son básicamente de tipo diagnóstico cuando son masivas y nacionales. A nivel de las UGEL se realizan con fines de contratación o nombramiento. En este nivel se percibe recelo y desconfianza, en la medida que los docentes no tienen claridad y precisión sobre los objetivos de la evaluación. A nivel de centros educativos privados, las evaluaciones de docentes más frecuentes son las relativas a la selección con fines de contratación, aunque hay 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

8. Todos los grupos informantes coinciden en señalar que es importante contar con la participación de los docentes en el proceso de evaluación porque crea posibilidades de autorreflexión, ayuda a identificar los problemas, y compromete al cambio o mejoramiento, ello implicaría considerar la participación de los docentes desde el diseño de la

evaluación y la construcción del marco referencial. En el ámbito institucional, los docentes reconocen que no es fácil llevar a la práctica la evaluación porque no existe disposición por parte de los mismos docentes, y por considerar que no cuentan con personal idóneo.

9. 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 de 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. Por ello, los expertos consideran que las evaluaciones masivas no ayudan a tomar decisiones por lo que recomiendan hacer evaluaciones con una muestra poblacional según regiones lo que sería de mayor utilidad, información que es corroborada por los docentes de la educación pública. Por su parte los docentes consideran útil la evaluación nacional de docentes cuando está relacionada a la capacitación y al ejercicio profesional, no así cuando es de tipo censal y no contempla aspectos integrales del docente. A nivel institucional, no se señala en ningún caso que exista un sistema orgánico y estructurado de las evaluaciones del docente, resultando ser una práctica no planificada y referida a la aplicación de pruebas que en algunos casos va acompañada de asesoría y orientación que favorece al mejoramiento del desempeño docente. Un aspecto importante es la consideración de que la evaluación es útil cuando es focalizada y centradas en el desempeño en

aula, que permite apoyar al docente mediante asesoría y orientaciones para mejorar el desempeño.

10. 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.

    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 sienten la presión y la responsabilidad por cumplir con las expectativas sociales.

11. 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.

12. 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 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.

13. Respecto a la frecuencia de las evaluaciones de docentes no se indica en ningún caso que exista un sistema orgánico y estructurado de evaluación de docentes, más bien son acciones rutinarias que no obedecen a un plan y cuyos propósitos son desconocidos. Se constata que 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.

14. En relación con los responsables de la evaluación de docentes 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 y los docentes lo aceptan.

Es en el ámbito de los centros educativos públicos donde se percibe diferentes posturas. Hay expertos que consideran que debe ser el Consejo de Educación 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 debe ser la UGEL, señalando que son ellos quienes contratan al personal y por lo tanto son quienes deberían atender los casos difíciles, lo que pone en evidencia la falta de autoridad y poder del director de los centros educativos públicos quien muestra temor a ser desautorizado y entrar en un proceso administrativo. Por otro lado, los docentes de los centros educativos públicos, señalan 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),1 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

1 Esta organización se ha opuesto constantemente a las evaluaciones docentes, considerando que las deficiencias educativas son de otro nivel: socio económico.

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.

15. Respecto a las calificaciones en las evaluaciones, 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.

16. Sobre la difusión de los resultados, no todos expresan acuerdo en cuanto a una difusión masiva de los resultados de las evaluaciones nacionales, por un lado, porque restan profesionalidad al docente y por otro lado, porque las deficiencias también están influenciadas por factores que están fuera de la responsabilidad de los docentes.

17. La elaboración de un modelo de 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 del docente que tome en cuenta su función y experiencia, las condiciones de trabajo, la diversidad cultural, y las expectativas sociales: Por ello consideramos que pueden surgir varias propuestas y modelos de evaluación de docentes, con técnicas e

instrumentos diversos, sin embargo es conveniente señalar los aspectos estratégicos más que los de tipo técnico o procedimental.

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 existencia de diferentes modelos, sistemas, tipos y métodos de evaluación de docentes que reafirman la relatividad de las evaluaciones; por lo que creemos conveniente, más que enfatizar en los aspectos procedimentales o de tipo técnico, reforzar los aspectos de tipo estratégico /político de las evaluaciones. Desde este marco elaboramos la siguiente propuesta.

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. Direccionalidad y orientación de la evaluación de docentes

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 al logro de una adecuada estimación de su trabajo docente, (Tulic, 1999), 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 se requiere que 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), 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 mejora en el desempeño docente

Es indispensable plantear un marco referencial teórico como punto de partida de la evaluación de docentes, que defina ¿qué es un buen docente, qué es un docente de calidad? Que no solamente contemple competencias para la enseñanza y conocimientos de la materia, 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 (Scriven, 1997.

La calidad de un sistema de evaluación de docentes supone una interacción constante entre los propósitos, las normas y los procedimientos, esto hace necesaria la negociación entre los diferentes grupos, y el contexto específico en el

que se desarrollan las evaluaciones. Es indispensable evitar que el docente sea el gran ausente de las políticas de innovación o cambios educativos.

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. 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, debe ayudar a detectar las áreas donde el docente requiere de capacitación.

Como señalan, Salvador Mata, Rodríguez Diéguez, Bolívar Bolía: "Limitar la evaluación del profesorado a los usos sumativos significa seguir alimentando una socialización profesional reticente hacia sus usos formativos…" (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) y de una evaluación de docentes. Esta reconstrucción sobre el conocimiento práctico de los docentes sobre la evaluación facilitaría la interrelación entre evaluación y desarrollo profesional.

Se trata 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. (Messina, 2000. 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.

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.

3. Vinculación entre evaluación de docente y gestión educativa.

La finalidad de la evaluación de docentes, como señalan Mateo (2000) y Álvarez (2001), no es una búsqueda de culpables sino una forma de conocer y relacionarse con la realidad, de manera optimizante, formativa, motivadora y orientadora. En síntesis, es búsqueda del mejoramiento de la educación.

Las evaluaciones de docentes no deben tener carácter represivo, es necesario evitar lo que Álvarez (2001), señala como la "*devaluación de la evaluación*". Ello implica la necesidad de "*crear una imagen constructiva de la evaluación difundiendo el planteamiento de que 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 de control administrativo, que pretende 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. (Cuba, 2001.

4. Aspectos de orden 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 cuando el sistema no ha creado las condiciones para que logre superarse y dedicarse por entero a su tarea pedagógica. (Montes, 2007)

Como señala, Mateo (1999), 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 como señalan Natriello, (1997) e Iwanicki (1997), entre otros, pero la razón última es la mejora de la calidad de la enseñanza y ésta pasa por el desarrollo profesional individual y colectivo, relacionado usualmente a recompensas o reconocimientos 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. La evaluación de docentes es integral y global.

La evaluación no puede limitarse a evaluar un aspecto de la labor del docente, esto es que no sólo debe evaluar aspectos cognoscitivos sino que es indispensable considerar todos aquellos aspectos propios de su labor. Ello implica definir esta labor docente en la actualidad, tarea que requiere de reflexión y de la participación de los mismos docentes. Ello 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.

En vista que las instituciones educativas se han planteado proyectos educativos vinculados a la formación de personas, es indispensable considerar al docente como sujeto y como profesional. Es necesario evaluar al docente integralmente, esto es, considerando su personalidad y sus habilidades pedagógicas, la capacidad de insertarse en la institución y establecer vínculos asertivos con las personas de la comunidad educativa, de maneras 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, 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 como imagen que proyecta y crea impacto en la sociedad, son claves.

Específicamente se podrían señalar los siguientes aspectos:

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, es conveniente 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 su vez los ayude a orientar sus esfuerzos, lo que además favorecerá a tener actitud positiva ante la evaluación y a aceptarla en la medida

de 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 del propósito de la evaluación, y la coherencia y pertinencia del diseño de la evaluación. Es importante definir el tipo de evaluación guardando coherencia con el propósito, los objetivos y los instrumentos. 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. Las cuales 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 con relación 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 (APAFA) de cada centro.

Acerca de los responsables de la evaluación, es necesaria la capacitación técnica y la formación ética de los responsables de la evaluación de docentes 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.

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 este deberá ser transparente y divulgarse para evitar suspicacias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abalde, E., Muñoz, J.M.. Ríos de Deus, M. (2002). *Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad*. Ponencia. Tercer Congreso Virtual de AIDIPE. http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/Ponencia3.htm Consulta 2003, 27 de julio.

Ainscow, M. Et al. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid. Narcea, S.A. Ediciones.

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.

Aliaga, J. (2002). *Metodología y técnicas de Investigación Educativa*. Primera Unidad Didáctica Lima. PUCP.

Aliaga, J. y otros (2000). *Escala de evaluación del desempeño docente*. Revista Facultad de Psicología año 4 no 6. p 183-198 Lima. UNMSM.

Álvarez M., F. (1997). *¿Qué hay que evaluar de los docentes?* Santiago. CIDE.

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid Ediciones Morata. pp. 126.

Álvarez, M., López, J. (1999). *Evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Editorial Síntesis pp. 206

Álvarez Rojo, J. y otros. (2003). *La enseñanza universitaria: Planificación y desarrollo de la docencia.* Madrid. Editorial EOS.

Barberá, E., (2003). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Ediciones Edebé pp. 266.

Barbosa, F., (2000). *Desarrollo Escolar*. Red, RIFAD. Encuentro sobre evaluación del Desempeño Docente. Mayo de. Ciudad de México. Organización de Estados Americanos.

Bacharach, S., Conely, S., y Shedd, J. (1997). Cómo evaluar al profesorado para promociones y aumentos salariales. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 8 pp.108-207. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Bretel, L. (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de Evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Lima.

Bridges, E., (1997). Evaluación del profesorado para su permanencia o despido. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 9 pp 208-221. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579

Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Colección aula abierta Madrid. Ediciones La Muralla. S.A.

Cardona Andujar, J. (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid. Editorial Sanz y Torres, S.L

Cardona, M. (2002). Introducción a los métodos de investigación en Educación. EOS.

Carreño, F. (1987). *Enfoques y principios teóricos de la* evaluación. México. Editorial Trillas pp71.

Casanova, M.A. (1997) *Manual de evaluación educativa.* Madrid, Editorial 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.

Coloma, C. y Tafur R. (2000). *Aplicación de un modelo de gestión del conocimiento a una institución educativa.* Trabajo de investigación para el doctorado. UNED Madrid.

Consorcio de Universidades (1999). *Autoevaluación institucional. Manual para instituciones de educación superior.* Lima. Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico.

Consorcio de Universidades. (2005). Gestión de la Calidad para instituciones de Educación Superior. Lima. Primera Edición. Miraflores.

Contreras, A. (1973). *La supervisión en la educación en el Perú*. Tesis. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Corbetta, P. (2003) *Metodología y técnicas de investigación social*. Primera edición en español por McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U. 448 p.

Consejo Nacional de Educación. (2006). *Hacia un proyecto Educativo Nacional*. 2006-2021. Lima. CNE.

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.

Chirino, R. (2003). *La evaluación a docentes en el nivel básico. Revista Enlace Instituto de Estudios Universitarios*. Disponible en http://www.sistemaieu.edumx/Evaluacion2.htm. Fecha de acceso: 2003, 20 de octubre.

Chiroque, S. (2006). *Evaluación de desempeños docentes*. Lima. Instituto de Pedagogía Popular. Informe Nº 45.

Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579

Díaz, F. (1963). *Normas de evaluación y codificación para el ingreso y promoción del personal docente.* Tesis Facultad de Educación. PUCP. Lima.

Díaz, H. (2000). *La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos académicos y desempeño*. Lima. Documento de trabajo Nº 12 GRADE-

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

Duke, D., Stiggins, R. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 7 pp. 165-187. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579

Fernández Díaz, M.J. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI.* Madrid. Editorial Síntesis. Pp 396.

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 pp 294.

Gervilla, Ángeles. (2000). *Didáctica y formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma?* Madrid Editorial Dykinson, S. L. pp307

Gonzáles Ramirez, T. (Coordinadora) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Ediciones Aljibe Málaga. España pp294.

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

Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo*. Buenos Aires. Magisterio del Río de La Plata..

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo del profesorado*. Barcelona. Editorial Grao.

Iwanicki, E. (1997). Evaluación del profesorado para la mejora de escuela. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 10 pp. 222-249. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Jiménez, Bonifacio (2000). Evaluación de la docencia, en Jiménez, Bonifacio (editor) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Editorial Síntesis S.A. pp303.

Kells, Herbert R. (1997). *Procesos de Auto evaluación. Una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima. Fondo Editorial, PUCP.

Latorre, A., Del Ramón, D., Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona Gráfiques p315.

López Mojarro, Miguel. (2002). *A la calidad por la evaluación*. Barcelona. CISSPRAXIS S.A. pp 194.

Lozano, M., Rivera, A. (2000). *Evaluación de la práctica docente*. México. UNAM

Marchesi, Álvaro; Martín, Elena. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid. Alianza Editorial S.A. El libro universitario.

Martínez, C. (1996). *Evaluación de Programas educativos.* Madrid. Cuadernos de la UNED Pp.271

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. pp 266.

Medina Rivilla, A. (2002) La evaluación y el desarrollo profesional de los docentes, en *Compromisos de la Evaluación educativa*. Santiago Castillo Arredondo (coordinador). Madrid, Prentice Hall. Pearson Educación.

Medina Rivilla, Antonio. (2003) Autoevaluación de la docencia universitaria en *Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias*. Madrid. Editorial Universitas, S.A. pp 295.

Mella, Orlando.(2000) *Grupos Focales. (Focus Group). Técnica de investigación cualitativa*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. CIDE. Chile.

Millman, Jason; Darling-Hammond, Linda. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Ministerio de Educación de Chile, *Marco de la Buena Enseñanza*.

Ministerio de Educación del Perú. (2001) *Una agenda para el cambio: La consulta a beneficiarios de la formación docente*. Lima.

Ministerio de Educación del Perú. Ley General de Educación Nº 28064.

Ministerio de Educación del Perú. Ley del profesorado Nº 24029.

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 Consulta 2006, 15 de enero.

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 Nº 6. pp11.

Natriello, G. (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hammond. Capítulo 2 pp. 49-64. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Nieto Gil, Jesús (1996). La *autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid, Editorial Escuela Española S.A. pp 114.

Noriega, J. (1996) *Indicadores de Evaluación del docente*. Madrid. Editorial Escuela Española S. A.

Padilla Contreras, Alberto. 1973 *La supervisión en la educación del Perú*. Tesis UNMSM Lima.

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.

Pérez Juste, R.; López Rupérez, F; et al.(2000) *Hacia una educación de calidad. Gestión instrumentos y evaluación.* Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.

Pérez Juste, R. (2006*) Evaluación de programas educativo.* Madrid. Editorial La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1990) *Investigación Acción. Retos e interrogantes.* Tomo 1 Madrid. Editorial La Muralla S.A. pp 230.

Pérez Serrano, G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II Técnicas y análisis de datos. Madrid. Editorial La Muralla S.A. pp 198.

Peterson, K. (1997) Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling- Hamond. Capítulo 6 pp. 147- 164. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

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

Rodríguez, R. (2001). *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas.* Aula XXI Santillana Chile.

Rodríguez, G., Gil, J. García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Granada. Ediciones Aljibe pp.378.

Rosales, Carlos (1977) *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid. Editorial Narcea S.A. pp 188.

Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (2000) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México, Editorial Paidós, p 364

Ruiz, J. M. (2001). *Cómo mejorar la institución educativa. Evaluación de la innovación y del cambio. Análisis de casos*. Cooperativa editorial Magisterio. Santa Fé de Bogotá, Colombia.

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. (1996). *Evaluación Educativa* Buenos Aires, Ediciones Magisterio del Río de la Plata. 2 tomos.

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.

Santos Guerra, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid. Ediciones Akol.

Scriven, M. (1997). Selección del profesorado. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Capítulo 5 pp. 107-146. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp.579.

Simoneau, Richard (Sin fecha). *La evaluación institucional. Conceptos teóricos*. Consejo de Universidades de Québec. Fotocopia Facultad de Educación, PUCP.

Solabarrieta, J. (1996). Modelos de autoevaluación del profesor en *Evaluación Educativa II Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Tejedor, J. y Rodríguez Diéguez, J. (editores) Universidad de Salamanca.

Solís, M. T. (1998). *Construcción y validación de instrumentos de evaluación para un sistema de evaluación docente.* Tesis Escuela de Post Grado UNMSM. Lima.

Souto, J. (1983). *Propuesta de un sistema para evaluar a los docentes del Colegio San Agustín.* Tesis Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP, Lima.

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. Consulta 2005 el 30 de octubre.

Tejedor Francisco; Rodríguez Diéguez José Luis, (1996). *Evaluación educativa*. Tomo II Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. pp 302.

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.

Trelles, C. (2002) *El plan nacional de capacitación docente: Resumen histórico*. PLANCAD 1994-2000. MECEP, Lima. Ministerio de Educación del Perú.

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

Vaillant, D. (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago, Chile. PREAL- CINDE.

Vaillant, D. (2007a) *Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Ponencia en el Seminario Internacional Profesión Docente en Latinoamérica. GTD-PREAL, Tarea y Foro Educativo Lima.

Vaillant, D. (2007b). *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.

Vallés, M. (1995) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Capítulo 6 pp. 185.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas.* Primera edición. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias. 732 p.

Villa Sánchez, A. (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado.* ICE Universidad de Deusto. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Wise, E. y Gendler, T. (1997) Cuestiones administrativas relativas a la evaluación de profesores de primaria y secundaria en *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman y Darling-Hammond. Colección Aula Abierta. Madrid. Editorial La Muralla S.A. Pp. 579.

APÉNDICE DOCUMENTAL

APÉNDICE DOCUMENTAL 1: Relación de los centros educativos del distrito de Pueblo Libre. Cuadro resumen.

APÉNDICE DOCUMENTAL 2: Matriz de Consistencia de la Investigación.

APÉNDICE DOCUMENTAL 3: Ley General de Educación Nº 28044 y Ley del profesorado Nº 24029.

APÉNDICE DOCUMENTAL 4: Carta de consentimiento informado.

APÉNDICE DOCUMENTAL 5: Frecuencia de citas según las categorías iniciales.

APÉNDICE DOCUMENTAL 6: Frecuencia de citas según las categorías reajustadas.

APÉNDICE DOCUMENTAL 7: Relación de informantes

APÉNDICE DOCUMENTAL 1

RELACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE PUEBLO LIBRE

RELACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO

Distrito de Pueblo Libre (Magdalena Vieja)
Lima Metropolitana

TIPO DE GESTIÓN	NÚMERO	NIVELES EDUCATIVOS	NÚMERO
PÚBLICA	14	INICIAL	34
PARTICULAR	73	PRIMARIA	31
PARROQUIAL	4	SECUNDARIA	28
COOPERATIVO	2		
TOTAL	93		93

Fuente: Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación
Consulta 2006, 15 de enero.

APÉNDICE DOCUMENTAL 2

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	INDICADORES	TECNICA	FUENTE
1. Identificar las percepciones, opiniones y sentimientos que los expertos en educación y agentes ejecutores tienen sobre la evaluación del desempeño docente del distrito de Pueblo Libre, Lima.	▪ Nociones de evaluación --- ▪ Experiencias de evaluación --- ▪ Finalidad y propósitos --- ▪ Diseño y Metodología	▪ Opiniones, percepciones y sentimientos sobre la evaluación de docentes significado, relevancia en el medio. --- ▪ Apreciación sobre las experiencias de evaluación de docentes: nacionales e institucionales, sobre su utilidad, pertinencia, y objetividad. --- ▪ Percepción sobre claridad y precisión --- ▪ Percepción sobre el diseño y metodología empleada en las evaluaciones de docentes: tipos,	Entrevista en profundidad Grupos focales	Expertos en educación: Directores del MINEDU Miembros de Consejo Nacional de Educación Formadores de docentes Directores de los colegios Profesores de colegios

		objetivos, técnicas e instrumentos, fuentes, frecuencia, sistema de calificación). ▪ Nivel de participación de los docentes		
	---------- ▪ Responsables de las evaluaciones de docentes. ---------- ▪ Difusión y Uso de los resultados.	---------- ▪ Opiniones sobre la objetividad, conocimientos de los responsables de la evaluación de docentes. ---------- ▪ Apreciación sobre el uso y la difusión de los resultados obtenidos		
---------- 2. Determinar las condiciones que influyen en la aceptación de la evaluación del docente	---------- ▪ Condiciones que favorecen y limitan la aceptación de la evaluación de docentes	---------- • Opiniones, percepciones y sentimientos sobre sus experiencias de evaluación de docentes		

APÉNDICE DOCUMENTAL 3

LEY DEL PROFESORADO 24029

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 28044

Aspectos considerados en la evaluación de docentes

Artículos relacionados con la evaluación de docentes

Ley General de Educación Nº 28044

Artículo 56°.- El Profesor

El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga

Artículo 57°.- La carrera pública magisterial

El profesor, en las instituciones del Estado, se desarrolla profesionalmente en el marco de una carrera pública docente y está comprendido en el respectivo escalafón. El ingreso a la carrera se realiza mediante concurso público. El ascenso y permanencia se da mediante un sistema de evaluación que se rige por los criterios de formación, idoneidad profesional, calidad de desempeño, reconocimiento de méritos y experiencia. La evaluación se realiza descentralizadamente y con participación de la comunidad educativa y la institución gremial. Una ley específica establece las características de la carrera pública docente. en riesgo la integridad de los estudiantes.

Ley del profesorado Nº 24029

Capítulo X

El ingreso, reingreso, evaluación y ascensos en la carrera pública

Artículo 34º: el ingreso a la carrera pública del profesorado se efectúa por nombramiento en el primer nivel y en el área de la Docencia en Centros y Programas Educativos del Estado; los nombramientos deben hacerse por zonas rurales o urbanas de menor desarrollo relativo de la región de origen del profesor.

En cada repartición desconcentrada del Ministerio de Educación se efectúa la evaluación del profesorado por un Comité constituido para tal efecto el que se sujeta las normas de los Artículos 37º, 38º, 39º, de la Ley Nº 24029.

Artículo 37º La evaluación de los profesores es permanente e integral.

Artículo 38º En el proceso de evaluación se consideran los siguientes aspectos básicos:

a) Antecedentes profesionales;

- Títulos o grados obtenidos con posteridad al título profesional en educación.
- Estudios de perfeccionamiento y especialización o ponencias y trabajos presentados en congresos pedagógicos y científicos;
- Tiempo de servicios; y
- Cargos desempeñados.

b) Desempeño laboral:

- Eficiencia en el servicio;
- Asistencia y puntualidad; y
- Participación en trabajo comunal.

c) Méritos

- Distinciones y reconocimientos oficiales: y
- Producción intelectual.

Los Institutos Superiores Pedagógicos evalúan su profesorado de acuerdo con sus propios reglamentos previamente aprobados por el Ministerio de Educación.

Artículo 39º La evaluación del profesorado se realiza en forma desconcentrada. Para este fin se establecen comités de Evaluación magisterial Departamentales y Zonales autónomos, en los que están representados las organizaciones sindicales constituidas conforme a ley.
Los Comités de Evaluación resolverán, asimismo, los reclamos contra las resoluciones de la autoridad administrativa dictadas en contravención a los resultados de la evaluación.

Artículo 42º Un sistema úrico regula los ascensos en la Carrera. Los puntajes y los procedimientos serán establecidos en el reglamento respectivo.

Artículo 43º El ascenso del primer al segundo nivel de la carrera es automático al cumplir el tiempo mínimo de permanencia establecido para ese nivel.
Los ascensos entre el primer al quinto nivel se realizan mediante evaluación, al haber cumplido el tiempo mínimo de permanencia real y efectivo establecido para cada nivel.

Artículo 44º para ascender de un nivel a otro se requiere:

a) Haber aprobado los cursos de perfeccionamiento que se establezcan en el Reglamento para el III, IV, y el V nivel; y

b) Haber aprobado los cursos de especialización que se establezcan en el reglamento para el VI, VII y VIII nivel; y
c) Cumplir con los demás requisitos que se establezcan en el Reglamento.

Aspectos considerados en la evaluación de docentes según las normas legales

Aspectos generales	Aspectos específicos
Antecedentes profesionales	títulos o grados adicionales al título profesional en educación. Estudios de perfeccionamiento. Ponencias en eventos pedagógicos y científicos Tiempo de servicio. Cargos desempeñados. Rendimiento en eventos pedagógicos.
Desempeño laboral	Eficiencia en el servicio Asistencia y puntualidad Participación en trabajo comunal.
Méritos	Distinciones y reconocimientos Producción intelectual

APÉNDICE DOCUMENTAL 4

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por la presente dejo constancia de mi aceptación para participar voluntariamente en la entrevista o grupo focal que se desarrolla en el marco de la investigación: "Modelo de Evaluación de docentes", cuyo objetivo es indagar sobre los conocimientos, percepciones y opiniones relacionados con la evaluación de docentes. Este estudio está bajo la responsabilidad de Mag. Carmen Rosa Coloma M., profesora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ello implica mi conformidad en el registro de la información mediante un equipo de audio que permita su posterior procesamiento y análisis, y en virtud a un común acuerdo que asegura la total confidencialidad y discreción de la información, y tomando en consideración que se procederá, de acuerdo con la ley, a la destrucción de los casetes, diskettes o CD, donde se encuentre registrada la información, luego de un año de realizada la entrevista.

En caso de duda o de requerir mayor información se hará la consulta a la profesora Mag. Carmen R. Coloma, responsable de la investigación.

Lima, ….. de 2006.

……
Firma del participante

Nombre y apellidos……

DNI……

APÉNDICE DOCUMENTAL 5

FRECUENCIA DE CITAS SELECCIONADAS SEGÚN LAS CATEGORÍAS INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN

TABLA DE FRECUENCIA DE CITAS SEGÚN LAS CATEGORÍAS INICIALES

	Documentos primarios																							
Categorías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Totales
01. Propósitos de la	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
01.1 Despedir o no r	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	11
01.2 Mejora profesio	6	1	0	1	0	7	1	3	2	0	5	1	2	4	3	1	2	1	1	3	0	1	0	**45**
01.3 Mejora personal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6
01.4 Reconocimiento	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	2	1	2	1	1	0	0	0	0	0	1	12
01.5 Amonestación	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
01.6 Renovación del	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
01.7 Evaluación para	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	10
01.7.1 Revisión del	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	12
01.7.2 Evaluación de	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
01.7.3 Evaluación de	3	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	2	1	15
01.7.4 Entrevista pe	1	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	0	0	0	0	2	0	13
01.7.5 Psicólogo com	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
01.7.6 Coordinador c	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
01.7.7 Equipo direct	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6
01.7.8 Consideración	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
01.7.9 Evaluación ps	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6
01.8 Evaluación para	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	6
02. Métodos de evalu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
02.1 Autoevaluación	4	0	0	0	0	1	0	1	3	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	3	0	17
02.10 Evaluación de	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
02.11 Evaluación de	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
02.2 Observación de	3	0	0	0	0	6	6	2	1	0	2	1	2	2	3	1	2	1	0	2	0	1	0	35
02.3 Evaluación de e	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
02.4 Entrevistas o r	1	0	0	0	0	1	2	2	0	0	2	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	11
02.5 Reunión entre l	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
02.6 Banco de vivenc	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
02.7 Evaluación psic	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
02.8 Uso del Portafo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
02.9 Heteroevaluació	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4
03. Responsables de	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

03.1 Coordinador	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0	14
03.2 Equipo directiv	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4	1	4	3	2	1	1	0	1	1	0	0	1	23
03.3 Psicólogo	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
03.4 Personal extern	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4
03.5 Órganos respons	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	7
04.1 Ficha de observ	4	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	2	0	1	2	1	1	0	0	0	1	2	0	19
04.2 Cuestionario	1	0	0	3	0	0	1	0	4	0	1	0	4	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0	18
04.3 Proceso de vali	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
05.1 Equipo directiv	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
05.2 Coordinador ela	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	4
06.1 Diseño de la ev	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
06.2 Diseño de la ev	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
07.1 Aspectos de des	1	0	0	2	1	2	2	0	1	0	2	4	0	2	1	3	6	1	0	1	0	2	0	31
07.2 Aspectos person	2	5	0	3	1	5	1	0	2	0	5	2	4	1	3	4	5	3	0	1	0	0	0	**47**
07.3 Aspectos sobre	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	8
08.1 Actitud negativ	1	2	5	1	0	0	1	0	1	0	1	0	2	4	0	0	1	0	5	2	1	0	0	27
08.2 Actitud positiv	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	3	1	1	3	0	0	0	1	0	5	0	0	0	18
08.3 Actitud indifer	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
9. Sugerencias para	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0	5
9.1 Propósitos de la	0	1	5	2	1	0	6	0	2	1	0	1	1	1	1	0	2	0	5	4	1	8	0	**42**
9.10 Forma de califi	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9.11 Planificación d	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5
9.12 Evaluación de l	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9.13 Consideración d	0	0	2	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	8
9.14 Frecuencia de l	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	3	3	1	0	12
9.15 Marco teórico d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9.16 Evaluación en b	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	5
9.17 Fuente de infor	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	6	1	0	0	12
9.18 Evaluación al e	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	2	0	6
9.2 Métodos de evalu	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	1	1	9	1	1	2	21
9.3 Aspectos a consi	0	0	2	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	1	0	1	6	8	17	10	3	3	55
9.4 Instrumentos	0	0	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	11
9.5 Responsables de	0	1	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	2	0	0	7	6	5	7	5	2	**43**
9.6 Forma de aplicac	0	3	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10
9.7 Participación y	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	15
9.8 Devolución de lo	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3
9.9 Capacitación en	0	0	1	7	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	14
10. Fuentes de infor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

10.1 Alumnos	1	0	0	2	0	1	6	0	2	2	1	0	7	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	24
10.2 Padres de famil	2	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7
10.3 Tutores	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11. Limitaciones de	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	4
12. Experiencias sob	0	1	0	1	12	0	0	8	1	0	0	0	5	0	0	0	3	4	1	0	0	0	4	40
13. Devolución de lo	0	1	0	1	0	3	1	0	1	1	4	1	1	0	0	0	3	1	0	0	0	0	2	20
14. Concepciones sob	0	2	10	1	1	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	2	0	2	0	0	2	26
15. Importancia de l	0	1	2	6	0	0	4	1	1	0	2	2	0	4	0	0	2	1	1	1	3	0	1	32
16. Estado de la eva	0	2	1	5	2	1	6	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	5	2	0	0	14	0	42
17. Papel de las ent	0	0	0	0	2	0	3	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	0	1	3	0	17
18. Frecuencia de la	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	1	2	0	12
19. Registro de las	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
20. Participación y/	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	7
21. Método de califi	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
22. Evaluación al eq	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totales	46	36	30	55	26	40	**68**	31	41	16	**56**	30	60	48	26	30	61	45	47	**68**	34	**68**	24	**986**

APÉNDICE DOCUMENTAL 6

FRECUENCIA DE CITAS SELECCIONADAS SEGÚN LAS CATEGORÍAS REAJUSTADAS DE LA INVESTIGACIÓN

TABLA DE FRECUENCIA DE CITAS SEGÚN LAS CATEGORÍAS REAJUSTADAS Y FUENTES

CATEGORÍAS	**EE 1**	**EE 2**	**EE 3**	**EE 4**	**EE 5**	**EE 6**	**EE 7**	**EE 8**	**EE 9**	**EE 10**	**ED 1**	**ED 2**	**ED 3**	**ED 4**	**ED 5**	**ED 6**	**GF 1**	**GF 2**	**GF 3**	**GF 4**	**GF 5**	**GF 6**	**GF 7**	**Total**
1. Concepciones Conocimientos	0	2	10	1	1	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	2	0	2	0	0	2	26
2. Experiencias	0	1	0	1	12	0	0	8	1	0	0	0	5	0	0	0	3	4	1	0	0	0	4	40
3. Papel de ent.	0	0	0	0	2	0	3	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	0	1	3	0	17
4. Propósitos	7	10	0	4	0	9	15	5	5	0	9	7	16	7	6	10	17	2	1	4	0	9	3	**146**
5. Métodos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	4
6. Diseño de ev.	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
7. Objetivos ev.	4	12	5	7	3	10	6	0	5	1	11	7	8	12	5	7	14	6	5	9	1	2	0	**140**
8. Técnicas eval.	9	0	0	0	1	8	9	6	6	1	7	1	4	3	3	2	4	2	1	2	0	6	1	**76**
9. Instrumentos	6	0	0	3	0	0	2	3	10	0	4	5	4	2	2	2	3	0	0	0	1	5	0	**52**
10. Frecuencia ev.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	1	2	0	12
11. Fuentes infor	3	0	0	3	0	1	8	1	2	2	1	1	7	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	32
12. Responsables	3	0	0	0	1	2	4	0	2	0	5	1	6	3	3	6	1	2	1	1	1	3	2	**47**
13. Sistema calif.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
14. Difusión resul.	0	1	0	1	0	3	1	0	1	1	4	1	1	0	0	0	3	1	0	0	0	0	2	20
15. Sugerencias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0	5
Total	**36**	26	15	20	21	**36**	**48**	23	35	7	**46**	26	**53**	30	20	30	**48**	21	16	20	6	30	14	**626**

APÉNDICE DOCUMENTAL 7

RELACIÓN DE INFORMANTES

GRUPOS DE EXPERTOS EE

Código	Especialidad	Fecha de entrevista
EE1	Especialista en educación directora de colegio privado de prestigio de Lima.	2 de febrero
EE2	Profesor universitario, especialista en evaluación educativa.	7de febrero
EE3	Experto en planificación educativa.	8 de febrero
EE4	Docente universitaria experta en planificación educativa.	10 de febrero
EE5	Docente, e investigadora educativa.	13 de febrero
EE6	Educadora, directora de red de centros educativos a nivel nacional	15 de febrero
EE7	Consultor, director de centro educativo privado.	15 de febrero
EE8	Educadora, especialista en formación docente.	17 de abril
EE9	Consultor, experto en planificación educativa.	17 de abril
EE10	Investigador.	18 de abril
EE11	Docente universitaria.	5 de junio
TOTAL	11 entrevistados	

GRUPO DE DIRECTORES ED

Código	Centro educativo	Fecha de entrevista (2006)
ED1	Privado	3 de febrero
ED2	Parroquial	7 de Febrero
ED3	Privado	23 de mayo
ED4	Público	12 de junio
ED5	Público	13 de junio
ED6	Privado	22 de junio
Total	6	

GRUPOS FOCALES DE DOCENTES GF

Codigo	Colegio	Nº de Docentes	Fecha
GF1	Parroquial	10	18 de mayo
GF2	Público (secundaria turno de tarde)	6	13 de junio
GF3	Público (Primaria)	8	19 de junio
GF4	Privado	6	22 de junio
GF5	Público (Secundaria turno de mañana)	10	4 de julio
GF6	Privado	8	5 de julio
GF7	Privado religioso	10	24 de julio
Total	7 grupos focales		