

Volumen I

Balance general

sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación

Alejandro Álvarez
Coordinación General

Diana Alejandra Aguilar
Raúl Barrantes Clavijo
Guillermo Bustamante Z.
Ana María Cadavid Rojas
José Emilio Díaz
Olga Cecilia Díaz F.
Liliana María Echeverry J.
Luis Fernando Marín A.
Germán Mariño
Libia Stella Niño
Piedad Ortega
René Rickenmann
Alfonso Tamayo

LC1048 .V63 B3
Balance general
sobre



CIDU19030055



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



MINEDUCACIÓN

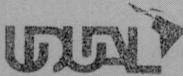


TODOS POR UN
NUEVO PAÍS
PAZ · EQUIDAD · EDUCACIÓN

Volumen I

Balance general

sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C. 

Clasif. 401071.V63 B3

No. adq. 688

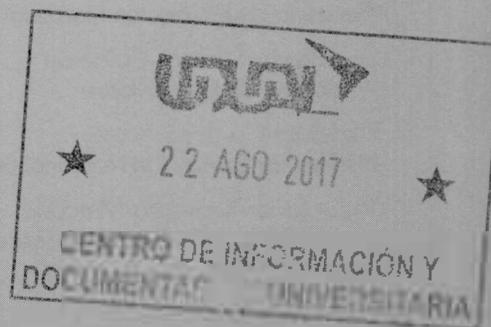
Procedencia UIN

Fecha 22 AGO 2017

Tipo de publicación 11

Código de barras 978950688

No. de inventario 20170300688



Convenio Interadministrativo 1253 de 2015 MENEUPN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



MINEDUCACIÓN



TODOS POR UN NUEVO PAÍS
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Balance general sobre experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación docente con énfasis en propuestas de formación / Alejandro Álvarez ...[et.al.]. – Bogotá: Logo Ministerio, Logo Pedagogía Horizontal, 2015.

143 p.: Tablas.

Incluye: Referencias Bibliográficas

Convenio Interadministrativo 1253 de 2015. MEN-UPN.

1. Educación – Investigaciones – América Latina. 2. Educación - Investigaciones – Europa. 3. Formación Profesional de Maestros. 4. Valoración – Educativa. 5. Educación – Enseñanza. 6. Educadores 7. Maestros – Entrenamiento. 8. Orientación Profesional. 9. Educación - Legislación. I. Álvarez, Alejandro, coordinador general. II. Aguilar, Diana Alejandra. III. Barrantes Clavijo, Raúl. IV. Bustamante Z., Guillermo. V. Cadavid Rojas, Ana María. VI. Díaz, José Emilio. VII. Díaz F., Olga Cecilia. VIII. Echeverry J., Liliana María. IX. Marín A., Luis Fernando. X. Mariño, Germán. XI. Niño, Libia Stella. XII. Ortega, Piedad. XIII. Rickenmann, René. XIV. Tamayo, Alfonso.

370.71 cd. 21 ed.

Catalogación en la fuente · Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional

Juan Manuel Santos Calderón

Presidente de la República

Francisco Cardona Acosta

Ministro de Educación Nacional (e)

Víctor Javier Saavedra Mercado

**Viceministro de Educación Preescolar,
Básica y Media**

Paola Andrea Trujillo Pulido

**Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media**

María Claudia Sarta Herrera

Subdirectora de Referentes y Evaluación

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

**Coordinadora Programa de Formación
Docente y Directivos Docentes**

Equipo técnico UPN

Alejandro Álvarez Gallego.

Raúl Barrantes Clavijo.

René Rickenmann.

Diana Alejandra Aguilar.

Ana María Cadavid Rojas.

Liliana María Echeverry J.

German Mariño.

Piedad Ortega.

ISBN Impreso: 978-958-691-886-2

ISBN Digital: 978-958-691-887-9

Contenido

Introducción	7
1. Contexto de las reformas de la formación docente a partir de la década de 1990	9
1.1. Generalización de la evaluación como herramienta para mejorar la calidad del sistema educativo	10
1.2. La formación universitaria: una institución reformándose	12
1.3. Apalancar la mejora educativa en las reformas del sistema de formación	14
2. De las buenas prácticas al análisis de prácticas como objeto de investigación	15
2.1. Paradigma de las buenas prácticas y evaluación	16
2.2. El modelo de las competencias y la formación profesional en servicio	19
2.3. Paradigma crítico-reflexivo	22
2.4. Un paradigma emergente: <i>Accountability</i> y estudios sobre los procesos de desarrollo profesional	23
3. Relaciones entre políticas de evaluación y políticas de formación docente: en busca de la calidad educativa	29
3.1. Relación entre evaluación de desempeño, regulación del sistema y formación docente	35
3.2. La evaluación de la práctica docente y formación continuada	44
3.3. La formación continuada: entre aculturación al cambio de paradigma y desarrollo profesional	48
4. Experiencias internacionales de evaluación docente y relación con la formación continua: estudio de casos	51
4.1. El caso de Estado Unidos	52
4.2. Casos en Europa	59
4.3. América Latina y el Caribe	73
5. Balance: Contrastación y valoración crítica	107
5.1. Contrastación de las experiencias de evaluación docente de los países	108
5.2. Valoración crítica a partir de la contrastación	108

6. Conclusiones y perspectivas	119
6.1. ¿Para qué y cómo evaluar a los docentes?	120
6.2. ¿Cuáles son las formas de evaluación?	121
6.3. Concepción de evaluación, evaluación docente y formas de evaluación: retos para Colombia	122
6.4. Evaluación de docentes y formación continua	123
6.5. Observaciones sobre la formación continua	123
Referencias	127
Referencias institucionales	141

Figuras, Ilustraciones y Tablas

Figura 1. Variables para la investigación sobre el desarrollo profesional docente, propuestas por C. Day (1997, p. 35).	27
Figura 2. Tabla de los elementos en tensión con relación a la función de la evaluación.	37
Figura 3. Herramientas más usuales para la evaluación de desempeño docente.	42
Figura 4. Estatus del desarrollo profesional continuo de los docentes del primario y básica media en la Comunidad Europea en 2010-2011. Es de anotar que una mayoría de países sitúa la formación continuada en términos de obligatoriedad pero dependiente de la responsabilidad de los profesionales ("professional duty"). Fuente: Eurydice.	63
Ilustración 1. Distribución de la variancia explicada de los resultados de los estudiantes de la escuela primaria en Francia, a partir de diferentes grupos de factores asociados.	12
Ilustración 2. Utilización de las evaluaciones de desempeño de los estudiantes en la evaluación externa de los docentes y de los establecimientos (2015). Fuente: Eurydice (2015).	31
Tabla 1. Tabla de los factores que facilitan u obstaculizan la evaluación docente. Tomado de Pereirano (2006), citado en Vaillant (2008).	38

Tabla 2. Ejemplo de una prueba de desempeño docente basada en estándares. Fuente: AASSA, 2011, p 50.	43
Tabla 3. Tabla de distribución de las tendencias más marcadas en el uso de la evaluación de desempeño docente en Europa.	64
Tabla 4. Ejemplo de uno de los estándares del marco nacional para los docentes en Inglaterra: Conocimiento y comprensión profesional.	67
Tabla 5. Acciones ligadas a los resultados de la evaluación de desempeño docente.	81



Introducción

El propósito de esta parte es caracterizar las experiencias y los referentes legales y conceptuales de las diferentes propuestas de evaluación a docentes en países de América Latina, el Caribe y Europa. Se señalan las tendencias, tensiones, medias y finalidades de este tipo de propuestas a la vez que se da claridad a los siguientes interrogantes: ¿para qué evalúan? ¿Qué evalúan? ¿Cómo lo hacen?

Igualmente, se contrastan los aportes y aspectos controversiales que de allí se deriven, para plantear un balance en los procesos de evaluación, formación continua y de desarrollo profesional de los profesores en ejercicio.

Para cumplir este propósito se inicia con la presentación y caracterización del caso de cada país, donde a partir de la recolección de documentos, entrevistas y la consulta de diferentes plataformas de los ministerios de educación y secretarías de educación, se procede a un análisis a partir de las siguientes categorías: antecedentes, políticas educativas y normatividad vigente, referentes conceptuales de evaluación docente, formas de evaluación y su articulación con los sistemas de formación continua o continuada del profesorado.

La primera parte del documento que presentamos a continuación está dividido en seis grandes capítulos. El primero trata sobre el contexto de las reformas de la formación docente a partir de la década de 1990; el segundo caracteriza el movimiento que va de la emulación de las buenas prácticas hacia las prácticas como objetos de investigación; para continuar con el tercer capítulo, sobre las relaciones entre políticas de evaluación y las políticas de formación docente en la perspectiva de la búsqueda de la calidad educativa. El cuarto capítulo abre el abanico de las experiencias internacionales de evaluación docente y su articulación con la formación docente. Estas experiencias inician por la caracterización de las prácticas evaluativas en los Estados Unidos. En este orden de ideas, se explora de manera general el caso de los países europeos para terminar describiendo las experiencias en Suramérica y el Caribe, comenzando por el caso de Chile, de Cuba y terminando con los casos de Argentina y de Uruguay.

Una vez realizada la caracterización de las experiencias internacionales de evaluación docente y sus relaciones con la formación docente, se procedió a contrastarlas y valorarlas críticamente, con el fin de construir unos primeros conocimientos, en relación al objeto antes descrito. Este procedimiento metodológico de contrastar y valorar llevó a formular, en un sexto capítulo, unas conclusiones y prospectivas que se convierten en insumos para aportar en la construcción de un modelo de evaluación docente y formación docente para el caso colombiano, en la perspectiva de la evaluación diagnóstica y formativa, que presentamos en las partes II y III de este documento.

Date	Description	Debit	Credit	Balance
1890				
Jan 1	Balance forward			100.00
Jan 15	Wages	50.00		50.00
Jan 20	Expenses	25.00		25.00
Jan 25	Income		75.00	100.00
Jan 31	Balance			100.00
Feb 1	Balance forward			100.00
Feb 10	Wages	60.00		40.00
Feb 15	Expenses	30.00		10.00
Feb 20	Income		50.00	60.00
Feb 25	Wages	40.00		20.00
Feb 31	Balance			20.00
Mar 1	Balance forward			20.00
Mar 10	Wages	30.00		10.00
Mar 15	Expenses	15.00		5.00
Mar 20	Income		25.00	30.00
Mar 25	Wages	20.00		10.00
Mar 31	Balance			10.00
Apr 1	Balance forward			10.00
Apr 10	Wages	40.00		30.00
Apr 15	Expenses	20.00		10.00
Apr 20	Income		60.00	70.00
Apr 25	Wages	30.00		40.00
Apr 31	Balance			40.00
May 1	Balance forward			40.00
May 10	Wages	50.00		10.00
May 15	Expenses	25.00		15.00
May 20	Income		40.00	55.00
May 25	Wages	35.00		20.00
May 31	Balance			20.00
Jun 1	Balance forward			20.00
Jun 10	Wages	45.00		25.00
Jun 15	Expenses	30.00		5.00
Jun 20	Income		50.00	55.00
Jun 25	Wages	30.00		25.00
Jun 31	Balance			25.00
Jul 1	Balance forward			25.00
Jul 10	Wages	55.00		30.00
Jul 15	Expenses	35.00		5.00
Jul 20	Income		60.00	65.00
Jul 25	Wages	40.00		25.00
Jul 31	Balance			25.00
Aug 1	Balance forward			25.00
Aug 10	Wages	60.00		35.00
Aug 15	Expenses	40.00		5.00
Aug 20	Income		70.00	75.00
Aug 25	Wages	45.00		30.00
Aug 31	Balance			30.00
Sep 1	Balance forward			30.00
Sep 10	Wages	65.00		35.00
Sep 15	Expenses	45.00		10.00
Sep 20	Income		80.00	90.00
Sep 25	Wages	50.00		40.00
Sep 31	Balance			40.00
Oct 1	Balance forward			40.00
Oct 10	Wages	70.00		10.00
Oct 15	Expenses	50.00		40.00
Oct 20	Income		90.00	130.00
Oct 25	Wages	55.00		75.00
Oct 31	Balance			75.00
Nov 1	Balance forward			75.00
Nov 10	Wages	75.00		0.00
Nov 15	Expenses	55.00		55.00
Nov 20	Income		100.00	155.00
Nov 25	Wages	60.00		95.00
Nov 31	Balance			95.00
Dec 1	Balance forward			95.00
Dec 10	Wages	80.00		15.00
Dec 15	Expenses	60.00		45.00
Dec 20	Income		110.00	155.00
Dec 25	Wages	65.00		90.00
Dec 31	Balance			90.00



22 AGO 2017



CENTRO DE INFORMACIÓN Y
DOCUMENTACIÓN UNIVERSITARIA

1. Contexto de las reformas de la
formación docente a partir de
la década de 1990

A partir de la década de 1990 comienza a generalizarse en los países industrializados y en los países en vías de desarrollo, un movimiento general de cuestionamiento de la educación como campo social y cultural y, en particular, de la educación terciaria o educación superior. Este fenómeno se plantea después de más de dos décadas de investigación centrada en la educación obligatoria básica y media, a partir de dos grandes campos de problematización investigativa:

- a. Trabajos sobre el currículo mayormente orientados a una mejora de la calidad de la educación en la básica y media (Jackson, 1992; Van den Akker, 2003; Audigier, Crahay y Dolz, 2006).
- b. Trabajos de investigación cuantitativa, basados en los modelos de gestión empresarial (New management), orientados hacia la producción de indicadores para el monitoreo y evaluación de los sistemas educativos nacionales, mayormente en términos de calidad para los países industrializados y en términos de calidad¹ y de cobertura para los países emergentes (Doyle, 1980; 1986).

1.1. Generalización de la evaluación como herramienta para mejorar la calidad del sistema educativo

Desde la década de 1980 los estudios incorporan investigaciones sobre “efecto-establecimiento” (André, 2013; Grisay, 1993; Madaus y otros, 1980) y estudios “efecto-maestro” (cf. Estado del arte propuesto por Bressoux, 1994; Duru-Bellat, 2001; Felouzis, 1997; Suchaut, 2012), que terminarán enmarcados en el paradigma de la *School Effectiveness Research* (Teddie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007). Es importante reconocer estos aspectos históricos, por cuanto darán origen a las dos grandes opciones actualmente trabajadas en Europa respecto a las relaciones entre la evaluación de desempeño docente y sus consecuencias en la formación continuada, objeto de este informe. Como lo desarrollaremos a lo largo de este texto, estas dos opciones pueden caracterizarse por centrarse la primera (a) en la evaluación y formación del docente, y la segunda (b) por privilegiar la evaluación de los establecimientos y concebir la formación al nivel de los docentes como colectivo profesional. Valga subrayar que es la primera opción la que prepondera, en especial por los resultados que desde los años 1980 arrojan los estudios sobre el “efecto-maestro”, que muestran

¹ Para los países emergentes aparece de esta manera una doble exigencia que se aplica en términos de calidad para la educación urbana y de cobertura para las regiones rurales.

[que] estos son marcados y duraderos. Durante el primer año de la primaria, las progresiones de los estudiantes se ven más afectadas por el docente del niño que por su origen social. Este "efecto-maestro" que, según las investigaciones puede llegar a explicar entre 10 y 15% de la variancia de las progresiones a lo largo de todo un año escolar es, por otra parte, duradero ya que los estudiantes que han tenido un docente "eficaz" progresan mejor dos años después de haberlo tenido. Finalmente, los estudiantes con más dificultades son más sensibles al "efecto-maestro"; es decir que los maestros eficaces se caracterizan por su capacidad a hacer progresar más a este tipo de alumno logrando así ser también más igualitarios (Duru-Belat, 2001, p. 323).

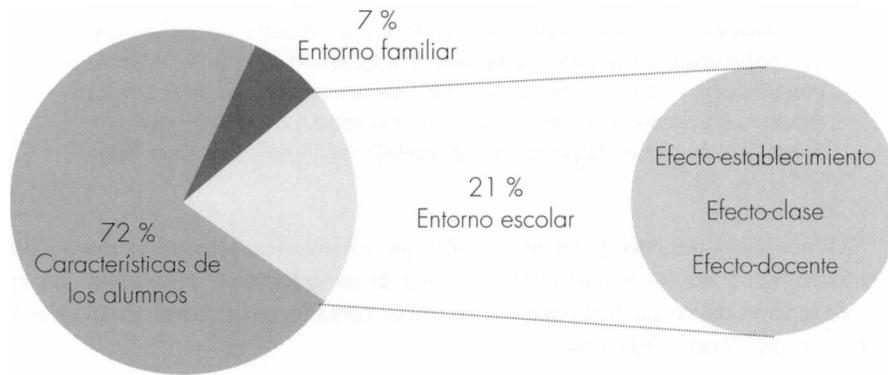
Dados estos resultados, no es extraño que los estudios realizados dentro de este paradigma hayan tenido consecuencias extremadamente importantes en la generalización de las políticas que hacen del docente un actor clave para la transformación del sistema educativo.

En paralelo a la evaluación de centros escolares, la evaluación del desempeño docente, a partir de los ochenta, adquiere un creciente interés en las políticas educativas, en una especie de "estado evaluador", por lo demás ahora globalizado (Kellaghan y Greaney, 2001) con una comparación de resultados inter-países (timss, pirls o pisa, son los ejemplos más recientes). El auténtico reto actual es que lo que comenzó siendo un medio de mejora institucional no acabe siendo atrapado o colonizado por la lógica mercantil, común —por lo demás— para los gobiernos conservadores y los de la izquierda neoliberal de la "tercera vía" (Bolívar, 2008, p. 57-58).

Los programas de evaluación de desempeño pueden jugar un papel importante para la regulación de las políticas educativas en términos de conocer las prácticas efectivamente realizadas, definir objetivos al nivel institucional e individual, acompañar a los agentes a alcanzarlos. Estas son algunas de las funciones que pueden tener incidencia en la calidad de la educación (Meuret, 2004). Como lo muestra la Ilustración 1 con resultados estadísticamente cercanos a los citados por Duru-Belat (2001), al nivel de la escuela primaria los efectos establecimiento, clase y docente explican 21% de los resultados de los estudiantes, lo cual constituye una cifra suficientemente significativa que incita a los tomadores de decisión hacia la intervención reguladora de estos factores, siendo la persona del docente sobre quien más se han centrado los esfuerzos. En especial desde los años 2000, estos esfuerzos regulativos del sistema se han focalizado especialmente en la formación inicial y continuada, basándose en dos tipos de herramientas: las evaluaciones estandarizadas e internacionales de desempeño de los estudiantes, y los referenciales de competencias para las evaluaciones de desempeño docente y la formación.

Ilustración 1. Distribución de la variancia explicada de los resultados de los estudiantes de la escuela primaria en Francia, a partir de diferentes grupos de factores asociados.

(Traducido de Suchaut, 2012, p. 8)



En la actualidad, los dos grandes proyectos de monitoreo de la calidad de la educación que son PISA (*Programme for International Student Assessment*) o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) han sido catalizadores de estos procesos, pero también han sido objeto de análisis críticos (para un estado del arte, cf. Crahay, 2006) que buscan mostrar los límites de este tipo de mediciones, en particular las relaciones que muchos gobiernos y entidades supranacionales establecen entre los (malos) resultados en las pruebas y las insuficiencias de las formaciones de docentes:

Numerosas otras investigaciones (Allet, Bressoux, Bru y otros, 1994, 1996; Crahay, 1989) han mostrado igualmente que "la variabilidad de prácticas de un mismo docente pero ejerciendo en diferentes grupos de estudiantes es también muy importante, a veces más que la variabilidad entre los docentes de un mismo establecimiento" (André, 2011, p. 6).

1.2. La formación universitaria: una institución reformándose

En este contexto, la formación superior universitaria aparece como sector emblemático, y por lo tanto centro de cuestionamientos y debates, en lo concerniente al "tránsito de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, [dentro del cual] los sistemas formativos adquieren un valor emergente, tomando como referente el modelo de gestión de la calidad empresarial" (Pascual Barrios, 2006, p. 44). La universidad y otras instituciones de formación superior constituyen, a la vez y de manera paradójica:

- a. La fuente de modelos y conceptos a partir de los cuales se generan los cuestionamientos (en especial desde una perspectiva económica y administrativa).
- b. Uno de los sectores que se pretende transformar de manera radical, con el fin de responder a las expectativas de los procesos de mundialización liderados por las organizaciones supranacionales como UNESCO, OCDE, Comunidad Europea, etc.

Uno de los objetos de investigación que termina articulando las investigaciones en estos dos campos es sin duda alguna el de la formación de docentes, considerado como el punto ciego de las investigaciones de los años 70 y 80 sobre el currículo, pero igualmente como uno de los factores de cambio para mejorar los resultados arrojados por los estudios cuantitativos de evaluación de los sistemas educativos.

Para la universidad, un agravante emerge actualmente en este contexto: "Pareciera que la investigación en educación es estimada por muchos tomadores de decisión como poco pertinente para la elaboración de políticas educativas" (Olsen y Lie, 2006, p. 11; Schleicher, 2012). En lo concerniente a la función universitaria de formación de profesionales, entre ellos los profesionales de la educación, las instituciones superiores enfrentan críticas desde los años 90:

Some long-standing assumptions in higher education are that academics are not adequately prepared for their teaching role, have unsophisticated conceptions of teaching and learning, and have little knowledge of effective teaching practices, both in general and in their own specific discipline (Evers y Hall, 2009).

Esta concepción denunciada por Evers y Hall (2009) es la que conduce a los estamentos universitarios a multiplicar intervenciones, dispositivos e investigaciones sobre diferentes temáticas directamente ligadas a objetivos de cambio con respecto a este diagnóstico: desarrollo educativo, desarrollo de la formación y desarrollo académico. El estado del arte propuesto por Amundsen (2012) logró establecer que, si bien una parte de este diagnóstico correspondía a la realidad extremadamente variada de las instituciones universitarias, ingentes estudios y políticas de intervención desde los años 90 se corresponden con una transformación profunda de los modos de trabajo de las universidades en lo correspondiente a dos de sus grandes misiones: investigar y formar a los futuros profesionales de los diferentes ámbitos de la vida económica, política y cultural de nuestras sociedades. Diferenciándose de las estrategias curriculares desarrolladas en los años 70-80 del siglo xx, un nuevo campo emerge como campo transversal: la investigación sobre las prácticas de formación (Stes y otros, 2010). Esto conlleva un cambio radical de perspectiva, dentro del cual los programas y dispositivos de formación docente, por la naturaleza misma de sus objetos de investigación, han contribuido ampliamente en los debates.

Como todo campo social (Bourdieu, 2005), el de la investigación y educación superior es extremadamente heterogéneo: así como participa y alimenta en

parte las políticas transnacionales de transformación, también provee diferentes insumos académicos y de participación política para el debate e incluso una sensible resistencia intelectual que, frente a estas políticas, se desarrolla desde los años 2000 (Burbules y Torres, 2000; Yeom y Ginsburg, 2007).

1.3. Apalancar la mejora educativa en las reformas del sistema de formación

Con respecto al sistema de formación docente inicial y continuada, las tensiones se desarrollan actualmente entre:

- a. Una orientación centrada en el sistema educativo y la evaluación de su eficacia/eficiencia en los logros de las políticas educativas estatales y transnacionales.
- b. Una orientación centrada en la educación de los individuos (que según el paradigma, se declina en semánticas diversas como *agentes*, *sujetos*, *personas*, *subjetividades*, etc.).

Aunque esta segunda orientación también se interroga por el desarrollo del público escolar, sus preguntas y problemas se sitúan especialmente en la educación de adultos con una visión que, si bien parte de las problemáticas ligadas al trabajo como vector central del funcionamiento social en las sociedades industriales modernas, asume una postura crítica y propende por una pedagogía crítica y por el desarrollo integral de las personas (Clot, 2006).

En lo referente al rol de las instituciones de formación, la tensión principal se plantea entre el paradigma de la *School Effectiveness Research* y una concepción más humanista que podría situarse en referenciales como las corrientes de la educación popular (Cacérès, 1964), la educación de adultos (Terrot, 1997), pedagogía de la liberación (Freire, 1996); estos referenciales humanistas encuentran sus bases argumentativas en los aportes de la sociología crítica de corte francés (Bourdieu y Passeron, 1964, 1970; Boudon, 1973) y en los estudios anglosajones ligados a los *Cultural Studies* (Darras, 2007; Giddens, 1984; Lewis, 2008) y a la filosofía del *espacio público* (Habermas, 1994). Con respecto al primer paradigma, las instituciones de formación tienen como función el proveer diferentes tipos de insumos (conceptos, metodologías, procesos de monitoreo y de evaluación), de manera que los sujetos sean cada vez más eficaces en su acción, especialmente en lo referente al ejercicio laboral. Con respecto al segundo paradigma, la función de estas instituciones es la de fortalecer el aparato crítico, político y ético que permita a los sujetos tomar decisiones informadas sobre sus acciones que no solamente sean limitadas al ejercicio laboral, sino que lo impliquen como miembro de los colectivos sociales a los que pertenece (Joas, 1996).



2. De las buenas prácticas al análisis de prácticas como objeto de investigación

En tanto que campo social heterogéneo (Bourdieu y Passeron, 1964, 1970), la universidad y otras instituciones de formación superior han sido el receptáculo de las expectativas sociales surgidas de estas diferentes corrientes, y las transformaciones que se han desarrollado desde los años 90 tanto en las funciones de investigación en educación como en las de formación de los docentes. Sin embargo, la tendencia general ha sido la de crear organismos independientes de los ministerios de educación, así como de la universidad, con el fin de monitorear y evaluar al sistema educativo, llegándose inclusive a incluir a las universidades y centros de formación superior dentro de las instituciones que hacen parte de los servicios monitoreados y evaluados. En este sentido, las universidades que, bajo el principio de la libertad de cátedra, lograron desarrollar y conservar durante más de un siglo una importante autonomía en términos de investigación y de formación, hacen hoy igualmente parte de las instituciones sometidas a fuertes presiones en términos de calidad y eficacia por parte de los gobiernos, así como de las organizaciones transnacionales, en especial con respecto a aquellas formaciones que tocan más directamente el cotidiano de la ciudadanía, como la de los docentes. La tendencia generalizada en América del Norte (EE. UU., Canadá) y en Europa es la de aplicar referenciales de calidad y procesos de acreditación a las instituciones de educación superior.

Estos procesos de titulación y de acreditación en términos de calidad van a afectar principalmente las formaciones iniciales, siendo aquellas de infantil y primaria las primeras implicadas por cuanto, en una mayoría de países, estas formaciones no hacían parte del nivel universitario. Por otra parte, es indispensable subrayar que las transformaciones de las formaciones iniciales de docentes tienen una incidencia directa en la formación continua, por cuanto modifican profundamente el estatuto y roles que pueden tener los docentes titulares en ejercicio, en especial a partir de la función de tutoría y de acompañamiento que poco a poco se instalan en el cotidiano de la actividad profesional (Ashby y otros, 2008). Como lo muestra la revisión de la literatura realizada en el marco de este informe, se desarrollan desde mediados de la década del 2000 unas nuevas funciones profesionales atadas a nuevas necesidades de reconocimiento y de formación de los docentes en términos de coformación.

2.1. Paradigma de las buenas prácticas y evaluación

Sin tener la pretensión de trazar, en un breve informe, la ya compleja historia de la educación moderna (finales del siglo xvii), así como la de la formación superior universitaria (finales del siglo xix), es necesario, sin embargo, subrayar algunos elementos que constituyen históricamente las fuentes de las concepciones de la institución escolar, así como de las instituciones universitarias que entran en crisis hacia los años 1990 y 2000, respectivamente.

Partiendo de una generalización que nuestras fuentes bibliográficas nos permiten matizar a lo largo de este informe, se puede plantear que entre 1990 y 2005 los procesos de profunda transformación de los programas de formación docente inicial y continuada replantean las concepciones y dispositivos institucionales que les dieron origen en el siglo XIX, con la generalización de la instrucción pública y obligatoria en los diferentes países de Europa, E.U. y muchos países latinoamericanos. En efecto, frente a la generalización de una escuela obligatoria, laica y universal en una mayoría de países occidentales durante todo el siglo XIX, los Estados tuvieron que hacer frente al problema de formar un gran número de docentes en un corto tiempo con el fin de lograr amplia cobertura, en especial en lo concerniente al ciclo de educación primaria (Chervel, 1992; Compère, 1989). Esta necesidad dio origen a la creación de las *escuelas normales*, modelo de formación que tuvo amplia difusión en todos los países. Por su organización y funcionamiento institucional, el modelo de las escuelas normales alimentó durante más de un siglo una concepción del oficio docente basada en tres principales características:

- » Una formación temprana (especialización desde la secundaria).
- » De corta duración y especializada que respondía a criterios de eficacia en la cobertura.
- » Principios de formación basados en la experiencia y en la transmisión de buenas prácticas.

Es de anotar que estas mismas características tienen una correspondencia, en términos de concepción de la formación docente, con los modelos y términos utilizados en los documentos nacionales y transnacionales relativos a las prácticas docentes y su evaluación (Unesco-MEN Perú, 2014; Unesco, 2007; OCDE Talis Assesment Project, 2013). Con respecto a la formación temprana, es cierto que el cambio desde los años 90 ha sido importante, pues ahora prácticamente todas las formaciones docentes tienen un nivel universitario. Con respecto a la corta duración, aunque las formaciones han devenido universitarias con un promedio de 4 años de duración, en muchos países europeos se trata hoy en día de disminuirla a tres años, aduciéndose que los maestros aprenden de manera menos teórica a partir de su experiencia laboral en el terreno escolar; con respecto a la importancia de la experiencia, esto se traduce hoy en día por una presencia temprana de las prácticas pedagógicas y pasantías en los programas de formación, criticándose las formaciones universitarias como “muy teóricas” y alejadas de las necesidades inherentes al ejercicio de la docencia.

La versión actual y más generalizada de la concepción de las *buenas prácticas* (Darling-Hammond, Wise y Klein, 1999; Pecheone y Chung, 2006) se encuentra dentro del paradigma de la *School Effectiveness Research*, desde la cual se afirma “que es posible identificar las buenas prácticas asimilables a una enseñanza eficaz” con respecto a la cual “la evaluación consistiría en identificar

estas prácticas en la acción de un docente de manera a cualificar y cuantificar la eficacia de su acción” (André, 2011, p. 5). Los factores que inciden en esta recuperación de la herencia decimonónica son múltiples y esta historia está aún por escribirse. Podemos sin embargo subrayar algunos aspectos que podrían explicar la generalización de la concepción de buenas prácticas docentes entre los cuales destacaremos:

- » La característica generalizada de la profesión docente como una “semi-profesión” (Etzioni, 1969), en el sentido que se corresponde con labores especializadas pero fuertemente dependientes de las prescripciones sociales, con capacidad de decisión restringida y sometidas a una vigilancia constante de la jerarquía administrativa. Este fenómeno con el agravante que, en aquellos países en los que los docentes habían alcanzado una relativa independencia en términos de funcionamiento y autocontrol colectivo, desde los años 90 el colectivo viene enfrentándose a rápidos y agresivos procesos de desprofesionalización ligados a una pérdida de autonomía en el ejercicio de la profesión (Yeom y Ginsburg, 2007; Svenson, 2008; Wittorski y Roquet, 2013).
- » La importancia que toma el actuar profesional, en particular en el ámbito pragmático anglófono, que es igualmente el más influyente económica y políticamente en las organizaciones internacionales, y la idea que vincula las buenas prácticas con un ideal del ejercicio profesional ligado a las finalidades sociales del mismo: “Las buenas prácticas han estado vinculadas, con frecuencia, a otros referentes clásicos de la actividad educativa: *innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación positiva*” (Zabalza, 2012, p. 21). Del lado de los críticos a estos procesos, este aspecto está vinculado a lo que se denomina profesionalidad restringida (Stenhouse, 1987), en el sentido que los perfiles definidos se limitan a una visión que considera el ejercicio laboral como eficaz en función de su capacidad de responder a las demandas sociales coyunturales (Imberón, 1994).
- » El rol fundamental entre los años 1980 y 2000 del modelo “proceso-producto”, que establece una correspondencia biunívoca entre “lo que es enseñado y lo que es evaluado” (André, 2011, p. 6).

A partir de los años 2000, las políticas de cualificación y de cuantificación de la acción docente eficaz se orientaron hacia la identificación de referenciales de competencias (Bronckart, 2009; Bélair, Laveault y Lebel, 2007; Perrenoud, 2001; Le Boterf, 2004) en lo concerniente a la formación y monitoreo del trabajo docente, y a la búsqueda de indicadores que rindan cuenta factualmente del ejercicio de dichas competencias. Al interior del paradigma “proceso-producto”, la noción de competencia aparece como una evolución deseable del concepto de *objetivo* que durante más de cuarenta años signó los programas escolares y de formación. Esto hasta el punto que, actualmente, muchos programas designa-

dos como “currículos por competencias” no son otra cosa que una reformulación a partir de verbos de acción de los objetivos que anteriormente los definían (Bronckart, 2009).

La noción de competencia se generaliza durante los años 2000 como una reacción a la insuficiencia de una pedagogía organizada alrededor del saber, y en particular de lo que Chevallard (1985/1991) denominó el “saber sabio” en las primeras versiones de su teoría sobre la transposición didáctica en la enseñanza de las matemáticas. Mientras que la pedagogía por objetivos tomaba “textos del saber” de las diferentes materias académicas como referencia de los contenidos a enseñar, con el modelo de las competencias se pretende estar mucho más cerca de los usos sociales del saber, de las prácticas sociales de referencia (Martinand, 1989), en particular aquellos ligados a las situaciones de trabajo. En este proceso, la pertinencia del saber académico, bajo el rótulo de saber teórico, es fuertemente cuestionada sobre su capacidad de abarcar y responder de manera rápida y eficaz a los interrogantes que surgen de las prácticas sociales. Surge de esta manera la idea de que es necesario articular teoría y práctica hacia una formación que responda de manera más adecuada a los retos de un mundo en mutación.

Es así como el término de “competencias” se generaliza, tanto para definir los programas de la escuela obligatoria como aquellos relacionados con la formación de docentes. Como lo muestran los textos que abordamos en este informe, a pesar de esta aparente uniformización existen interpretaciones disímiles de lo que cubre semánticamente el término de competencias, lo que termina por incidir tanto en las categorías de análisis de las encuestas estandarizadas nacionales e internacionales como en la manera de proyectar la formación inicial y continuada de los docentes. Con el fin de clarificar el panorama de esta noción, abordamos las dos grandes tendencias a partir de las cuales las sociedades de los países industrializados han traducido esta noción: una primera tendencia, la más generalizada bajo la tutela de organismos transnacionales como la OCDE, considera la formación y monitoreo por competencias como un movimiento de adaptación del individuo a las exigencias de un entorno (laboral) en mutación permanente; la otra, parte de las propiedades del individuo hacia una mejor y más integral adaptación al medio; proceso en el que lo laboral es considerado como vector de cambio a nivel interpersonal, social, cultural, etc. Encontramos pues otra tensión entre dos tendencias: 1) una primera orientada hacia la evaluación-formación de individuos, y 2) la otra hacia la evaluación-formación de los colectivos profesionales.

2.2. El modelo de las competencias y la formación profesional en servicio

Como concepción generalizada, la perspectiva de las competencias se presenta desde los años 90 como paradigma de una mejor articulación entre teoría y

práctica, definiéndose la competencia en función de la acción eficaz en entornos laborales principalmente:

Cada día, la experiencia muestra que hay personas que poseen conocimientos y capacidades y no logran movilizarlas de manera pertinente o en el momento oportuno en una situación laboral. La actualización de lo que sabemos en un contexto singular (marcado por relaciones de trabajo, por una cultura institucional, por imprevistos, por limitaciones temporales, por recursos existentes (...)) es reveladora de un "cambio" hacia la competencia. Esta se realiza en la acción (Le Boterf, 1994, pp. 16-18).

Durante la década de 1980, se afianza un proceso de desplazamiento importante de la formación profesional continuada tradicionalmente a cargo de los poderes públicos hacia la formación continuada en servicio, a través de la cual las empresas e instituciones toman cada vez más la iniciativa de crear sus propios espacios y dispositivos de formación de los trabajadores empleados. Este proceso conduce hacia una definición restrictiva y técnica de la formación con miras a mejorar las competencias laborales: "El proyecto de formación pos-escolar cedió su lugar al proyecto de la formación profesional continuada, cuyo objetivo era el de asegurar la eficacia económica de las empresas (...) teniendo en cuenta las mutaciones tecnológicas y de organización de las empresas, aparece como indispensable disponer de trabajadores con capacidad de movilidad y de adaptación, y no ya de conocimientos certificados" (Bronckart, 2009, p. 3) ofertados por las instituciones de formación inicial. Pero, como lo subraya Le Boterf, "en el marco de una organización Tayloriana del trabajo, una competencia se reduce generalmente a un saber-hacer. El esquema subyacente de la acción en este caso no puede sino ser elemental" (Le Boterf 2000, p. 70).

Es así como desde mediados de los años 80, se da el paso hacia una sociedad posindustrial en la que las necesidades de las empresas aumentaron drásticamente la presión hacia las instituciones de formación inicial de profesionales, a partir de esta concepción empresarial de las competencias laborales.

En lo que respecta a la formación de docentes, por ejemplo, este paso instó a las instituciones públicas de formación a redefinir sus currículos y programas de formación hacia "‘a new work order’ whereby the work of teaching has come under new forms of surveillance and control"² (Smyth y otras, 2000, pp. 6-9). En este proceso podemos subrayar ciertas características que signarán el desarrollo de la formación inicial y continuada en las instituciones de educación superior a partir de los años 2000, dentro de las cuales destacamos:

2 Traducción: "Un nuevo orden de trabajo, donde el trabajo de la enseñanza ha sido objeto de nuevas formas de vigilancia y control".

- » Una concepción individual sobre las maneras de enfrentar problemas como las mutaciones permanentes del mundo laboral o la rarificación del empleo poco calificado en las economías avanzadas, por cuenta de los procesos de mundialización y de deslocalización empresarial hacia mercados emergentes (Informe Delors-Unesco, 1994; LOMCE, 2013, numeral iii).

A pesar de partir del entorno empresarial para la definición de capacidades requeridas de un trabajador, la primera tendencia para el abordaje de las competencias parte de una orientación desde los parámetros de la psicología cognitiva para el diagnóstico y ulteriores propuestas de mejoramiento a través de la formación. Para los tomadores de decisión, esta orientación psicológica presenta dos ventajas mayores: a) refuerza la idea que el cambio depende esencialmente del individuo y b) permite soslayar las limitaciones de la formación en servicio, re-conquistando el campo de la formación inicial pública en términos de “meta-competencias” o “competencias básicas” del tipo “aprender a aprender” (ver por ejemplo, Parlamento Europeo, 2006/962/CE; Informe Delors-Unesco, 1994, capítulos 4 y 5), que deben ser asumidas por la educación pública.

Finalmente, otra característica que se destaca en este movimiento basado en una concepción racionalista e individualista de la acción tiene igualmente que ver con la posibilidad de monitorear y evaluar el desempeño a partir de las herramientas metodológicas heredadas de la psicología experimental: por ejemplo, baterías de test, metodologías experimentales y semiexperimentales de tipo estadístico.

Es así como, desde las lógicas de manejo empresarial se generaliza una concepción en términos de competencias que ya no estarán ligadas solamente a la visión restringida del mercado laboral, aunque estas siguen siendo jerárquicamente determinantes de manera paradójica, dada la rarificación del trabajo a partir de los años 80 (después de los “30 gloriosos” durante los cuales Europa, por ejemplo, gozó del pleno empleo). Un ejemplo muy ilustrativo de este fenómeno es la idea mencionada de las competencias básicas dictadas por el Parlamento Europeo, que busca orientar la formación básica, media y superior principalmente hacia el desarrollo de competencias³ basadas en capacidades de movilidad y de adaptación cada vez crecientes, que demandan altos niveles de formación y se orientan hacia el autoaprendizaje permanente. En este sentido el paradigma (empresarial) de las competencias termina recuperando un conjunto de finalidades, de conceptos y de modelos de desarrollo de la persona heredados de un paradigma crítico-reflexivo bastante anterior, del cual busca sin embargo obviar las dimensiones éticas, políticas y culturales históricamente implicadas.

3 Citemos como ejemplo las ocho competencias básicas: 1. La comunicación en la lengua materna, 2. la comunicación en lenguas extranjeras, 3. la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, 4. la competencia digital, 5. aprender a aprender, 6. las competencias sociales y cívicas, 7. el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa y 8. la conciencia y la expresión culturales.

2.3. Paradigma crítico-reflexivo

Como lo recuerda Bronckart (2009), en el campo laboral la noción de competencia emerge en la posguerra “en el marco de una reflexión política ligada a las condiciones de formación de los trabajadores [a partir de la cual] los poderes públicos buscaban asegurar la promoción profesional y social de los trabajadores, proponiéndoles programas de formación calcados sobre los dispositivos escolares (cursos nocturnos para adultos)” (p. 3). Es en este contexto que surge una noción de competencia ligada a las capacidades de reflexión y de empoderamiento cultural de los trabajadores formados. Es en este sentido que autores como Vatier, durante los años en los que la Europa en reconstrucción gozó del pleno empleo, podían afirmar que:

La mejora en las competencias, postulada por la promoción en el ámbito laboral, puede devenir una ocasión de reflexión y de apertura acerca de los valores culturales ligados al ejercicio de un oficio y en las disciplinas científicas y técnicas sobre las cuales éste se apoya (...) y repercute igualmente en las actividades sociales y cívicas de los interesados (Vatier, 1960, p. 25).

No es de extrañar la cercanía discursiva con las competencias básicas 6 y 8 enunciadas en la nota 3. En efecto, si tomamos el término desde sus raíces históricas en movimientos como el de la educación popular, alimentados por el trabajo analítico de las ciencias sociales (la sociología crítica de corte francés, los *Cultural Studies* en Inglaterra, la filosofía del *espacio público* de Habermas en Alemania), vemos cómo la noción de competencia estuvo ligada ciertamente a una lectura psicológica del individuo en términos de capacidades y recursos cognoscitivos, pero en el marco de proyectos sociales de corte crítico y libertario (Freire, 1996) en los que, desde los principios que remontan a los movimientos revolucionarios del siglo XVIII en Europa (Condorcet, 1792) la educación jugaba un papel político y social central que se traduce a finales del siglo XX en términos de emancipación y de educación para la vida (Bialystok y Craik, 2006; London 2011).

Una de las tareas explícitamente asumidas por el paradigma crítico-reflexivo ha sido, por lo tanto, el estudio del proceso de redefinición del oficio docente en términos de procesos de desprofesionalización. “La desprofesionalización se define como la ‘pérdida de ocupaciones profesionales de sus cualidades únicas y particularmente el monopolio sobre el conocimiento, la creencia pública en su entorno de servicio, y las expectativas sobre la autonomía de su trabajo y la autoridad sobre otros clientes’” (Haug, 1975, p. 197. Traducción propia). Esta constatación contrasta con los estudios que la academia produce desde los años 80 al tomar el ejercicio profesional como objeto de estudio, siempre bajo la tensión entre servir a la empresa o servir al desarrollo de las personas (Daniellou, 2004), desde la sociología del trabajo (Champy, 2011), la ergonomía (Desjours, 2009) y la psicología del trabajo (Clot, 2006; 2007), principalmente. Esta perspectiva es fundamental para comprender las modificaciones de la noción de competencias

en la definición de los planes de estudio, así como el lugar que toman las prácticas docentes en los nuevos modelos de formación.

En primer lugar, dentro de este paradigma crítico se cuestiona la concepción restringida de la noción de competencia:

Es como la trama del gesto profesional. Pero cuando se trata de manejar una instalación industrial automatizada anticipando los problemas y enfrentando los imprevistos que surgen, el esquema deviene algo más complejo.

(...) El esquema (complejo) es una trama que permite construir una combinación dinámica de recursos (conocimientos personales y repertorios de saber-hacer, cultura, recursos emocionales, saberes formalizados, redes de experticia, etc.) (Le Boterf, 1994, pp. 16-18. Traducción propia).

La competencia se define así como un conocimiento en acción que es del orden de la construcción compleja en la práctica:

(...) Anotemos, de paso, el carácter particular de esta "movilización". Esta no es del orden de la simple aplicación, sino del orden de una construcción. El diagnóstico de un médico no es la simple aplicación de teorías biológicas. La ingeniería de una acción de formación no se reduce por lo tanto a una aplicación de teorías del aprendizaje o de la psicología cognitiva (Le Boterf, 1994, p. 16-18. Traducción propia).

En lo referente a la formación inicial y continuada de docentes, estos dos paradigmas en tensión, desigualmente representados en términos de influencias económicas y de poder político, conducen a lo largo de la década 1990-2000 a una reconfiguración del paradigma restringido de las competencias hacia movimientos que intentan una síntesis que, en la mayoría de universidades y centros de formación de los países de la OCDE, se traduce en la reciente problemática de las relaciones entre formación y los procesos de profesionalización. Como lo subraya Lenoir, hoy las formaciones se encuentran todavía ante las disyuntivas de escoger entre una "profesionalización cerrada, tecnicista e individualista o una profesionalización abierta, cultural e intersubjetiva" (Lenoir, 2010, p. 99; ver también Paquay y otros, 2010).

2.4. Un paradigma emergente: *Accountability* y estudios sobre los procesos de desarrollo profesional

Los lazos entre práctica del oficio y formación de los docentes han sido muy estrechos desde la creación de estructuras de tipo "escuelas normales". Como lo subrayamos anteriormente, estas estructuras fueron, hacia finales del siglo XIX y hasta bien avanzado el siglo XX, una respuesta eficaz para suplir las inmensas

necesidades de formación de maestros que implicó la generalización de la instrucción pública en estos países, en especial para los niveles de la educación primaria. Ya entrado el siglo xx, la educación secundaria básica y superior fue desde un principio asociada a la formación universitaria de los docentes en su disciplina, muchas veces complementada por una formación pedagógica inicial o continuada, a cargo de los nacientes institutos de pedagogía (posteriormente devenidos facultades de pedagogía en algunos países o de ciencias de la educación en otros). Desde esta función de formación de docentes para la secundaria se estableció una relación entre la academia como detentora de saberes surgidos de la investigación y transmisora en las formaciones docentes para su *aplicación* en el terreno escolar. Anotemos que este modelo entra en crisis a causa del fenómeno general de terciarización de las formaciones docentes iniciado en los años 90, pues la llegada de las formaciones docentes a la universidad viene acompañada de nuevas problemáticas sobre los saberes de la práctica y los procesos de profesionalización.

Los importantes cambios que ha vivido la profesión docente desde mediados de los años 90 están ligados a la reevaluación del nivel de profesionalidad iniciado por el análisis sociológico de los años 70 en Europa y en Estados Unidos, especialmente los trabajos de Etzioni (1979), de Becker (1962), de Metzger (1987) o los trabajos pioneros de Parsons (1954). Estos trabajos procuran, desde el paradigma funcionalista de Parsons, identificar los aspectos positivos de lo que define una profesión:

Aquellos que adoptan una perspectiva funcionalista postulan que hay indicadores "objetivos" o rasgos que diferencian a las profesiones de otras ocupaciones: a) realizan un servicio esencial o tarea; b) realizan un trabajo (intelectual versus manual) que implica un alto nivel de experiencia y de juicio, que precisa también de una larga educación de pregrado; c) trabajan basados en un ideal de servicio; d) efectúan su trabajo con gran autonomía; e) cuentan con colegas profesionales (versus colegas no profesionales) para el control de la selección, la formación, y su avance de carrera; y f) tienen remuneraciones elevadas. Por otra parte, su nivel de profesionalización, es considerado con un carácter universal, abre potencialmente a variadas capacidades de intervención en diferentes los contextos, implica la adquisición de "aquellos rasgos que según los teóricos funcionalistas [...] permiten diferenciar entre las profesiones y otras ocupaciones" (Ginsburg, 1997, pp. 133-134. Traducción propia).

La docencia, especialmente para los niveles de la educación infantil y primaria, como lo anotamos en el apartado 2.1., tiene históricamente un estatus social de semiprofesión: "Su formación es más corta, su estatus tiene menos legitimidad social y no cuentan con campos especializados de conocimiento, y a su vez, tienen menos autonomía y dependen de una supervisión importante por parte de la sociedad o de las "profesiones reconocidas como tales" (Etzioni, 1979, p. V). Por ello mismo, a lo largo del siglo xx, este colectivo iniciará procesos de profesionalización en pos

de un reconocimiento social de la calidad y especificidad del oficio. En su estado del arte Ginsburg señala el desarrollo de estos procesos desde finales de los años treinta hasta los sesenta en Canadá (Filson, 1988), en Inglaterra desde 1926 hasta mediados de los años setenta (Ginsburg, Wallace y Miller, 1988) y en los Estados Unidos desde los años cuarenta hasta finales de los setenta (Carlson, 1987).

Durante la década de los ochenta, los estudios sobre profesionalización serán sobre todo de corte sociológico, en términos de campo y habitus (Bourdieu), y calificando los movimientos colectivos como "ideología":

La concepción sobre lo que se considera "ser profesional" se basa en autoafirmaciones hechas por miembros del colectivo de trabajadores de un campo, incluidos los educadores, con el fin de mantener o de adquirir a) el monopolio del mercado de sus servicios como "expertos", y así, b) obtener una mayor remuneración, c) elevar su estatus social, d) garantizar una autonomía en su trabajo. En este sentido, el profesionalismo puede verse no como una "descripción objetiva" sino como una ideología comercial, diseñada para promover los intereses de los miembros de un colectivo de trabajo (Metzger, 1987, p. 12 citado por Yeom y Ginsburg, 2007 p. 300. Traducción propia).

Hacia la década de los noventa, en especial a partir de campos investigativos como el análisis de prácticas en ergonomía, sociología y psicología del trabajo, y por supuesto, en el ejercicio docente y la formación, se reafirman procesos de estandarización en términos de competencias, a través de tres movimientos (Bronckart, 2009):

- » La elaboración de referenciales de competencias para la profesión docente, es decir, de listas de capacidades definidas a priori (por ejemplo, en Perrenoud, 1999).
- » Dentro de la corriente de investigación en el aula (Briones, 1992), el análisis empírico de habilidades, de técnicas y de "soluciones astuciosas" que los docentes desarrollan en las situaciones concretas de aula, para resolver las resistencias de los estudiantes hacia los aprendizajes determinados por los programas.
- » Elaboración de programas de formación hacia las competencias profesionales tal y como las definen los referenciales.

Esta historia pone en relieve dos problemáticas con respecto a las cuales vivimos actualmente profundos cambios. La primera concierne la relación entre práctica profesional e investigación. La segunda, concierne la relación entre práctica profesional y formación, que ha presentado una notable evolución, de una situación dicotómica de formación para la práctica, en la que las escuelas normales y posteriormente (a partir de los años 80) los institutos de formación docente eran los detentores de los "saberes de la profesión", y encargados de su difusión a través de la formación inicial, hacia una muy reciente situación más horizontal de formación

con las prácticas, ligada a dos corrientes principalmente: el desarrollo profesional docente (*Teacher Professional Development*, PD por sus siglas en inglés (cf.) Porlán y Rivero, 2008; Raymond, 1993), y la investigación en el aula o análisis de prácticas de aula⁴ (Giroux y McLaren, 1986; Allet, 1990; Paquay y otros, 2010).

El paradigma del *desarrollo profesional docente* no escapa a las tensiones mencionadas al principio de este texto, y es así como son más numerosos los estudios que buscan establecer los efectos del desarrollo profesional docente en los resultados de los estudiantes, generalmente desde una visión restrictiva del trabajo en términos de habilidades y competencias. En su revista de la literatura, a partir de un metanálisis, Kenedy concluye que “los programas que se focalizan en los desempeños de los profesores demuestran tener menos efectos en los aprendizajes de los alumnos que aquellos programas que se centran en el conocimiento docente de las disciplinas enseñadas, del currículo y de los procesos de aprendizaje de los alumnos” (Kenedy, 1998, p. 18. Traducción propia). Por ello, se destacan igualmente, desde principios de los años noventa, estudios que tienen en cuenta la especificidad de los conocimientos desarrollados por los docentes en el seno mismo del ejercicio profesional —y, dicho sea de paso, a partir de una concepción que no reduce la práctica docente a lo que sucede solamente en el aula de clase—: “Desde el plano epistemológico y a pesar de la diversidad de términos, algunos investigadores (Van der Maren, 1995; Raymond, 1993) reconocen la existencia de un “saber docente” construido y utilizado en el curso de la práctica” (Charlier y Charlier, 1998, p. 6).

Es en este sentido que Day (2001) caracteriza el desarrollo profesional como:

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente (Day, 2001, citado por Bolam, 2004, p. 34).

4 En su texto *Del análisis de prácticas al desarrollo del oficio* (2007), Yves Clot propone una diferenciación interesante entre estos dos paradigmas: mientras que el análisis de prácticas de aula se centra en el “individuo en la actividad”, el paradigma del desarrollo profesional se interesa en la actividad del y en el individuo, esto último en términos de la “contribución que cada sujeto puede aportar a una historia profesional que no es solamente la suya” (p. 83).

La tendencia actual es la de triangular las relaciones entre profesión-formación e investigación como base de los procesos de profesionalización (Wittorski, 2007; Rickenmann y Schubauer, 2014; Rickenmann, Soto y Angulo, 2012) en la formación inicial, pero igualmente con aplicaciones en los sistemas de formación *en empleo* (Charlier y Charlier, 1998), con el fin de atender igualmente a los profesionales en ejercicio, muchos de los cuales cuentan con más de veinte años de servicio y se encuentran alejados de dispositivos de actualización pertinentes.

Dos principales tendencias asumen el reto de investigar y formar a partir de las prácticas docentes en tanto que objeto de investigación. Una primera tendencia comúnmente conocida como *pensamiento del profesor* (Shulmann, 1987, 2004) tiene sus raíces en el cognitivismo y una amplia audiencia en los países de habla inglesa, así como en muchos países latinoamericanos. Para resumirlo de manera caricatural, podemos cualificar los trabajos de esta tendencia desde los trabajos de Schön (1992/1982), como *la reflexión sobre y en la acción*. Sin negar los importantes aportes del anterior, otra tendencia originada en perspectivas socioculturales e interaccionistas de las prácticas humanas, fuente de trabajos desde la ergonomía y la psicología del trabajo, así como en las ciencias de la formación, puede ser cualificado como *la investigación sobre y en la actividad* (Clot, 2008), menos focalizados en el sujeto particular que es objeto de dispositivos de investigación o de la formación y más en los diferentes niveles de la actividad socialmente construida (macro, meso y micro) de los que se desprende "la agentividad" de los docentes como profesionales. Los trabajos en el marco de este segundo paradigma de la profesionalización docente (y no necesariamente de "los docentes") son mucho más recientes y menos numerosos. Abordaremos algunos casos relevantes en el apartado 3. Relaciones entre políticas de evaluación y políticas de formación docente: En busca de la calidad educativa.

Figura 1. Variables para la investigación sobre el desarrollo profesional docente, propuestas por C. Day (1997, p. 35).



Para concluir con este acápite, podemos subrayar la convergencia que se está dando hoy en día entre las dos tendencias indicadas por Bronckart (2009):

- » Los estudios que parten de las propiedades del sujeto hacia la adaptación al medio (Bronckart, 2009). Este tipo de investigaciones, basadas en una visión racional y cognitivista para el estudio de la acción docente, fuertemente anclada en una psicología de corte experimental (eg. Modelos del docente decidor de Shavelson (1976); estudios sobre las rutinas de acción de Yinger (1977) o de Doyle (1980), han adoptado cada vez más una concepción social, interactiva y distribuida de los fenómenos cognitivos ligados a las prácticas en el aula (Lave y Wenger, 1995; Chaiklin y Lave, 2001).
- » Los estudios que parten del análisis del entorno material y humano en términos de exigencias del medio hacia las capacidades requeridas del sujeto (Bronckart, 2009). Este segundo tipo de estudios se basa en una concepción histórico-cultural del desarrollo filogenético humano (Meyerson, 1949; Vygotski, 1997/1933) que articula aportes sociológicos, antropológicos y psicológicos sobre las actividades humanas especializadas. En este recorrido se propone el concepto de género de la actividad profesional (Filliettaz y Bronckart, 2004; Filliettaz, 2004). Esta perspectiva, centrada más en el funcionamiento de los contextos laborales y de las interacciones verbales y no verbales, también se ha desplazado hacia el sujeto.

En este sentido, Clot y Fernández (2012, p. 12) precisan que "el género profesional tiene entonces dos caras: por un lado es un conjunto de normas compartidas y, por otro lado, un recurso para la vida profesional ya que otorga la posibilidad a cada miembro del colectivo de trabajo de adaptar la norma".

Aunque tomemos una u otra de estas dos tendencias, las investigaciones que se realizan se ven enfrentadas a expectativas sociales y políticas en términos de *accountability* (Dumay y otros, 2013; Svensson, 2008), noción que según la tendencia será interpretada como rendición de cuentas (primera tendencia) o como *responsabilización individual* y colectiva (segunda tendencia), ambas ligadas sin embargo al rol central que juegan hoy día, bajo los auspicios de la OCDE, los procesos de monitoreo y de evaluación de los sistemas educativos y de formación.

3. Relaciones entre políticas de evaluación y políticas de formación docente: en busca de la calidad educativa



★ 22 AGO 2017 ★

CENTRO DE INFORMACIÓN Y
DOCUMENTACIÓN UNIVERSITARIA

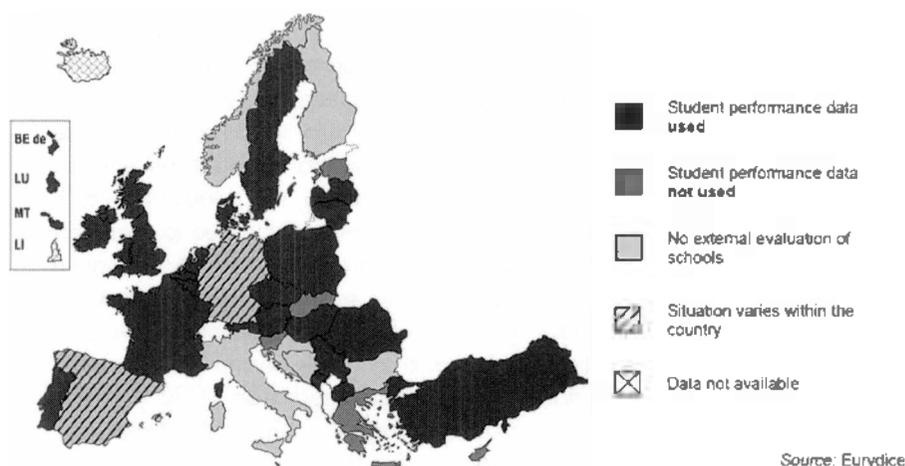
A pesar de la diversidad histórica de implementación y desarrollo de los sistemas educativos y de formación en los diversos países del primer mundo, así como en aquellos en vías de desarrollo, la tendencia generalizada hoy en día es la de utilizar instrumentos de monitoreo, pilotaje y evaluación externos a los sistemas mismos de educación y de formación (Maroy y Mangez, 2011; Olsen y Lie, 2011; Ravitz, 2014). Tendencia de historia temprana si nos remontamos a la creación en Europa de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) en 1961, bajo los auspicios de la Unesco (Husen y Tuijnman, 1994; Keeves, 1992). Anotemos que, en un principio, actuaron en el seno de este tipo de asociaciones de manera casi exclusiva los investigadores de las universidades; sin embargo, rápidamente también se hicieron presentes actores de órganos estatales e independientes creados exclusivamente para el monitoreo y evaluación externa de los sistemas, bajo la figura de sistemas nacionales de evaluación anclados en órganos independientes de los sistemas educativo y de formación.

Es así como durante la década de 1990 “se pasa de una política de regulación de los ‘input’ –por ejemplo, determinar el tipo de recursos o el número de estudiantes por clase– hacia un control de los ‘output’ –resultados, encuestas de los padres de familia o de los estudiantes–” (Olsen y Lie, 2006). Este desplazamiento va a tener consecuencias mayores en los sistemas de formación que, al mismo tiempo que tenderán a pasar a niveles superiores en términos de terciarización, también perderán la relativa autonomía de la que habían disfrutado durante el siglo xx, especialmente en los países anglosajones. A imagen de lo sucedido en la provincia de Quebec (Canadá francófono), las formaciones docentes en las universidades perdieron autonomía, ya que sus programas deben, desde los años 2000, seguir los lineamientos del *Comité d’agrément des programmes de formation à l’enseignement*⁵ (CAFFE). Esto con unas características generalizadas en el proceso de transformación de los currículos por competencias, que es la de alinear el referencial (competencias) de formación al referencial (competencias) de la escuela obligatoria. En este sentido, subraya Lenoir, manteniendo el condicional en su afirmación, que

“el referencial (de competencias) del Quebec permitiría asegurar una evaluación y una acreditación de los programas de formación con efectos de regulación positiva –y fuerte puesto que obligatoria– a través de la obligación de racionalizar la formación” (Lenoir, 2010, p. 92).

“La definición de los perfiles de ejercicio docente y de los perfiles de formación docente en términos de referenciales de competencias se generaliza en todos los países europeos a partir de los años 2000” (cf. Eurydice, 2015).

Ilustración 2. Utilización de las evaluaciones de desempeño de los estudiantes en la evaluación externa de los docentes y de los establecimientos⁶ (2015). Fuente: Eurydice (2015).



Recordemos que a lo largo del siglo xx y principios del xxi, las relaciones entre formación y ejercicio profesional han pasado por tres grandes etapas.

1. A lo largo del siglo xx, hasta finales de los años setenta, las prácticas de transmisión del oficio fueron consideradas básicamente como una transmisión *por imitación* de gestos y de conductas apropiadas, naturalizadas a partir de lo que se consideraba como una transferencia del actuar educativo materno a la institución escolar; concepción socialmente ratificada por el altísimo grado de feminización del oficio en los primeros niveles de la escolaridad. Dada esta concepción de aprendizaje por imitación y emulación de buenas prácticas, la formación preescolar y primaria fue confiada a las escuelas normales como institución cuyas características se correspondían a esta concepción (tiempos cortos de formación, inmersión en el terreno mismo de las prácticas a imitar, reconocimiento interno y muy local de la experiencia docente de los formadores pero sin mediación alguna de procesos de sistematización, circulación o de evaluación de esas experticias, etc.). No muy alejada de esta concepción se concebía igualmente la formación de docentes para la secundaria, centrada en una formación disciplinar universitaria a la que posteriormente se le daba un “baño” pedagógico en facultad de pedagogía y más generalmente en un instituto superior (adscrito a las universidades pero sin autonomía académica, sin investigación, sin titulaciones de educación superior, etc.).

ó En España, la utilización de estas fuentes para la evaluación es utilizada por los inspectores en algunas regiones autónomas.

2. Hacia los años ochenta se inicia un proceso de desaparición progresiva de las escuelas normales y de acceso de la formación docente al ámbito universitario, a través del cual se difunde el principio de reforzar la articulación teoría-práctica (Paquay y otros, 2010; Howsam y otros, 1976; Perrenoud, 2001). El acceso de la formación al ámbito universitario es un avance central en el proceso de profesionalización del oficio docente, que hasta entonces había estado más ligado a acciones de tipo sindical tras el reconocimiento social y estatal del oficio en términos de estatus, de salario, de condiciones de trabajo, etc. (Metzger, 1987). El avance en el proceso se inscribe en la importancia que la sociedad otorga a la educación como factor de desarrollo económico y social en este periodo histórico. Sin embargo, como exigencia frente al mandato de formación de docentes, la universidad se ve igualmente sometida a organismos administrativos de monitoreo y de control de la calidad de las formaciones ofertadas. Durante las décadas de 1980 y 1990, la relación entre teoría y práctica pedagógica fue básicamente concebida en términos de un ajuste y control de la transmisión del corpus de conocimientos (investigaciones sobre currículo y pilotaje del sistema educativo ligadas a esta profesionalización del oficio). Este corpus de conocimientos que todavía está ligado a las variables que se pueden cambiar para regular el sistema en términos de *input*: los saberes sociológicos sobre los estudiantes, las familias y los contextos socioeconómicos, en términos de capital cultural, por ejemplo; aquellos psicológicos sobre procesos de aprendizaje y su regulación; el estudio de públicos específicos a partir de problemáticas sociales, interculturales o de deficiencias psicológicas; el estudio de las disciplinas, sus epistemologías y sus didácticas; el estudio de saberes pedagógicos, habiendo entrado en el sistema académico de sistematización, circulación, validación, etc. (Zuluaga, 1999).
3. Desde los años 90, la generalización de la formación de docentes en la universidad va acompañada del reconocimiento, por parte del mundo académico, de nuevos objetos, problemáticas y modelos ligados al quehacer profesional y a la emergencia de saberes expertos (Barbier, 1996; Collins y Evans, 2007) como parte integrante del conocimiento profesional. Se inicia de esta manera un proceso de transformación en las relaciones entre ejercicio de la profesión docente y las instituciones de formación, que se cristaliza especialmente en la creación diferentes tipos de dispositivos en los que la práctica deviene un elemento central como objeto del conocimiento, pero igualmente como estrategia formativa hacia la profesionalización: formación en alternancia (Merhan, Ronveaux y Vanhulle, 2007).

A partir de los años 2000, esta tercera etapa de las relaciones entre la institución escolar y la formación se concreta en cambios profundos en los dispositivos

de formación, en especial en lo que concierne a la nueva función y modalidades de la investigación: por una parte, emergen de manera más urgente objetos y preguntas de investigación más directamente ligadas a la práctica profesional, a la vez que se acrecienta la labor estatal y supranacional sobre estos procesos, a partir de criterios de calidad a través de los procesos de acreditación (Lenoir, 2010) y procesos de estandarización de la oferta de formación inicial.

Otro cambio fundamental es que se empodera a los docentes en ejercicio invitándolos a participar activamente de estos procesos investigativos, esto en un espíritu de lucha y de resistencia hacia los procesos de desprofesionalización (Yeom y Ginsburg, 2007; Svenson, 2008; Wittorski y Roquet, 2013). La terciarización juega aquí un papel importante en la medida que una parte central de esta estrategia pasa por un aumento de los niveles de cualificación certificada de los docentes, a través de dos grandes líneas de acción:

1. Cualificación de los docentes a través de incentivos económicos y laborales para que se inscriban en programas de formación de maestrías y doctorados. Esta estrategia ha sido generalizada tanto en los países industrializados como en aquellos calificados de emergentes. Dentro de estos últimos se destacan los casos de Brasil y de México, en los que desde 1995 se implementaron políticas exitosas de formación superior (Alliaud, 2013; Ávalos, 2007).
2. Cualificación de los formadores de docentes en la medida en que la transformación o el ascenso de las escuelas normales y de los institutos de formación hacia el nivel universitario de formación ha implicado para las autoridades la necesidad de cualificar a los formadores de estos docentes en los niveles superiores. No por ello se descalifica la experticia de estos formadores, que en regla general han sido nombrados en sus puestos a través del reconocimiento de su experiencia como docentes de aula. Sin embargo, el acceso de los programas de formación a los formatos de la educación superior universitaria implica nuevos grados de sistematización y de aval de estas experticias a través de los mecanismos clásicos de la academia: escritura, sistematización teórica y metodológica a través de publicaciones, validación por pares, etc. (cf. Alliaud, 2013; SER/OFFET, 2006). Anotemos, no obstante, como lo subrayan muchos investigadores, que "El incentivo de fomentar la realización de la formación continuada –o en servicio– es visto como mecanismo que mejora la calidad de la formación de los profesores que debería incidir directamente en la mejora del sistema, sin embargo no hay evidencia de que la formación del profesorado en las últimas décadas en Brasil haya logrado ese resultado" (PASEM, 2014, p. 169. Traducción propia). Críticas similares aparecen para los ámbitos formativos en otros países europeos y latinoamericanos.

Estos dos puntos convergen actualmente, aunque queda mucho por hacer, hacia una reconfiguración de las relaciones que los profesionales de la docencia podrían tener con a) el corpus de saberes de la profesión (Rickenmann, 2014), como lo abordamos en el acápite siguiente, y b) con una reconfiguración de las fronteras mismas de la profesión, teniéndose en cuenta que los mayores niveles de calificación de los docentes en ejercicio, así como su participación en las dinámicas de investigación sobre la docencia, vuelven cada vez menos pertinente una división tajante entre docentes-titulares (en la escuela) y docentes investigadores (en la universidad).

Subrayemos la existencia actual de dos grandes modelos de política de terciarización. Un primer modelo, el más generalizado en los países en los que existe una tradición universitaria más cercana a la economía y a las necesidades del mercado laboral (EE. UU., Canadá, Reino Unido y Commonwealth), ha sido el de integrar las formaciones docentes directamente a la formación universitaria como carreras de pregrado, maestrías y doctorados. Han asumido esta opción igualmente países como España, Italia, Bélgica y, en general, los países del norte de Europa. Un segundo modelo ha sido el de los sistemas duales muy presentes en países como Alemania y Suiza, por ejemplo, en los que la formación superior se divide “por un lado, por la universidad a la cual se accede en principio después de una formación previa de carácter general [educación media académica] y por otro lado, por las Altas Escuelas Especializadas (HES), más cercanas a la práctica y al mundo económico, que se inscriben en una vía previa de formación profesional [educación media profesional y de oficios]. Este modelo se aplica igualmente a la investigación: las universidades siendo más activas en la investigación fundamental, y las HES en la investigación aplicada y de desarrollo” (SER/OFFT, 2013, p. 21). Anotemos por demás que en Suiza, dada la diversidad originada en la organización federal del Estado, existen cantones (estados) en los que la formación docente se ha integrado a la universidad, como es el caso de los cantones de Ginebra y de Berna.

En este panorama, las evaluaciones de desempeño, en particular aquellas ligadas al desempeño escolar, aparecen como la herramienta central –considerada social y políticamente como “natural”– que permite medir los *output* del sistema como “prueba directa” del desempeño de los docentes dentro del sistema, e *indirecta* en lo concerniente a la formación inicial y continuada como *input* neurálgico del mismo. Para los tomadores de decisión, esta manera de proceder parece tener una gran ventaja que los datos cuantitativos recogidos cumplan los fines y las expectativas de los diferentes niveles implicados en el sistema⁷: “Piloteaje del sistema para las autoridades públicas y la administración escolar, gestión de los establecimientos y de las prácticas de aula para los equipos locales” (Cattonar y

7 Obviándose muchas veces efectos conocidos en estadísticas médicas y en ciencias sociales, como la paradoja de Yule-Simpson a partir de la cual sabemos que, a veces, las tendencias asociadas a ciertos grupos de datos pueden desaparecer e incluso indicar tendencias contrarias al cambiar el nivel o el punto de vista del análisis causal (Wagner, 1982).

otros, 2013, p. 37], sin olvidar los efectos de transformación de las formaciones docentes en términos de *accountability*.

Pero, como lo subraya Suchaut (2012):

La lógica del pilotaje a partir de los resultados invita a examinar la cuestión de las incitaciones ligadas al mérito profesional. El oficio docente cubre diversas dimensiones que no están limitadas al acto pedagógico mismo: preparación de los cursos, correcciones, formación personal, etc. [...] Las condiciones del ejercicio del oficio pueden también variar en función del nivel de enseñanza, del tipo de establecimiento y de las características de los estudiantes (p. 13).

En este sentido, la evaluación del desempeño, cuando no del rendimiento, puede aparecer como sugestiva para los tomadores de decisión pero también cuestiona y, según algunos estudios recientes, en función de las condiciones concretas de su implementación en términos de condiciones e incentivos. Por ejemplo, con respecto a los incentivos monetarios (mejora del salario, incentivos monetarios puntuales) algunas investigaciones, que han confrontado sus alcances en condiciones experimentales, parecen mostrar que no alcanza siempre los objetivos que usualmente se le atribuyen (cf. por ejemplo en los Estados Unidos, Koretz, 2002; Springer y otros, 2010).

3.1. Relación entre evaluación de desempeño, regulación del sistema y formación docente

Según Paquay (2004), las dimensiones que se deben tener en cuenta en la evaluación de desempeño de los docentes son cinco: 1) El objeto de la evaluación (los referentes), 2) las funciones (de la evaluación), 3) los actores, 4) el momento y 5) los medios de la evaluación.

Con respecto a la primera dimensión, la tendencia generalizada actualmente se orienta hacia la “eficacia de la enseñanza” como objeto. En cuanto a las funciones, es tal vez uno de los puntos que más dificultan la comparabilidad de los sistemas, en especial en el ámbito de lo que se practica actualmente en la Unión Europea, por cuanto la evaluación busca cumplir con diferentes funciones principalmente en el orden de importancia que se les otorga hoy en día:

- » La rendición de cuentas a los usuarios.
- » El mejoramiento de la enseñanza.
- » El control administrativo (inspectores y directores deben garantizar que las prácticas de los profesores se adecúen a las normativas administrativas y pedagógicas).

- » La gestión de las carreras (la evaluación hace parte de los mecanismos de promoción).
- » El desarrollo profesional (movilización de los docentes alrededor de proyectos personales y colectivos ligados a la mejora de la enseñanza y del ejercicio de la profesión en general).

Con respecto a los actores de la evaluación, hay que anotar que no solamente los docentes en ejercicio están implicados, sino igualmente los estudiantes, los padres de familia, las autoridades a través de los superiores jerárquicos (directores) y los inspectores, etc. Es de subrayar, como lo haremos más adelante con respecto a los casos del Reino Unido y de Finlandia, la participación de los pares como actor fundamental de modalidades de participación a la evaluación, dentro de las cuales distinguimos tres tendencias: 1) la evaluación externa, 2) la autoevaluación y 3) la evaluación entre pares.

El momento de la evaluación es igualmente un factor con respecto al cual aparecen diferencias importantes en la comparación interpaíses. Anotemos que en una gran mayoría de países existen escasas posibilidades de promoción para la carrera docente, en particular a causa de dos factores: por una parte, la estructura administrativo-pedagógica de los planteles educativos no ofrece muchos cargos en términos de ascensos, generalmente: docente en período probatorio, docente titular, coordinador de área o decano, director del establecimiento; por otra parte, el alto nivel de especialización en función del ciclo de enseñanza (preescolar o infantil, primaria, media inferior y media superior) y/o de la disciplina de enseñanza, generalmente con relación al nivel de educación en el que se ejerce. Es claro que un docente tiene la posibilidad de movilidad de carrera hacia cargos de responsabilidad superiores, pero este cambio implica más procesos de reconversión profesional en los que tienen por el momento más peso las formaciones complementarias que la experiencia acumulada como titular de clase.

3.1.1. Modelos conceptuales para la evaluación del desempeño y perfil docente

Entre los expertos se destaca poco a poco un acuerdo por caracterizar

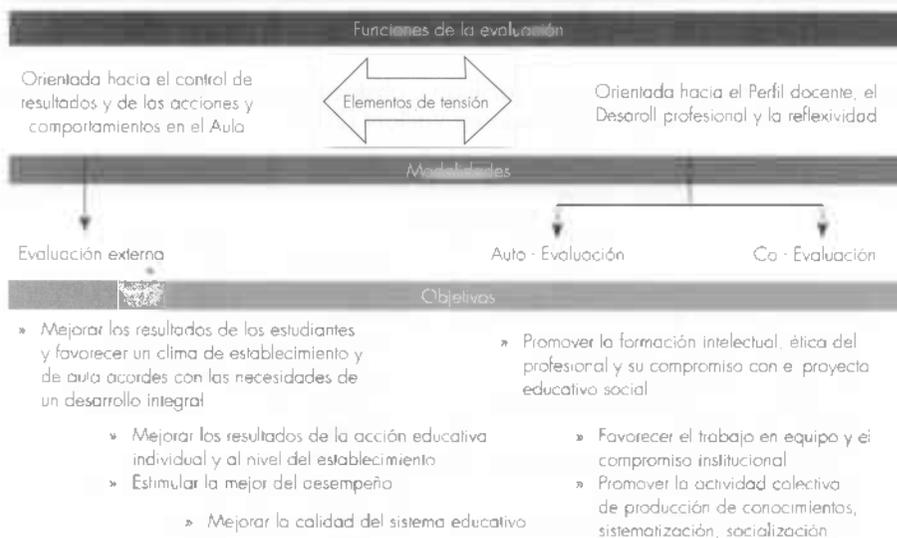
La evaluación del profesorado [...] encallada entre dos lógicas: una orientación a la mejora interna y desarrollo profesional, y otra dirigida al control de resultados, que –estableciendo diferencias entre el profesorado– pretende incrementar la calidad y la motivación por la mejora” (Bolívar, 2008, p. 60).

Estos son los dos grandes modelos conceptuales entre los cuales se desarrollan la gran mayoría de evaluaciones del desempeño docente (ver Figura 2).

Esta descripción, sin embargo, adolece de una visión diferenciadora entre las dimensiones individual y colectiva de los procesos de desarrollo profesional, siendo la segunda concepción presentada por Bolívar la que alimenta generalmente las discusiones alrededor de la relación entre *evaluación de desempeño-regulación del sistema* y *desarrollo profesional*. Aunque minoritaria todavía, hay una tercera opción que comienza igualmente a dibujarse⁸, que opta por una lectura de estos procesos desde la dimensión colectiva de la profesión docente, esto desde los proyectos que sitúan la evaluación y la formación continuada al nivel de los establecimientos, como en los casos paradigmáticos de Finlandia o de Suecia (Murillo, 2008). En la literatura especializada, esta tercera opción implica un nuevo desplazamiento del paradigma de la *school effectiveness* hacia el paradigma emergente de la *school improvement research*, ligado este último a las modalidades desarrolladas en países como Reino Unido, Suecia o Finlandia, que buscan “una obligación de resultados inteligente” (Normand y Derouet, 2011).

Estas evaluaciones de desempeño se distribuyen actualmente entre procesos externos o de evaluación institucional, en los que la evaluación está a cargo de organismos generalmente independientes de los ministerios de educación y procesos internos en los que prevalecen dos submodalidades de la autoevaluación y de la coevaluación al nivel de los establecimientos en los que se ejerce localmente el oficio.

Figura 2. Tabla de los elementos en tensión con relación a la función de la evaluación.



⁸ Mons (2008) sostiene, por el contrario, que esta dimensión colectiva y de gran autonomía de los establecimientos y de los colectivos era más grande hacia los años 90 y que a partir del 2000 ella ha observado una tendencia a definir la *accountability* en términos cada vez más individuales y restrictivos.

Uno de los modelos de evaluación que más difusión ha tenido y sobre el que se basan la gran mayoría de las evaluaciones de desempeño es propuesto por Danielson (2007, 2013), quien distribuye los indicadores del trabajo docente en cuatro dominios: 1) *Demonstrating knowledge of content and pedagogy*; 2) *Creating an environment of respect and rapport*; 3) *communicating with students* y 4) *reflecting on teaching*. Una de las características sobresalientes de este modelo es su focalización en las prácticas de aula como definitorias de la esencia de la profesión. En este sentido, hay que subrayar que el modelo de Danielson se inscribe claramente en una perspectiva restringida del desarrollo profesional, y sus modelos e instrumentos se inscriben claramente en una concepción de desempeño basada en la rendición de cuentas.

Desde la generalización de los referenciales de competencias, los modelos utilizados en una u otra tendencia en Europa tienden a ser muy cercanos a lo propuesto por Danielson. Sin embargo, es de subrayar el que en muchos países los referenciales se extienden a aspectos de la práctica profesional que van mucho más allá de lo que acontece en el aula de clase, como es el caso de Canadá o de Bélgica. En estos países los referenciales de competencias abarcan, por ejemplo, aspectos éticos –por ejemplo, la octava competencia⁹, CAD– e incluyen la formación como competencia inserta en el perfil profesional –por ejemplo, competencia 11, Gobierno del Quebec-2001–.

Pereirano (2006), en este sentido, apunta a ciertos factores que pueden favorecer o dificultar estos procesos evaluativos en sus diferentes modalidades (Tabla 1).

Tabla 1. Tabla de los factores que facilitan u obstaculizan la evaluación docente. Tomado de Pereirano (2006), citado en Vaillant (2008).

Facilitadores	Obstáculos
Factores Políticos	
<ul style="list-style-type: none"> » Integración de visiones macro y microestructurales de la tarea docente, » Procesos de mejora del sistema educativo y de los aprendizajes, » Participación e involucramiento de los actores implicados, » Ambiente de trabajo respetuoso de la labor profesional docente, » Reconocimiento de los evaluadores por los evaluados. 	<ul style="list-style-type: none"> » Dispositivo de control, » Inconsistencias entre el discurso y las prácticas, » Contradicciones entre la lógica contractual del docente y los criterios con que se evalúa su desempeño profesional, » El evaluador es un agente externo no legitimado por los sujetos de evaluación, » La evaluación atenta contra aspectos normativos que reaseguran las rutinas de trabajo docente.

⁹ La competencia 8: "Tener en cuenta las implicaciones éticas ligadas a la práctica cotidiana [de la profesión]" (referencial de competencias –Consejo superior pedagógico–, 2001).

Factores Conceptuales	
» Visión sistémica de la realidad en estudio.	<ul style="list-style-type: none"> » Se explican fenómenos complejos a partir de modelos lineales de evaluación, » No se toman en cuenta los referentes contextuales que ofician de escenario de las prácticas docentes, » Se consideran aspectos puramente cognitivos omitiendo la ética profesional, el trabajo colaborativo con otros colegas, o el manejo de los afectos.
Factores Operativos	
<ul style="list-style-type: none"> » Sistema de evaluación que tiene en cuenta e incorpora aspectos sustanciales de la actividad docente, » Se utilizan herramientas adecuadas al fenómeno a revelar, » Los resultados retroalimentan el proceso de mejora de las prácticas de manera efectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> » Estrategias con escaso rigor metodológico, » Sistemas de evaluación costosos que resultan inviables, » La selección y aplicación de herramientas no es adecuada.

Como se puede observar en esta tabla, los factores que inciden en el éxito y límites de estos procesos son de naturaleza diferente, lo que puede explicar la dificultad de comparar los casos concretos que abordan actualmente los estudios y estados del arte sobre la cuestión. En este sentido, uno de los mayores riesgos que se corre actualmente es el de hacer lecturas parciales del éxito o fracaso de los sistemas formativos aludiendo a ciertos factores que se toman como ejemplo, pero obviando la visión sistémica necesaria a las comparaciones. Es así como a veces se toman solamente ciertos elementos y dispositivos de ciertos países, ligados a la evaluación positiva del desempeño del sistema escolar, pero desconociendo la necesaria articulación entre factores políticos, conceptuales y operativos. Por ejemplo, los marcos normativos para el buen desempeño docente que han adoptado en América del Norte (EE. UU. y Canadá) así como en la Unión Europea, aunque son uno de los factores políticos y conceptuales que pueden incidir en procesos de mejora de los sistemas educativos y de formación, no pueden ser tomados como una variable explicativa única sin profundizar en las grandes diferencias que existen entre otros factores, especialmente políticos y operativos.

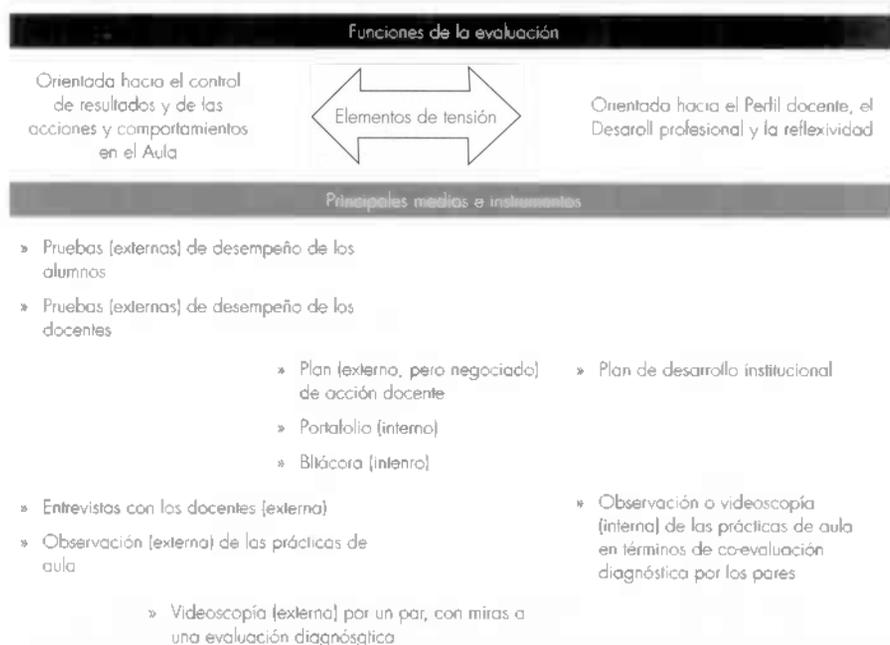
Sintetizando, con respecto a sus efectos en la formación inicial y continuada, podemos constatar que las tendencias generales de la evaluación en términos de responsabilidad del docente, continúan estructurándose claramente a partir de la tensión entre aquellos países en los que se considera que la mejora de la enseñanza pasa por una acción de formación esencialmente individual (ejemplos paradigmáticos: Estados Unidos, Reino Unido, Canadá) y aquellos en los que

Para la evaluación del desempeño docente se han movilizado diferentes métodos que ya hemos ido abordando en este texto a partir de los ejemplos de casos tratados. En este apartado el objetivo es el de poner en relación algunos de estos métodos utilizados en las evaluaciones como instrumentos para los procesos de producción de conocimientos y de formación continuada. Las tres tendencias desarrolladas en el punto anterior se corresponden a una estructuración conceptual cuyas fronteras en las realizaciones concretas son mucho más porosas, incluyéndose por ejemplo, en una tendencia, metodologías e instrumentos de evaluación inscritas en la otra.

Una de las características de las evaluaciones de desempeño que aparecen como más exitosas es la de llevarse a cabo a partir de la combinación de varios instrumentos, lo que permite recuperar información ligada a varios de los focos apuntados por Vaillant (2008), Pereirano (2006) y por Tamayo (2014), y obtener de esta manera una visión que articula los aspectos micro y macro de la práctica de la profesión. Del uso combinado de varios métodos o no se desprenden tipos de evaluación que se distribuyen en el eje de tensión entre el control de resultados y el desarrollo profesional.

En la Figura 3 se pueden apreciar los principales instrumentos utilizados actualmente en las evaluaciones de desempeño docente, distribuidos con respecto a la tendencia en la que se inscriben (evaluación externa, autoevaluación y coevaluación).

Figura 3. Herramientas más usuales para la evaluación de desempeño docente.



En cuanto a los instrumentos que se utilizan para la evaluación, estos van desde pruebas escritas, encuestas a los estudiantes y a las familias, informes de los superiores jerárquicos, hasta la observación de prácticas de aula por los inspectores o directores de establecimiento y el uso de videoscopías. Incluso en los países en los que la cultura evaluativa todavía está en manos de los inspectores y de las visitas de observación de aula, se propende hoy día por favorecer procesos de autoevaluación y de coevaluación en los que aparecen otros tipos de instrumentos, como las autoconfrontaciones cruzadas con el uso de la videoscopía para la coevaluación (Clot y Fernandez, 2007), así como la producción de bitácoras o la constitución de portafolios.

Estos diferentes documentos se compadecen con la tendencia marcada, tanto en evaluación como en formación e investigación, de utilizar aquellos instrumentos acordes con una *Evidence-Based Research* que provea indicios empíricos.

Con excepción de algunos instrumentos, cuyo funcionamiento está exclusivamente ligado al proceso evaluativo (ver Tabla 2), es de anotar que un número importante de estos instrumentos son igualmente utilizados en los dispositivos de formación, en especial aquellos basados en el análisis de prácticas (Grossman, 2009). Es el caso de las autoconfrontaciones simples y cruzadas en análisis del trabajo y en formación (Clot y Fernandez, 2012), del uso de bitácoras y portafolios como acompañamiento del proceso formativo (Vahulle y Schillings, 2004).

Tabla 2. Ejemplo de una prueba de desempeño docente basada en estándares.
Fuente: AASSA, 2011, p 50.

Estándar de desempeño 1: Planificación educativa			
Ejemplar <i>*Además de cumplir con los estándares....</i>	Muy competente <i>* Muy competente es un nivel de desempeño esperado</i>	En desarrollo/ necesita mejorar	Inaceptable
El profesor busca activamente y usa información alternativa y recursos, diferencia consistentemente con los planes para cubrir las necesidades de todos los estudiantes.	El profesor planifica usando el currículo de la escuela, estrategias efectivas, recursos, e información para cubrir las necesidades de todos los estudiantes.	El profesor usa inconsistentemente el plan curricular de la escuela, estrategias efectivas, recursos, e información para cubrir las necesidades de todos los estudiantes.	El profesor no planifica, o planifica sin usar adecuadamente el currículo de la escuela estrategias efectivas, recursos, e información.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentarios:

3.1.3. Momentos de evaluación y gestión de la carrera profesional docente

Dada la importancia que se le ha dado a la transformación de las formaciones iniciales de docentes, por el momento uno de los momentos clave en la carrera de un docente titular estándar es el de la evaluación al final de los estudios universitarios y al inicio de la carrera. Con respecto a esta evaluación a principios de carrera, podemos anotar varios fenómenos. Primero, la tendencia que se generaliza a hacerle a los candidatos lo que en realidad es una doble evaluación: la que tiene que hacer en la universidad para obtener su título y otra para acceder al derecho de ejercer; esta segunda está a cargo generalmente bien sea de un organismo independiente (Reino Unido, Estados Unidos) o del propio ministerio de educación como principal empleador (Francia, España, Portugal). Pero en ambos casos, la evaluación se hace con respecto a los estándares por competencias ligeramente diferenciados según los países, pero que comparten la base común definida por la Unión Europea. Segundo, la existencia en algunos países de procesos que articulan evaluación y acompañamiento de docentes noveles con programas de inducción (de uno a tres años) a la carrera durante su período probatorio. Estos programas de inducción pueden tener una dimensión de control administrativo (seguimiento por parte de los directores del establecimiento) o una más pedagógica (acompañamiento de pares expertos) (Bruce y Ross, 2008; Collinson y otros, 2009; Vezub, 2005).

3.2. La evaluación de la práctica docente y formación continuada

Las relaciones entre prácticas profesionales, formación de docentes e investigación están fuertemente ligadas a la historia misma del desarrollo de la pedagogía como ámbito académico autónomo. En este sentido, por ejemplo, son de gran relevancia los aportes hechos por los trabajos de Olga Lucía Zuluaga y su equipo de investigación de la Universidad de Antioquia, en aras de “rescatar la práctica pedagógica [que] significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999, p. 12). Estos trabajos se corresponden con el movimiento general de terciarización o institucionalización académica y científica de las ciencias de la educación (Hofstetter y Schneuwly, 2002), desarrollado durante el siglo xx en los diferentes países, con respecto a la cual se afianzan los diferentes modelos de prácticas pedagógicas. Aunque por motivos y con distintas modalidades, podemos afirmar que las relaciones entre prácticas profesionales y ámbitos académicos y de investigación

durante el siglo XIX y hasta finales de los años ochenta fueron en gran medida unas relaciones de dependencia del terreno escolar y de sus actores con respecto a los ámbitos académicos universitarios.

Un primer tipo de dependencia es el de la institución educativa como campo de experimentación de ideas filosóficas y políticas a lo largo del siglo XIX. Podemos citar el caso emblemático de la filosofía sobre la infancia de Rousseau y de Condorcet, que inspiraron en Europa las primeras propuestas para la instrucción pública, o los trabajos sobre la educación de Dewey, de gran influencia en los Estados Unidos. Por ejemplo, en Francia la ley Falloux de 1850 institucionaliza las prácticas pedagógicas como un complemento indispensable de la formación de las escuelas normales (Condette, 2007), herramienta de formación que rápidamente se aplicará en otros países de Occidente. Se generaliza así un modelo de control que todavía es considerado como un oficio, que pasa básicamente por la supervisión directa de lo político-administrativo sobre las instituciones educativas. Esta corriente deviene en el siglo XX y hasta nuestros días, la de un manejo y control social de la institución escolar a través del currículo y de los programas, como lo han evidenciado los estudios en sociología del currículo (Audigier, Crahay y Dalz, 2006). En el terreno escolar, la figura del inspector académico encargado de supervisar y de evaluar el trabajo de los docentes en ejercicio (Pons, 2014) es un indicador de la fuerte relación de dependencia de la docencia. Es de anotar que en muchos países europeos como Francia o España, la figura del inspector sigue siendo central en los procesos actuales de evaluación del desempeño (Suchaut, 2012; Tamayo, 2014).

Sin embargo, muy pronto se da igualmente lugar a un segundo tipo de dependencia menos asimétrica, ya que durante el mismo siglo XIX surge la idea de basar la educación en los principios científicos heredados de la Ilustración, básicamente a través del estudio de los procesos de aprendizaje en la infancia. Dentro de esta corriente, el surgimiento y desarrollo de la psicopedagogía como campo académico de referencia a principios del siglo XX y hasta los años sesenta crea una relación de dependencia muy duradera, en la que el terreno escolar deviene un campo de aplicación de los conceptos y modelos desarrollados en la universidad. En términos de formación, la relación entre universidad y terreno escolar se desarrolla alrededor de: a) el formador, generalmente un antiguo docente cuya experiencia es ampliamente reconocida, y b) el maestro de prácticas, quienes ejercen una función de supervisión de los procesos de aplicación. Es de anotar que durante este período la lucha por obtener una legitimidad científica para la pedagogía, posteriormente ciencias pedagógicas y finalmente ciencias de la educación (Hofstetter y Schneuwly, 2002) pone en valor el estatuto de investigador, en detrimento del reconocimiento profesional de la experiencia ligada a la función docente. Aunque a partir de los años sesenta se inicia el proceso de transformación de las escuelas normales en centros de formación de maestros asociados al ámbito universitario, con frecuencia estos institutos no hacen parte directamente de las estructuras administrativas de la universidad. Se crea así una

tensión entre dos ámbitos profesionales, investigación y ejercicio de la docencia, que los dispositivos de formación en alternancia buscarán resolver positivamente a partir de los años noventa.

Desde el afianzamiento de las políticas de evaluación y de formación de los años 2000, se establecen unas relaciones mucho más horizontales entre los investigadores y formadores por un lado y los docentes en ejercicio por otro lado, aunque continúan las relaciones de dependencia, esta vez tanto de los docentes como de las instituciones de formación, al nivel más alto de ministerios y organismos autónomos de monitoreo y de control.

Toda vez que desde el año 2000 se ha instalado una tendencia general a la evaluación, una de las focalizaciones que ha privilegiado la Unión Europea y la gran mayoría de sus países miembros para la formación es la denominada *wbl* (*work based learning*)

Para la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea, el enfoque WBL frente a la relación entre el aprendizaje académico y el aprendizaje en el lugar de trabajo presenta un enorme desafío a la concepción tradicional sobre el aprendizaje en el aula y a través de los libros, que todavía prevalece en las instituciones de educación superior (Schmidt y Gibbs, 2009, p. 408. Traducción propia).

Queda aún mucho por desarrollar conceptualmente en la relación entre la evaluación del desempeño y la modificación profunda de los programas de formación docente a partir de resituar las prácticas pedagógicas como uno de los ejes centrales de las mismas (Korthagen, Loughran y Russell, 2006). Uno de los elementos que explican que esta relación aparezca hoy en día como evidente, es el hecho de que las evaluaciones de desempeño han sido desarrolladas a partir de una concepción del trabajo docente centrada en las prácticas de aula. Con respecto a la significación que las normativas dan a la noción de prácticas, encontramos en estos estudios los dos elementos de tensión mencionados en este informe a partir de un contraste entre "studies (...) are sometimes termed *efficacy trials*, in contrast to *effectiveness trials*... Efficacy trials take place under conditions that are conducive to obtaining an effect. In an effectiveness trial, an intervention is tested *in the full range of settings* in which it is designed to work" (Wane y otros, 2008, p. 470. Los énfasis son nuestros).

Varios estados del arte recientes (Costley y Dikerdem, 2011; Zabalza, 2011) concuerdan en confirmar la generalización del *wbl* en los programas de formación universitarios, dentro de los cuales las formaciones docentes han jugado un papel esencial por su cercanía histórica con los dispositivos de prácticas. Estos se han modificado también de manera sustancial pasando de un modelo histórico basado en la imitación de *buenas prácticas* (relacionado con los *efficacy trials*), a modelos de desarrollo profesional basados en el análisis de prácticas (más cercanos a la lógica de los *effectiveness trials*). Esta evolución está vinculada al viejo

precepto del *learning by doing* de Dewey, cuya postura pragmatista lo convierte en uno de los mayores referentes teóricos de los procesos de WBL en la actualidad, que articulada a la noción de reflexividad abordada por Kolb (2000) y por Schön (1982), se encuentra en la base de las modificaciones de los programas de formación docente. Sin embargo, mucho han evolucionado igualmente las concepciones de práctica reflexiva desde los primeros planteamientos de los años noventa (cf. Perrenoud, 1999) hasta las concepciones actuales en términos de desarrollo profesional docente (Porlán y Rivero, 2008; Paquay y otros, 2010).

Una de las razones por las cuales la evaluación de prácticas deviene un elemento central tanto en los dispositivos de evaluación del desempeño como en las transformaciones de los programas de formación, son las críticas avanzadas a los formatos de evaluación del trabajo docente en los Estados Unidos desde la década de 1980. En su revista histórica sobre referentes en evaluación docente, Vaillant (2008) subraya que:

La utilización de pruebas, tanto durante la formación inicial como a lo largo de la carrera docente, ha sido objeto de controversia y debate en los Estados Unidos. Varios estudios realizados sobre el tema llegan a la conclusión que las preguntas incluidas en los tests suelen ser de baja calidad (Shanker, 1996; Darling-Hammond, L., 1998), que faltan criterios de validez y fiabilidad en la mayor parte de las pruebas (Dybdahl, C.S., Shaw, D.G. y Edwards, D., 1997), y que los resultados de los tests se establecen en función de criterios de ordenamiento de puntajes y no sobre la base de criterios referidos a la calidad de la enseñanza impartida (Vaillant, 2008, p. 13).

Es por esta razón que, aunque las pruebas escritas hacen todavía parte de los instrumentos utilizados, en especial para evaluar el nivel de conocimiento en las disciplinas de enseñanza, de ciertos principios pedagógicos o de los referentes de las normativas, las evaluaciones de desempeño propenden hoy en día por utilizar instrumentos mixtos basados en un principio de evaluación a partir de evidencias (*evidence-based assessment*; Hunsley y Mash, 2007), entre los cuales se destacan el recurso de las videoscopías y de bitácoras o portafolios que permiten reunir materiales de índole diversa que rindan cuenta de una concepción más holística de la profesión. En efecto, como lo subraya Pereirano (2006), entre los factores que inciden en el éxito de una evaluación de desempeño docente cabe remarcar la integración de visiones macro y micro estructurales de las tareas docentes. Esto conlleva a privilegiar las concepciones basadas en el paradigma del desarrollo profesional docente.

Hoy día, en términos de investigación, de evaluación y de formación, el paradigma del desarrollo profesional docente se sitúa claramente en la corriente de los *effectiveness trials* mencionados líneas arriba, resaltándose dos características mayores: a) "la importancia de buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se

realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas...” (Zabalza, 2011, p. 27) y b) una orientación no directamente hacia el individuo sino hacia el colectivo profesional, en especial con un trabajo de investigación (Lee y otros, 2000), de actualización y de mejoras al nivel del establecimiento.

Estas dos características permiten subrayar el estatuto particular que toma la noción de formación continua en empleo, frente a una reconfiguración profunda del ejercicio profesional que los mismos tomadores de decisión que están al origen de estos procesos parecen no haber todavía visto con claridad: se trata de una ampliación generalizada a todos los docentes en ejercicio del rayo de acción de sus acciones profesionales, directamente ligada a la participación de docentes en ejercicio a los procesos de formación y de investigación en el aula.

3.3. La formación continuada: entre aculturación al cambio de paradigma y desarrollo profesional

El concepto de formación en servicio que se deriva, pero con modificaciones sustanciales, de la lógica de formación continuada desarrollada especialmente en el marco de empresas e instituciones desde finales de los setenta y la década de los ochenta, comienza a ser revisado profundamente a mediados de esta década. En términos de política de formación, el Informe de la Comisión Delors sobre la educación para el siglo XXI (Unesco, 1994), los documentos de Unesco sobre la “Calidad de la educación” (2004), entre otros, insiste en el reconocimiento del ejercicio docente como profesional, cuya formación es continuada y no se detiene al final del grado inicial. Esto conlleva al desarrollo de estrategias de formación en servicio que conectan de diversas maneras el ejercicio de la profesión con actividades que, si bien siguen siendo centradas en el aula de clase como espacio simbólicamente privilegiado para definirla, apuntan hacia la inclusión de nuevos espacios para el desarrollo profesional que cubren desde oportunidades para las prácticas compartidas y de difusión de “buenas prácticas”, pasando por la participación cada vez más activa y reconocida de los docentes titulares expertos como tutores de formación inicial, hasta la inclusión de los docentes en ejercicio a las prácticas investigativas y evaluativas.

A partir de los años 2000, la formación en servicio se centra en las prácticas docentes y en el fortalecimiento de su capacidad de juicio (Bolam, 2004) y de toma de decisiones como eje definitorio del paradigma del desarrollo profesional docente. Con respecto al rol de la formación en la instauración de este nuevo perfil profesional, Avalos (2007, p. 3) subraya la persistencia de los dos factores en tensión que indicamos como tendencias generales entre un “claro elemento

personal referido a los docentes [...] centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus estudiantes” y “la forma [externa] que debe tomar la oportunidad de aprender representada en las actividades iniciadas o desarrolladas por otros”. Por nuestra parte, subrayaremos que en la mayoría de las formaciones se defiende la idea de incluir este elemento de desarrollo personal, pero a partir de una inversión del marco de lectura que se hace habitualmente: no se trata de formar al individuo para que se adapte a las necesidades de la sociedad y del colectivo profesional, sino de considerar qué es la participación del individuo en las actividades y desarrollo del colectivo profesional lo que lo habilita en términos de desarrollo individual, esto en el sentido que plantea la sociología crítica de A. Giddens (1984) o la psicología histórico-cultural de Vygotski (1935/1997). Esta idea se compadece con la tendencia a la coevaluación y la generalización de los planes de desarrollo institucional.

La tensión ha sido más fácilmente resuelta al nivel de los programas de las formaciones iniciales que al nivel de la formación continuada. En las primeras, los referenciales de competencias que definen el perfil del profesional en los programas de formación inicial incluyen, además de competencias en el sentido restringido de gestos y acciones profesionales, competencias “meta” que implican aspectos que van mucho más allá a otras dimensiones del quehacer docente y de la relación del sujeto con el entorno social.

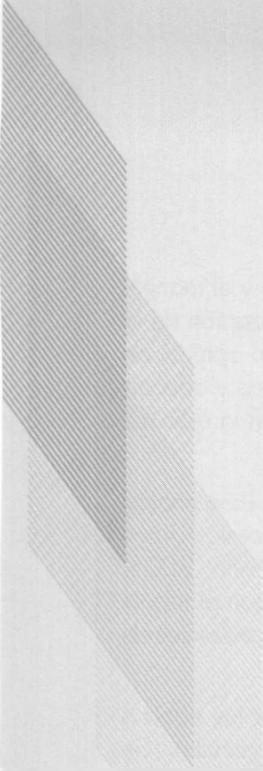
Esta profesionalización se funda sobre una profesionalidad inclusiva (los saberes y la acción) y sobre una identidad profesional y no ya meramente disciplinar. Los referenciales tienen en cuenta la práctica docente en toda su complejidad multireferencial y multidimensional, en lugar de desplazar todo aquello que no tiene que ver directamente con la transmisión de saberes en una suerte de bruma indicible, el contexto (Lenoir, 2010, p. 94).

Es así como los perfiles de formación procuran ir más allá de los *output* definidos por los referenciales y por la evaluación de competencias restringidas (*skills*), valorando la actividad profesional en tanto que colectivo que actúa socialmente según dimensiones éticas, estéticas, religiosas, políticas, afectivas, etc. (Weber, 1964). Como lo recuerda Bronckart, “si la acción humana puede ser deliberada, intencional, teleológica, no por ello puede ser reducida a ‘reglas lógicas de elaboración de los saberes, sino que se despliega de manera más bien aleatoria a través de determinismos múltiples y heterogéneos del mundo real’” (Bronckart, 2001 citado en Lenoir, 2010). En este sentido, si los referenciales de competencias son constructos sociales basados en juicios externos (Raiski, 2001), la apuesta central en términos de formación es la de un docente reflexivo (Perrenoud, 2001) que esté en capacidades de responder a las expectativas sociales y políticas como profesional y como ciudadano que ocupa lugares en los campos sociales, políticos, económicos ligados al campo de ejercicio de su profesión.

En lo que respecta a la formación continuada, Ávalos destaca tres principales modalidades de operación del sistema:

1. Actividades organizadas centralmente para el conjunto de docentes o grupos específicos, que pueden ejecutarse en forma descentralizada.
2. Actividades descentralizadas en la medida en que las prioridades y la ejecución se deciden localmente.
3. Actividades decididas en los establecimientos educacionales (o sus dependencias administrativas), aun cuando su financiamiento provenga de fondos centrales (vía una asignación específica, programas especiales o proyectos) (Ávalos, 2007, p. 5).

A esta lista podemos sumar una cuarta modalidad que, aunque no está actualmente institucionalizada, incide fuertemente en las tres anteriores con las que interacciona: se trata de los efectos en términos de formación y actualización de la participación de docentes en ejercicio en los dispositivos de prácticas pedagógicas y pasantías de las formaciones iniciales.



4. Experiencias internacionales de evaluación docente y relación con la formación continua: estudio de casos

4.1. El caso de Estado Unidos

4.1.1. Antecedentes

La división política de Estados Unidos de América, en 50 estados, y el manejo administrativo que se da en cada uno de ellos, dificulta la generalización de la normatividad sobre la evaluación de los docentes. No obstante, en opinión de Niño (2005), se han tenido en cuenta políticas sociales, económicas y educativas generalizadas para todo el país que marcan unas tendencias en la administración de la educación en todos los estados.

A partir de 1954, se enuncia la estrategia de la libre elección (*free choice*) del mercado, estimulando el funcionamiento de las escuelas en concesión y con bonos (Charter, Vaucher), formas de privatización de la educación (Niño, 2005, p. 241). 25 estados funcionan desde 1996 con esta modalidad, con el interés de identificar el desempeño de los estudiantes y a la vez evaluar a los profesores de primaria y secundaria.

Desde finales de la década de los noventa, en la mayoría de los estados se ha aplicado la evaluación de los profesores, desde diversas tendencias. De acuerdo con Niño (2005), la tendencia predominante a partir de 1947 ha sido la de “rendición de cuentas”, mediante la aplicación de contratos de productividad y eficiencia atendiendo a objetivos establecidos; así mismo, bajo esta orientación económica, le corresponde al docente responder por logros medibles destacados en los resultados de los estudiantes. Igualmente, para alcanzar estímulos económicos, se propone desde 1957 la tendencia de “pago por mérito”. Sin embargo, se menciona en esta misma investigación que Danielson (2013)¹⁰ proponía una forma de evaluación de los docentes donde consideraba, como condición importante para una cualificación de los profesores, un sistema de evaluación con propósitos formativos, que llamó “Evaluación para el desarrollo profesional”. Este propósito estaba incluido en uno de sus cuatro dominios, las “responsabilidades profesionales” entendidas como reflexión sobre su práctica, crecimiento y desarrollo profesional, fortalecimiento de sus habilidades pedagógicas, entre otros.

En el presente estudio se analiza el estado de Wisconsin, donde en algunas ciudades se acoge el modelo de Charlotte Danielson, junto con otras medidas para evaluar a los profesores. Se referencian estudios y se toman datos de la ciudad de Milwaukee, conglomerado de un millón de habitantes. Según información de la Asociación de Educación de Profesores de Milwaukee (2015), esta ciudad cuenta con 1.50 escuelas públicas y 5.500 profesores.

¹⁰ Charlotte Danielson (1996) presenta un marco de referencia sobre la práctica profesional de enseñanza, comprendido en cuatro dominios, 22 componentes y rúbricas. (cf. numerales 3.1.1. y 4.1.3).

4.1.2. Políticas educativas y normatividad vigente

La legislatura del estado de Wisconsin crea en el 2011 el Acto 166, referido al programa de "Educador Eficiente" que se propone desarrollar un sistema de evaluación de educador eficiente, coordinado con el Departamento de Evaluación de Profesores y Directores de las Escuelas Públicas, de 2014 a 2015.

El Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin presenta un manual sobre el proceso de evaluación de los docentes, bajo el título Sistema de Efectividad del Educador de Wisconsin, *The Wisconsin Educator Effectiveness System* (EE), cuyo propósito es brindar en la práctica, a los profesores de primaria y secundaria, una retroalimentación significativa y el apoyo para la obtención de buenos resultados con los estudiantes.

En el Manual del Proceso de Evaluación del Profesor, "The Teacher Evaluation Process Manual, 2014-2015", del Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin, se enfatiza que el Sistema del Educador Efectivo, basado en la evaluación de la actuación del profesor y pensado en la mejora del proceso educativo del estudiante, mediante la "ayuda guiada, individual y auto determinada del crecimiento profesional de los educadores" (p. 6). El propósito central está focalizado en la mejora, el apoyo, la práctica y los resultados de los estudiantes.

Este departamento de instrucción pública realizó un estudio del sistema comprendido entre los años 2011-2015, en tres etapas: desarrollo del proceso, 2011-2012; estudio piloto 2012-2013 e implementación 2014-2015.

En concordancia con estas etapas, el Acto 166 de (2011) regula el proceso de evaluación, que se llevará a cabo en adelante mediante el programa Teachscope, plataforma tecnológica que desarrolla el Sistema de Evaluación del Educador Efectivo.

Los componentes de esta plataforma están orientados en tres aspectos: 1) Foco: preparación de los observadores y los evaluadores; 2) Reflexión: Sistema de Evaluación y Manejo de la Evaluación, y 3) Aprender: del sistema de aprendizaje comprensivo. (The Teacher Evaluation Process Manual, 2014-2015).

Teachscope apoya a los educadores con videos-biblioteca, donde ilustra diferentes niveles de la práctica, por ejemplo: en el nivel 3 del desempeño de uno de los componentes se ilustra con ejemplos del nivel bajo, medio y alto.

4.1.3. Referentes conceptuales de evaluación docente

La evaluación de los docentes en estos estados se sustenta a partir de la propuesta de Charlotte Danielson. Para Beerens (2000), los rasgos característicos del sistema de organización de la evaluación de esta autora son: comprensivo; no de lista de chequeo de la conducta de enseñanza del profesor; ni de aprobación

de un estilo de enseñanza particular; dependiente del contexto y que pudiera ser demostrado de diversas maneras.

La organización de su propuesta evaluativa de los docentes incluye los siguientes cuatro componentes o dominios de la práctica profesional docente:

- » Planeamiento.
- » Ambiente de aula.
- » Instrucción.
- » Responsabilidades profesionales.

La propuesta en sus comienzos (2000) señalaba para los profesores el uso durante dos años del modelo, y en el tercer año se formulaban preguntas acerca de sus prácticas relacionadas con el dominio de instrucción. Para los profesores que estaban empezando, se les permitiría conocer cuáles son los aspectos que más requerían de fortalecimiento.

Este marco teórico presenta en cada dominio cinco componentes y “utiliza las rúbricas como forma de evaluación para ver cuál es el siguiente nivel de habilidad que se debería aspirar a alcanzar” (p. 60). Las rúbricas dan un lenguaje común para profesores y administradores y puede servir de guía para profesores experimentados y recién iniciados. Estas rúbricas cuentan con cuatro niveles: no satisfactorio, básico, con habilidad, habilidoso y distinguido.

Charlotte Danielson (2013) desarrolló una edición de este modelo en el 2011 y posteriormente en el 2013, como apoyo para los evaluadores con el fin de distinguir niveles de desempeño, específicamente esta última versión incluye atributos críticos, que apoyan a los observadores para distinguir los diferentes niveles de desempeño y el lenguaje con ejemplos de enseñanza-aprendizaje referidos a los Estándares Centrales, Estatales y Comunes, *Common Core State Standards*¹¹. Este marco de referencia ha sido dado en concesión por la autora a Teachscape, plataforma como programa de sistemas que ha sido autorizada para utilizar las ediciones de 2011 y 2013.

Se presentan componentes en cada dominio. En el primer dominio, *Planeamiento y preparación*, comprende: 1) Demostrando conocimiento del contenido de la disciplina y la pedagogía. 2) Demostrando conocimiento de los estudiantes. 3) Estableciendo resultados de instrucción. 4) Demostrando conocimiento de fuentes. 5) Diseñando instrucción coherente. 6) Diseñando la evaluación de los estudiantes.

En el segundo dominio, *Ambiente de aula*, los componentes son: 1) Creando un ambiente de relación y respeto. 2) Establecimiento de una cultura de aprendizaje. 3) Manejo de los procedimientos del salón de clase. 4) Manejo de la conducta del estudiante. 5) Organizando el espacio físico.

¹¹ Estándares que son utilizados en 45 estados para evaluar a los estudiantes en las áreas de matemáticas y lenguaje.

En el tercer dominio, *Instrucción*, los componentes son: 1) Comunicación con los estudiantes. 2) Usando las técnicas de preguntas y discusión. 3) Comprometiendo los estudiantes en el aprendizaje. 4) Usando la evaluación en la instrucción. 5) Demostrando flexibilidad y responsabilidad.

En el cuarto dominio, *Responsabilidades profesionales*, son: 1) Reflexionando en la enseñanza. 2) Manteniendo records acertados. 3) Comunicándose con la familia. 4) Participando en la comunidad de profesionales. 5) Crecimiento y desarrollo profesional.

Jeffery Baas, director de Enseñanza y Aprendizaje de la Asociación de Profesores de Milwaukee, considera que este modelo es quizá el más ampliamente conocido en Estados Unidos. Implementado desde hace un tiempo, ha creado cierta validez en los estudios que sobre sus planteamientos se han llevado a cabo.

4.1.4. Formas e instrumentos de evaluación docente

Según el Acto o Ley 166 de 2011 para el estado de Wisconsin, el Sistema de Evaluación plantea como valoración del desempeño del profesor lo siguiente:

El 50% del puntaje asignado a un profesor o director, será basado en la medición de los resultados de los estudiantes, incluyendo mediciones de evaluación de los objetivos propuestos por el Estado o el Distrito y los logros en lectura de los estudiantes de las escuelas de primaria y secundaria.

El 50% del total de la evaluación asignada a un profesor por el director o el evaluador está basado en: 1) el grado en que la práctica del profesor cumpla con los estándares de enseñanza adoptados en 2011, teniendo en cuenta los parámetros establecidos por el Consorcio Interestatal Escolar 2008. Y 2) para el director, el grado en que la práctica del director cumple con los lineamientos del Consorcio Interestatal Escolar 2008, de Normas Políticas del Liderazgo Educativo. La institución educativa que utilice estas normas de Política de Liderazgo del Consorcio evalúa al docente en los cuatro dominios mencionados.

A todos los profesores de escuelas públicas del estado de Wisconsin, desde hace dos años se les evalúa de la misma forma, atendiendo al programa *Teachscape*. En el primer año de trabajo, el director facilita una información general sobre el sistema de evaluación. En esta etapa, al profesor se le asigna un evaluador, para que se establezcan los Programas de Aprendizajes de los Estudiantes (SAE) y el de las Metas de Práctica Profesional (PPG). En esta sesión se acuerda el cronograma de observación y de selección de evidencias hasta la mitad de año. En el segundo semestre del año, profesor y evaluador comentan sobre redefinición de metas, oportunidades de observación y de recolección de datos, hasta llegar al final del año, donde se discuten los resultados del final del ciclo de "resumen".

En este primer año de trabajo se tiene la evaluación "Resumen" o acumulativa, con observaciones por parte de los directivos institucionales o del evaluador

asignado. Se lleva a cabo una observación anunciada de 45 minutos, o dos de 20 minutos, y de tres a cinco observaciones, no anunciadas, de 15 minutos cada una (mínimo 2). Para la observación anunciada el profesor expresa, en la plataforma, antes y después de la observación, un avance del tema a trabajar para recibir la respectiva retroalimentación de Teachscape. De esta manera el profesor establece la temática que va estar en “el escenario de observación” y se precisa el contexto donde se llevará a cabo la observación. La reflexión sobre la observación se hace una semana después, para facilitar el diálogo sobre los aspectos a mejorar y destacar fortalezas. De esta sesión se sube a la plataforma una síntesis tanto de la observación de la práctica como del programa de aprendizaje de los estudiantes (slo) (The Teacher Evaluation Process Manual, 2014-2015, p.32). El slo es un programa de objetivos de aprendizaje de los estudiantes, *Student Learning Objectives*.

Luego de la evaluación “Resumen”, se determinan dos años de evaluaciones de apoyo, con un número menor de observaciones de clase y de datos para sistematizar. En las evaluaciones acumulativas, igualmente se desarrolla este programa, se adiciona y relaciona en forma interconectada un “Plan de metas para el desarrollo profesional”, con aplicación en el programa Teachscape.

En la observación de clase se tienen en cuenta estos aspectos (que han de estar en Teachscape): de una parte, propósitos de la clase, en relación con los objetivos de los estándares comunes y centrales y, de otra, plan de clase acorde con los dominios de Danielson. Igualmente, conocimiento del contenido del tema y de los estándares del curso, rúbricas, para evaluar elementos que se han de ingresar a la plataforma Teachscape.

En el año de evaluaciones de apoyo se puede ayudar a un compañero con observaciones y retroalimentación. Se puede trabajar con profesores del mismo curso en objetivos de aprendizaje, en reuniones semanales que se llevan a cabo cuando los estudiantes han terminado la jornada.

4.1.5. Cómo comunican los resultados y las consecuencias asociadas

Solo se podrá evaluar al profesor en el segundo semestre el año, al final del ciclo “resumen”, cuando el evaluador revisa las Metas de la Práctica Profesional (PPG) y el profesor recibe la retroalimentación respectiva. Igualmente, se discute el desempeño en el Programa de Objetivos de Aprendizaje de los Estudiantes (slo), que se ha planeado y trabajado desde el comienzo del año, con el propósito de responder a una mejora en los aspectos en los cuales los estudiantes presenten resultados bajos. El profesor se asigna una nota y el evaluador asigna otra nota; luego, profesor y evaluador participan de la evaluación final del ciclo resumen de evaluación. El evaluador sube el puntaje asignado al programa Teachscape.

Basados en estos resultados del ciclo de efectividad, evaluador y profesor discuten las metas para el año inmediato y se describe cuál será el centro del

planeamiento en el próximo ciclo y cómo puede recibir apoyo para el desarrollo profesional. Los distritos en este estado pueden decidir qué hacer con los resultados finales.

Del resumen, los datos se trasladan a un sistema de seguridad que solo el profesor y el director pueden ver. Los distritos deciden cómo usar los datos de este sistema del profesor efectivo. Así mismo, pueden recomendar emprender investigaciones o desarrollar aspectos culturales, entre otros.

El tiempo de aplicación que llevan estas normas ha permitido hacer críticas al modelo y proponer otras formas de evaluación. A juicio de Peterson (2015)¹², si la perspectiva de la evaluación de los profesores es su desarrollo profesional, la forma de llevar a cabo la evaluación ha de pensarse desde otra visión. Un ejemplo es el programa de apoyo y revisión a través de pares académicos que ha venido desarrollando la Asociación de Profesores de Milwaukee:

Y en este programa especial, en el que participaban tanto el sindicato como la administración (50% profesores y 50% administrativos) se trabajaba con los profesores que hacían parte del programa. Se establecía una meta para el semestre y el mentor observaba las clases, desarrollaba clases modelo, brindaba retroalimentación, todo con el propósito de mejorar. Si el profesor no mejoraba en ese semestre o tal vez en todo el año, entonces tanto los profesores como los administrativos votaban. Y si no mejoraba, se le aconsejaba que dejara la profesión (p. 4).

Según Peterson (2015), igualmente en la Asociación de Profesores desde hace varios años se desarrolla un programa de evaluación y revisión de pares (*Peer-assessment and review*), un programa de trabajo en equipo para apoyo de profesores. La iniciativa partía del profesor, director o colega. El apoyo consistía, de una parte, en formular una meta, observar clases de un mentor y, de otra, oír la retroalimentación de clases observadas por el mentor, para mejorar.

Si el profesor no mejoraba en ese semestre o tal vez en todo el año, entonces tanto los profesores como los administrativos votaban. Y si el profesor no pasaba satisfactoriamente entonces, desde la Asociación se le aconsejaba y se le acompañaba para dejar la docencia. Le decíamos que no estaba teniendo buenos resultados, que tuvo un año para mejorar, y se le daba un seguro de desempleo, un seguro médico por 6 meses, y también consejo profesional. Muchos de los profesores que estaban teniendo dificultades las tenían no por causa de la enseñanza como tal, sino porque estaban pasando por un divorcio, tenían algún problema médico, algún problema de pareja, algún problema de drogas [...] Pero muchos profesores recibieron ayuda y tuvieron resultados satisfactorios. [...] Hemos visto que sí brinda ayuda. Y es

12 Bob Peterson, presidente de la Asociación de Profesores de Milwaukee en los últimos cuatro años y profesor de Matemáticas en la Escuela Fratney, ha apoyado las prácticas de desarrollo y evaluación de los profesores.

como en cualquier empleo, si estás teniendo problemas, el empleador debe decirte "aquí están esas estrategias que puedes usar para mejorar." Ya si no puedes mejorar, al final se toman decisiones [...]" (Peterson, 2015, p. 2).

Con referencia a la visita de observación del director de la institución al aula de clase, esta puede ofrecer problemas, por parte del director, en el conocimiento actualizado de las áreas disciplinares que se van a observar en el desarrollo de las clases, así como la ausencia por mucho tiempo, del mismo, de las aulas de clase y el desconocimiento de los avances en el campo de la pedagogía en su conjunto.

De otra parte, la compilación de información de cada profesor por un director y, luego, la integración de la información de las escuelas, recogida en las oficinas administrativas de la educación, hacen poco práctico el proceso de retroalimentación, tanto del director para cada profesor, como del ente administrador de la educación para cada institución.

4.1.6. Articulación con el Sistema de Formación Continua

Los beneficios para los profesores y estudiantes (Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin (DPI) 2014-2015, p. 1) podrían resumirse como una forma de favorecer el desarrollo de los profesores en ejercicio así:

- » Entrenador para un profesor y mentor de cada uno para identificar las fortalezas y dar más control sobre el crecimiento profesional.
- » Oportunidad para reflexionar sobre la práctica pedagógica y cómo responder a las necesidades de los estudiantes.
- » Los evaluadores han de contar con procesos de entrenamiento de evaluación de profesores, coleccionando evidencias, utilizando rúbricas.

Estos evaluadores u observadores reciben entrenamiento para antes de la observación sobre cómo seleccionar evidencias. La aplicación del sistema desde el 2011 ha desarrollado talleres con los coordinadores del grupo de trabajo en un estudio piloto. En 2012 se entrenaron 600 profesores y luego, en otro estudio piloto, 1200 educadores fueron preparados para estas tareas. Desde 2014, todos los distritos implementan el proceso.

El evaluador tiene responsabilidades para ofrecer una acertada retroalimentación sobre el crecimiento y mejora del profesor. Esta función de evaluador demanda una licencia para evaluar y un sistema de certificación.

Los planteamientos del Proceso de Evaluación del Educador Eficiente, presentados en el Manual de Evaluación, permiten observar un acompañamiento individual, por parte del evaluador, durante el año de las evaluaciones "resumen" o acumulativas, mediante la retroalimentación antes y después de la observación; sin embargo, los trabajos del colectivo de profesores de una institución, o de un

distrito, los talleres grupos de estudio, en una misma área de conocimiento o por niveles educativos, no están contemplados en el diseño del programa para el desarrollo profesional.

Tampoco se observa que se esté dando, con posterioridad a los ciclos de evaluación, una vinculación de la formación continua con los procesos evaluativos, dado que no es mencionado en ninguno de los documentos analizados y en las entrevistas realizadas. No aparece claramente establecida esta relación en los programas que desarrollan las entidades encargadas de hacer la gestión educativa de la formación de los profesores en ejercicio.

4.2. Casos en Europa

Hemos insistido a lo largo de este informe en la importancia que han tenido los procesos de evaluación del desempeño docente en la modificación de los sistemas de formación inicial y continuada. La consulta de la literatura ha permitido, en particular, identificar un importante movimiento de desarrollo de la formación continuada que está directamente ligado a los procesos de transformación de las formaciones iniciales. Por este motivo nos ha parecido indispensable dedicar una parte del informe a las transformaciones de la formación inicial en Europa para entender sus efectos sobre la formación continuada.

En Europa, dos elementos sobresalen en el proceso de estandarización. Por una parte, la adopción del sistema de créditos ECTS:

Los European Credit Transfer System (ECTS) valoran el tiempo invertido por el alumno para adquirir las competencias del programa de estudios. Cada uno representa entre 25 y 30 horas de aprendizaje. Incluye la asistencia al aula, la dedicación al estudio, la realización de seminarios, resolución de ejercicios, etc. Es un modelo centrado en el aprendizaje del alumno. Además, los créditos ECTS constituyen un pasaporte para transitar por las universidades europeas; permite valorar los estudios superiores de Europa con criterios comunes, y facilita la movilidad de los estudiantes por los distintos campus del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹³ (Alliaud, 2013, p. 27, nota 15).

El otro punto de convergencia ha sido el de la homologación de las carreras docentes a partir de la adopción del sistema de Bolonia, con la compartimentación de la formación universitaria en un ciclo básico (Bachelor) de tres años de duración y un ciclo de especialización (Máster) con duración de dos años. En este esquema, las formaciones iniciales de docentes han ido adaptándose a esta

¹³ Fuente de estas informaciones: <http://www.queesbolonia.gob.es>; página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno español.

compartimentación, con duraciones entre cuatro y cinco años¹⁴ pero adoptando duraciones similares de tres años para el ciclo del Bachelor. Hoy coexisten en Europa dos modelos:

- » El modelo 4+1, significa una duración de 4 años académicos de grado y 1 de máster. Esta ha sido la opción de España.
- » El modelo 3+2, significa una duración de 3 años académicos para el grado de Bachelor y 2 para el máster. Esta ha sido la opción adoptada especialmente en Francia, Inglaterra, Alemania, Suiza, además de la mayoría de los otros países (Alliaud, 2013).

La profesión docente, sin embargo, por su necesidad de adaptarse a los territorios en los que se ejerce, presenta todavía una gran variabilidad de estructuras y formatos, dependiendo también del nivel de enseñanza al que se destinan: así, para infantil y primaria las estructuras tienden a asemejarse siendo programas cuyo acceso a la oferta de formación universitaria es relativamente reciente, y han sido modelados según la estructura de Bolonia. Pero las diferencias son a veces importantes con países en los que la formación para infantil y primaria puede ser de solamente tres años y otros en los que la duración es de cuatro años. En países federales como Alemania o Suiza, por ejemplo, la variabilidad puede encontrarse entre los distintos *länder* o los cantones.

En cuanto los procesos por medio de los cuales se intenta adaptar la situación actual de docentes con muchos años de ejercicio con las nuevas normativas y referenciales, hay que anotar que:

[...] informal and non-formal learning are recognised for entry in all institutions in ten education systems (Belgium (French and Flemish Communities), Denmark, Luxembourg, the Netherlands, Portugal, Finland, Sweden, Montenegro and Norway), and in some institutions (two or more) in six countries (France, Spain, Ireland, Italy Poland and the United Kingdom) (Eurydice, 2015, p. 37).

Estos procesos de validación hacen parte de las estrategias de formación continuada, y ponen de manifiesto el lugar central que adquiere la práctica en el terreno escolar. La importancia de la experiencia docente como parte fundante de la formación y del perfil de docente-investigador ha traído como consecuencia importantes procesos de cualificación de los docentes titulares de clase; esto contribuye a un alza general de las cualificaciones de docentes, en especial aquellos que participan como tutores de práctica de los dispositivos de formación inicial.

¹⁴ Anotemos que por el momento, en la gran mayoría de países las formaciones de docentes, en especial para la básica y primaria adoptaron duraciones de 4 años en promedio para el nivel básico, lo que significa un aumento de un año de formación con respecto a la norma heredada de las escuelas normales e institutos de formación de docentes.

Es el caso de Inglaterra, por ejemplo, con programas de cualificación como la "school direct", que permite el acceso a las titulaciones docentes (QTS) a las que pueden postular docentes que estén en condiciones de acreditar al menos tres años de ejercicio profesional. En Francia, Bélgica, Suiza y España existen programas similares de VAE (Validation des acquis de l'expérience- Validación de las adquisiciones de la experiencia) a través de los cuáles los docentes en ejercicio pueden construir dossiers que atestigüen su experiencia profesional (entre cinco y diez años según los países) para así obtener la equivalencia de titulación pos-Bolonia. Estos programas de titulación permiten así a los docentes con amplias experiencias y formaciones muy diversas (normalistas, diplomados de institutos superiores y diplomados de la universidad) acceder a un funcionamiento común mínimo regido hoy por los estándares europeos. Este proceso está apenas en curso y las diferencias de referencias de lo que significa ser un profesional son todavía bastante variadas (Alliaud, 2013). Es de anotar, sin embargo, que estos programas de titulación a partir de una validación de la experiencia profesional permiten que los docentes en ejercicio se vinculen cada vez más a aspectos hasta ahora poco frecuentes en el ejercicio profesional, como el ser tutores de prácticas o coinvestigadores en programas de investigación aplicada e innovación (España, Suiza, Bélgica, Inglaterra) (Ashby y otros, 2008).

En cuanto al acceso al ejercicio de la profesión, en todos los países la formación certificada a nivel universitario (titulación) tiende a ser la norma, aunque en muchos países el acceso depende igualmente de procesos selectivos del tipo exámenes estatales organizados por organismos independientes de las universidades que otorgan el título. Subrayemos sin embargo que, de manera paradójica, en muchos países se han aplicado políticas de contratación de docentes no diplomados con el fin de gestionar flujos ligados a las necesidades del mercado laboral en dominios o disciplinas que pueden presentar períodos de gran déficit (cohortes que se pensionan al mismo tiempo, necesidades de cobertura por cambios curriculares, etc.) y que los organismos de formación no alcanzan a cubrir con sus estudiantes titulados. Este fenómeno mella grandemente los esfuerzos por mejorar el estatus y la aceptación social de la profesión.

Con respecto a estas modalidades de acceso podemos distinguir tres casos: un acceso gestionado al nivel de la autoridad central (en el caso de los estados federales, las autoridades centrales de cada *lander*, cantón o región), por una autoridad intermedia y finalmente por el centro docente (Murillo y otros, 2007). Según la autoridad de contratación se pueden contrastar los sistemas en función de la cercanía del terreno y sus necesidades específicas siendo, por ejemplo, casos opuestos el de Francia con una contratación centralizada por el MEN, e Inglaterra (Reino Unido), en donde los directores de los centros educativos tienen un amplio margen de decisión en términos de contratación.

Además de los procesos selectivos generalizados, en ciertos países europeos (o sus regiones) se exige igualmente un dominio de la lengua de enseñanza. Es el caso de Bélgica, Suiza, Estonia, Noruega y de algunas comunidades autónomas

en España con dos lenguas oficiales. Subrayemos que los programas de movilidad estudiantil como Erasmus pueden facilitar este tipo de procesos.

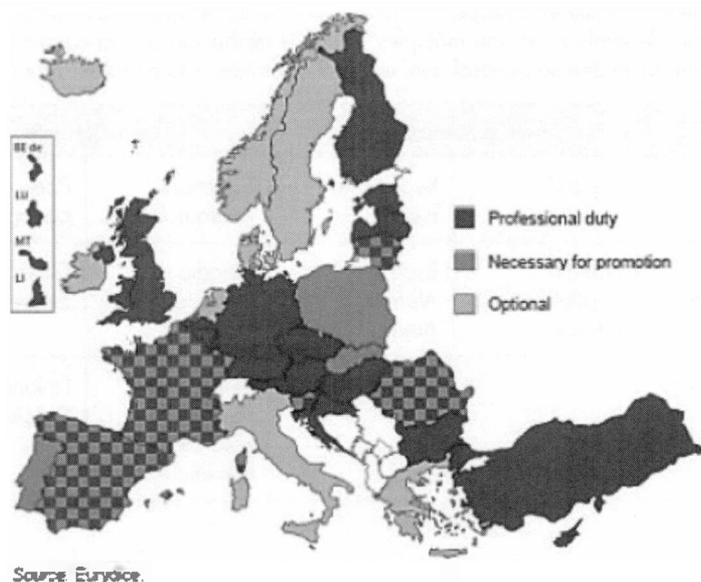
La flexibilidad curricular hacer parte de las estrategias de movilidad deseadas por Boloña y traducidas en los programas de movilidad académica de estudiantes y docentes. La regla que se ha instaurado desde el 2005 es la de que los estudiantes puedan cursar un semestre de estudios en otro país con una convalidación completa de las materias cursadas. Sobre un total promedio de 4.5 años de formación para la básica y primaria y de cinco años para la media y media superior, podemos constatar: a) que la flexibilidad se da en el ciclo del bachelor especialmente por su carácter más académico y b) que no corresponde por el momento más que a un 10% de las formaciones. Sin embargo, las variaciones son extremadamente importantes de un país a otro y se excluye prácticamente de estos intercambios, por el momento, la dimensión práctica ligada a las pasantías y prácticas en el terreno escolar. Con respecto a este último punto es de anotar que el problema aquí no es únicamente curricular y tiene que ver con las restrictivas normativas de acceso al ámbito escolar en términos legales y éticos, subrayando que una característica central de los modelos de pasantía o de prácticas pedagógicas es la de regirse por normativas diferentes de las universitarias o de los centros superiores de formación. Estas informaciones se pueden ver reflejadas en el resumen ejecutivo UE-Euridyce Report (2015) sobre el fortalecimiento de la enseñanza en Europa, en el que se afirma que: "The teachers reporting that they feel "very well prepared" for their job. However, the overall feeling of preparedness is higher in relation to the 'content' of teaching (subject knowledge) than to its 'pedagogy' (understanding of teaching and learning) and 'practice' (classroom-based training)" (p. 3).

Esto puede explicarse por la tendencia general: a partir de las normativas dictadas por la Unión Europea, la Unesco, la OCDE y otros organismos internacionales sobre la formación docente, se pone de manifiesto la centralidad que toman las prácticas pedagógicas y pasantías en el terreno escolar como vector de profesionalización en la formación inicial y continuada, con consecuencias en las modificaciones de los programas y dispositivos de formación. Aunque la presencia de las prácticas es ya un hecho en los programas de formación de la mayoría de países, se trata de un proceso en curso que presenta variaciones importantes:

La parte correspondiente a cada una de las formaciones (académica versus profesional a través de las prácticas y pasantías) es bastante variable de un país a otro dentro del Espacio Común Europeo. Datos recientes muestran que cuando la formación es universitaria, la parte reservada a la formación profesional varía entre 13% a 70% para los docentes de primaria, los porcentajes más elevados correspondiendo a Irlanda, Hungría, Malta, Finlandia y Eslovenia. En lo que respecta a los docentes para la básica (secundario inferior), el tiempo dedicado a la formación profesional varía de 9% a 58%, y tres países solamente sobrepasan el 50% (Bélgica francófona, Alemania, Malta) (MEN-Francia, 2012, p. 4).

En cuanto al perfil docente, ya hemos subrayado con insistencia en este documento la adopción cuasi generalizada de los referenciales de competencias. A este respecto, la mayoría de países europeos ha optado por una definición amplia y genérica de las competencias, dentro de la cual se destaca una definición del docente como “eje vertebrador del sistema educativo” (LOMCE, España) o como “factor determinante en el éxito educativo” (Francia) que refuerza el proceso de responsabilización o *accountability* a nivel individual y colectivo (Cattonar y otros, 2013), cuya función central se define “como práctica centrada en la enseñanza” (PASEM, *Ibid*, p. 30), pero incluyendo una definición de esta práctica como orientada por los procesos (y resultados de desempeño) de aprendizaje de los alumnos.

Figura 4. Estatus del desarrollo profesional continuo de los docentes del primario y básica media en la Comunidad Europea en 2010-2011. Es de anotar que una mayoría de países sitúa la formación continuada en términos de obligatoriedad pero dependiente de la responsabilidad de los profesionales (“professional duty”). Fuente: Eurydice.



4.2.1. Antecedentes generales

En Europa, desde principios de la década del 2000, se instala un amplio consenso acerca de la evaluación de docentes y de los sistemas de formación que se plasma en normativas de la Comisión Europea y al nivel nacional. Sin embargo, todavía en muchos países las prácticas efectivas se encuentran en el paso de un sistema anterior de monitoreo del trabajo docente por parte de los inspectores de academia y directivos de instituciones, hacia una cultura en la que la evaluación hace parte de las herramientas centrales para la mejora de los sistemas educativo

y de formación. Como muchos países de Europa se encuentran en pleno proceso de transformación, la realidad de las prácticas evaluativas y sus consecuencias en términos de formación inicial y continuada de docentes se distribuye en el cruce de las dos grandes modalidades de la evaluación externa versus evaluación interna, por una parte, y los funcionamientos centralizados con objetivos de control y de monitoreo y gestión a partir de los *input*, versus descentralizadas con objetivos de regulación del sistema a partir de la articulación entre proyectos educativos en *input* y evaluación de desempeño en *output*, por otra parte (ver Tabla 3). Como lo subrayaba ya Mons en 2008: “Las diferentes modalidades de evaluación tienden a cruzarse, creando en algunos países verdaderas redes de evaluación a la vez internas y externas, individuales y colectivas. En efecto, si tradicionalmente, la inspección individual era el modo casi único de control del trabajo docente, hoy las múltiples modalidades de evaluación tienden a superponerse” (p. 113).

Tabla 3. Tabla de distribución de las tendencias más marcadas en el uso de la evaluación de desempeño docente en Europa. Es de anotar que, en la gran mayoría de casos, las modalidades de evaluación son múltiples y que la atribución a una casilla de la tabla busca marcar la tendencia general que, en muchos países, está en mutación actualmente.

	Evaluación externa		Evaluación interna	
	Central	Regional o local	Superior jerárquico	Pares o equipo pedagógico
Control y monitoreo	Francia, República Checa	España, Alemania, Austria, Suiza	Islandia, Hungría	Grecia, Eslovenia
Regulación y mejora			Reino Unido, Portugal, Bélgica (región flamenca)	Finlandia, Suecia

Podemos subrayar, sin embargo, que en los procesos de evaluación del desempeño docente tienden a generalizarse las evaluaciones a partir de la lógica de rendición de cuentas, siendo un factor discriminante de la comparación intersistemas la focalización sobre procedimientos de evaluación externa, autoevaluación y coevaluación. Sin embargo, paralelamente se abren camino otras opciones ligadas a procesos de auto y coevaluación direccionados de manera más evidente hacia el desarrollo profesional como palanca para la mejora del sistema.

En este sentido, y dada la complejidad de la comparación entre países en Europa, abordaremos tres casos relevantes, que organizamos alrededor de a) la tendencia principal en términos de evaluación del desempeño docente, b) sus modalidades principales de ejecución, características de los instrumentos utilizados, la comunicación de resultados en función de los objetivos, y c) la relación con los sub-

sistemas de formación inicial y continuada. En función de ciertas especificidades presentes, completaremos los casos con información proveniente de otros países.

En Europa las tres grandes modalidades de gestión de la evaluación docente que presentamos anteriormente se pueden ilustrar con el caso del Reino Unido (evaluación administrativa descentralizada externa, más procesos de autoevaluación) por una parte, el caso particular de Finlandia y Suecia (autoevaluación interna de/en los centros educativos), por otra parte y los casos de Francia o España (evaluación administrativa) finalmente.

4.2.2. Una política de evaluación externa, descentralizada y orientada individualmente hacia el docente: Reino Unido

Una evaluación hacia la rendición de cuentas

Pionero en Europa para los procesos de evaluación del desempeño docente en relación con el acceso, mantenimiento en el empleo y mejora del sistema educativo, el Reino Unido se ha caracterizado con manejo descentralizado de estos procesos. Principalmente en Inglaterra, País de Gales y Escocia se ha privilegiado por el momento el control de resultados y rendición de cuentas. En 2003, un documento elaborado conjuntamente por responsables del gobierno, empleadores y sindicatos, "elevar el nivel y reconsiderar el trabajo: un acuerdo nacional" (Wilson, 2010), generalizó e institucionalizó a nivel nacional la evaluación de desempeño docente y de los directivos, que se realiza anualmente por parte de los equipos de dirección de los establecimientos. A partir de ese momento todo establecimiento público debe rendir cuentas con respecto a las relaciones entre su gestión, las mejoras de sus resultados y su proyecto institucional de desarrollo. En este proceso, los aumentos salariales están directamente ligados a evaluaciones de desempeño (proyecto de establecimiento, proyecto individual, resultados de sus alumnos).

El modelo se caracteriza esencialmente porque este control docente (contratación, evaluación de desempeño y promoción), aunque se ejerce a un nivel descentralizado y local, es piloteado desde lo externo con varios medios:

1. Un referencial común que define el perfil de la profesión desde la "Teacher Training Agency" (TTA). Este referencial sirve tanto a las instituciones de evaluación como a las de formación. Los estándares "se relacionan [principalmente] con valores profesionales y de práctica docente; conocimiento y comprensión; ejercicio de la docencia" (ver Tabla 4).
2. Una evaluación para el acceso: "Qualified Teacher Status" (QTS), otorgada por agencias regionales, como por ejemplo en Escocia "General Teaching Council of Scotland" (Vaillant, 2008, p. 15).

3. Certificaciones de calidad para las instituciones de formación.
4. Programas de inducción y acompañamiento de los docentes noveles. Por ejemplo en Escocia, los docentes noveles son acompañados y evaluados durante un periodo de los dos primeros años de ejercicio y son estabilizados solamente si pasan con éxito el *QTS*.

El control de resultados sigue estando a cargo de las autoridades administrativas y no de organismos independientes de evaluación como es el caso en otros países (E.U., por ejemplo). Sin embargo, aunque el informe del director es una pieza fundamental para obtener dicha certificación, un aspecto destacable en el caso del Reino Unido es el esfuerzo por a) ligar la evaluación con el marco de estándares para la docencia (*Qualified Teacher Status*) y b) utilizar insumos diversificados para la evaluación. Los estándares implican de parte del evaluador la movilización de diferentes tipos de indicadores relacionados con la relación docente-estudiante, capacidad de comunicación con los padres y colegas, su conocimiento del currículo, didáctica de las disciplinas que enseña y herramientas adaptadas a las estrategias de enseñanza, y finalmente su gestión de aula en relación tanto con los objetivos de los estudiantes como los del proyecto educativo del establecimiento. La evaluación la ejerce todavía la autoridad administrativa desde la figura del director del establecimiento. Sin embargo, hay que destacar que el director trabaja con juntas de gobierno encargadas de monitorear los proyectos de mejora del desempeño de cada establecimiento. Es pues destacable el caso del Reino Unido ya que, después de los Estados Unidos, lleva bastante lejos el principio de “*accountability*” en el sentido de rendición de cuentas, pero igualmente en el de responsabilidad que, por realizarse localmente, tiende a poner al individuo en primera línea de las acciones de mejora y de la evaluación de desempeño del establecimiento.

Anota Murillo que la política de mejora de los establecimientos incluye la creación de instancias que definan los proyectos de mejora con respecto al plan del establecimiento, y en especial la creación de equipos. “Esta política debería proveer a los profesores de una oportunidad de discusión profesional con su líder de equipo sobre su trabajo y su desarrollo profesional. Esto debería animar a todos los profesores a compartir las buenas prácticas a través de la escuela y desarrollar sus habilidades profesionales y futuras carreras” (Murillo y otros, 2008, p. 117). De esta manera, la evaluación también moviliza un proceso interno y productivo que pretende actuar a diferentes niveles tanto del sistema educativo como del sistema profesional, pero cuyos resultados aún están por ser estudiados (Campbell y McNamara, 2010).

Tabla 4. Ejemplo de uno de los estándares del marco nacional para los docentes en Inglaterra: Conocimiento y comprensión profesional. Fuente: Avalos (2007).

Los profesores recomendados para recibir el estatus de Profesor Calificado deben	Los profesores que completan la inducción y profesores principiantes (I) deben	Los profesores que pasan la etapa de "umbral" (P) deben	Los profesores Excelentes (E) deben	Los profesores con Habilidad Avanzada (A) deben
Enseñanza y aprendizaje				
Tener conocimientos y comprensión de un rango de estrategias de enseñanza, aprendizaje y manejo del comportamiento y saber cómo usarlos y adaptarlos, incluyendo cómo personalizar la enseñanza y proporcionar oportunidades para que todos los estudiantes alcancen su potencial.	Tener un buen conocimiento actualizado y comprensión de un rango de estrategias de enseñanza, aprendizaje y manejo del comportamiento y saber cómo usarlos y adaptarlos, incluyendo cómo personalizar la enseñanza y proporcionar oportunidades para que todos los estudiantes alcancen su potencial.			
		Tener un conocimiento extenso y comprensión de cómo usar y adaptar un rango de estrategias de enseñanza, aprendizaje y manejo del comportamiento, incluyendo cómo personalizar el aprendizaje y proporcionar oportunidades para que todos los estudiantes alcancen su potencial.		
		Tener una comprensión crítica acerca de las estrategias más efectivas de enseñanza, aprendizaje y de manejo del comportamiento incluyendo cómo seleccionar y usar enfoques que personalicen el aprendizaje proporcionándole oportunidades a todos los estudiantes para que alcancen su potencial.		

4.2.3. Relaciones con la formación inicial y continuada

El QTS es el único estatuto que permite ejercer como profesional docente en el sistema de educación pública, esto con respecto a la (o las) disciplinas de enseñanza o con respecto a los niveles de intervención según la edad de los alumnos. Aunque no es obligatorio, en los establecimientos privados también las autoridades hacen todo lo posible por cualificar a sus docentes con respecto a esta certificación. Aunque son empleados públicos, los docentes en el Reino Unido no tienen un estatuto de funcionario y la carrera docente se gestiona al nivel individual y directamente relacionado con la autonomía de cada establecimiento. Según el grado en el que se ejerce, los contratos se manejan al nivel del establecimiento o de la autoridad local (Plumelle y Latour, 2012).

La fórmula privilegiada actualmente para la formación de docentes tanto del primario como para la secundaria es la *formación consecutiva* cuyo principio es el de formarse principalmente en la disciplina de enseñanza (Bachelor con Honours Degree) en cuatro años, más un año de formación profesional en un establecimiento

con el que se obtiene un diploma *Post graduate Certificate of Education* de nivel máster. Asociado a esta tendencia de formación consecutiva un fenómeno se desarrolla paralelamente a las formaciones especializadas: es el del empleo de docentes con formaciones profesionales no-pedagógicas, con el fin de equilibrar el déficit de la oferta certificada. En el Reino Unido alrededor del 2008, por ejemplo, un 10% de los docentes en ejercicio obtuvieron su QTS sin necesariamente haber seguido una formación docente especializada. Dentro de programas como el *Graduate Teacher Programme (GTP)* o el *Registered Teacher Programme (RTP)*, muchos establecimientos pueden contratar profesores no calificados. Durante un período cuya duración es de uno a dos años, estos docentes pueden ejercer antes de que tengan que presentar su QTS, después de una formación pedagógica de un año ofrecida por los establecimientos de formación cercanos. Una minoría de estudiantes adopta las *formaciones en paralelo*, que son cada vez más corrientes en el resto de Europa, esencialmente aquellos que se destinan a ejercer al nivel de los grados infantil y primaria; esto dado que en estos grados la identidad profesional se construye más alrededor de la pedagogía y las ciencias de la educación que a partir de las disciplinas de enseñanza. Pero en ambos casos hay que subrayar el aumento significativo de las pasantías y prácticas pedagógicas dentro de programas de formación¹⁵ (Furlong y otros, 2000) integrados, que asocian el estudio de las disciplinas a cursos teóricos sobre procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, principalmente. Hay que subrayar que el Reino Unido (principalmente Inglaterra y el País de Gales) hace parte de los pocos países en los que la asociación de universidades y establecimientos escolares está institucionalizada como principio fundamental de la formación (Brisard y otros, 2005; Furlong y otros, 2006).

Este último aspecto es importante por cuanto, como lo subrayamos anteriormente, la importancia que adquieren las prácticas en la formación inicial implica a los docentes en ejercicio en formas no institucionalizadas de actualización y formación profesional. A este respecto, en el caso del Reino Unido podemos anotar que la fuerte individualización de los procesos de evaluación y de monitoreo del trabajo docente impide en buena medida el desarrollo de este aspecto, aunque se equilibra al nivel institucional de organización de los grupos de disciplinas (establecimiento y región). Con respecto a este último, es de anotar que en el Reino Unido el cuerpo docente está dividido en subgrupos de aptitudes, bien sea disciplinarias o con respecto al nivel de enseñanza en el que intervienen. Al nivel de los establecimientos (o grupos de establecimientos), cada subgrupo es coordinado por un docente titular y su objetivo consiste en ayudar a los pares menos expertos a mejorar sus competencias y desempeño. Existe igualmente un sistema de incentivos monetarios a cargo de los directores, quienes pueden otorgar primas a los docentes más competentes.

15 Desde 1989, el Reino Unido fue igualmente pionero de este progresivo aumento de las prácticas pedagógicas, pasando a 100 días mínimo para la formación primaria y a 75 días mínimo para los de secundaria (Plumelle y Latour, 2012).

El trabajo realizado por estos grupos de disciplinas o por nivel (*Senior Staff*) es completado, en especial hacia los docentes noveles o en formación, por modalidades de inducción y de acompañamiento: los docentes titulares nombrados en el estatuto de "profesores excelentes" (*Advanced Skill Teachers*) tienen el deber de difundir su experticia hacia los noveles en su establecimiento o en establecimientos cercanos bajo modalidades de *mentorado profesional*.

Respecto a la formación continuada, esta se declina bajo tres modalidades específicas de actividades formales e informales relacionadas con los resultados de la evaluación de desempeño que hace de cada docente su superior jerárquico (Plumelle y Latour, 2012):

- » Actividades al nivel del establecimiento escolar: inducción, *coaching*, mentorado, proyectos de desarrollo basados en la gestión de resultados, intercambio de buenas prácticas, observación de aula y retroalimentación.
- » Redes de establecimientos, muchas veces a partir de herramientas virtuales, para el intercambio de buenas prácticas.
- » Actividades al exterior del establecimiento, y bajo responsabilidad individual, como formaciones superiores (másteres especializados, doctorado) pero también puntuales como conferencias, pasantías en otros establecimientos, visitas de estudio e intercambios internacionales.

La importante descentralización y la dificultad de encontrar estudios sistemáticos hacen difícil trazar las tendencias de utilización efectiva de estas diversas modalidades de formación continuada y desarrollo profesional. Al nivel de las ofertas formales de formación por parte de instituciones universitarias, el Reino Unido es igualmente pionero en los procesos de certificación de calidad otorgada a las instituciones. Así, desde el 2008 todas las instituciones de formación tienen que elaborar, con destino a los servicios de inspección del ministerio de educación, un informe anual de evaluación de las formaciones identificando puntos fuertes y debilidades e identificando los proyectos de mejora. En el marco de estas auditorías tienden a ser utilizados los datos arrojados por las encuestas nacionales de evaluación realizadas con los docentes recientemente diplomados, esto a pesar de las limitaciones metodológicas asociadas a estos procesos (McNamara, 2010).

4.2.4. Unas políticas de auto y coevaluación, descentralizada y orientada hacia el colectivo profesional docente: Finlandia, Suecia

El sistema educativo finlandés es hoy referencia por el alto rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas como PISA. Muchos especialistas atribuyen este éxito a la combinación de varios factores, dentro de los cuales podemos

destacar: 1. Una forma radical de descentralización en donde el sistema educativo “se define por la gran autonomía que tienen las escuelas, todas las decisiones relativas a los docentes son tomadas en el interior del centro educativo: la selección, la promoción o la propia evaluación, que es entendida más como un proceso de auto-reflexión del docente dentro de la escuela donde labora” (Murillo, 2008, p. 24); una muy alta consideración social de la profesión docente asociada a una alto nivel de profesionalización de las formaciones inicial y continuada; articulando las dos anteriores, una flexibilidad curricular importante que conlleva no solamente a que cada centro escolar pueda adaptarse muy bien al contexto y a los estudiantes, sino que también implica una responsabilidad de asumir estas adaptaciones por parte de los docentes. La elevada consideración social conlleva igualmente a que los procesos de evaluación del desempeño sean igualmente descentralizados y confiados a los establecimientos.

Contrastando con el caso anterior del Reino Unido, existe una cultura de la evaluación que funciona a todos los niveles (autoevaluación del alumnado, de los docentes, del equipo docente, de los directivos y del establecimiento), con un claro carácter formativo e informativo.

Es el Parlamento el que toma decisiones en política educativa a través de una legislación que establece principios generales; el Ministerio de Educación en concordancia con el Consejo nacional finés de la educación (en el que participan representantes de los diferentes actores del sistema educativo); las municipalidades tienen una gran autonomía en la implementación de estas políticas así como en su financiación.

4.2.5. Una evaluación hacia el desarrollo del colectivo profesional docente

En su implementación, los modelos finlandés y sueco se diferencian en que el primero no se basa directamente en una función de rendición de cuentas, mientras que el segundo sí se inscribe en un principio de “*accountability*”. Difieren del modelo del Reino Unido, y se asemejan entre ellos porque los procesos de auto y coevaluación-mejora reposan en una gran medida sobre el establecimiento escolar (no directamente sobre el docente como individuo), y por lo tanto sobre la profesión docente como colectivo. “El sistema educativo finlandés se basa en la confianza que tiene tanto la administración educativa como las familias sobre el docente y su profesionalidad, destacando, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente”. (Murillo y otros, 2008, p. 28).

Los dos casos son particularmente interesantes para el presente informe en el sentido de explorar las articulaciones entre procesos de evaluación y formación docente continuada. En Suecia estas articulaciones están claramente establecidas en las expectativas de los programas de evaluación. Las evaluaciones externas tanto del desempeño de los alumnos, como del sistema en su conjunto sirven de

base a los directores de los establecimientos para construir un proyecto pedagógico del establecimiento (con una lógica cercana a los PEI en Colombia). A lo largo del año el director organiza encuentros con su grupo de docentes y hace retroalimentaciones a cada docente vinculado al proyecto. El director realiza una evaluación basada en criterios variados (competencias, capacidad de trabajo en equipo, esfuerzos de formación, etc.) que pone en relación con las evaluaciones de desempeño de los alumnos, con el fin de organizar las acciones de formación en servicio que coadyuven al éxito del proyecto del establecimiento. En Finlandia el procedimiento es muy similar pero la lógica de autonomía es llevada aún más lejos todavía, toda vez que los jefes de establecimiento y sus equipos pedagógicos pueden desarrollar sus propios métodos de apreciación del desempeño. Es en el marco de estos procedimientos por instaurar localmente culturas de evaluación ligadas al trabajo pedagógico y calidad de los establecimientos. En Finlandia un proceso similar acontece, pero con la notable diferencia de que no hay un pedido externo de evaluación de desempeño, como puede constatarse en la Ilustración 2.

4.2.6. Relaciones con la formación inicial y continuada

Una característica de la profesión docente en Finlandia, como ya se subrayó líneas arriba, es la muy buena imagen y reconocimiento que tiene a nivel social. Al nivel de la formación inicial esto trae como consecuencia un objetivo social de mantener la alta calidad de la formación con una muy fuerte selección a la entrada. En Finlandia solamente 15% de los candidatos a la formación son aceptados después de un concurso en el que deben pasar una prueba escrita, un test de aptitud y entrevistas. Algunas universidades organizan incluso situaciones de grupo y una demostración de enseñanza (opcional) en el examen de entrada. En cuanto a los docentes que se destinan a la enseñanza de una disciplina que preparan en alternancia con la facultad de esta disciplina y la de educación. En ambos casos los saberes pedagógicos y las prácticas ocupan una parte importante del plan de estudios.

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas y pasantías, los estudiantes pasan por lo menos un año completo de observación y de experiencias diversas en establecimientos de alta calidad asociados a las universidades, en los que la enseñanza se apoya fuertemente en la investigación (con una fuerte participación de los docentes en ejercicio). Una de las características sobresalientes de la vinculación de la investigación en la escuela es su orientación claramente profesionalizadora (Hudson y otros, 2010): “Grupos de resolución de problemas establecen un ciclo de planificación, de acción y de reflexión/evaluación. Los estudiantes son formados también en el diagnóstico de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y a adaptar su enseñanza a las necesidades y estilos de los alumnos” (Plumelle y Latour, 2010, p. 28).

En cuanto a la formación continua, su objetivo principal es la implementación en los diferentes establecimientos de los objetivos generales establecidos por

el Parlamento. El Estado es el responsable de esta formación en lo que respecta las prioridades establecidas al nivel nacional, mientras que los establecimientos tienen autonomía para programar proyectos de índole diversa adaptados a sus necesidades específicas. La legislación que reglamenta la formación continuada no es muy específica, aunque la normativa de las convenciones colectivas implica que cada docente debe seguir entre uno y cinco días por año, así como la posibilidad para los directores de obligar a sus docentes de planta a seguir una formación si el proyecto de establecimiento así lo necesita.

Las modalidades son variadas, y basadas en una lógica de oferta y demanda. Son generalmente dispensadas por las unidades de educación permanente de las universidades, por los institutos de formación docente, así como las universidades de verano (modalidad que permite un trabajo más prolongado sobre una o dos semanas alrededor de temas específicos ligados al ejercicio docente, a la actualización disciplinar o pedagógica). La formación continuada también puede ser ofertada por organismos privados.

Como ya lo indicamos, al lado de estas modalidades relativamente clásicas de formación continuada, en Finlandia existe desde el año 2008 un *advisory board for professional development of education personel* cuya principal función es la de detectar y anticipar los grandes cambios en términos de necesidades de formación y de favorecer así el desarrollo de la formación al nivel de los equipos docentes. Esta dimensión se compadece con una lógica particular de utilizar el desarrollo profesional colectivo como vector del desarrollo profesional individual, a la vez que incluye dentro de sus estrategias el desarrollo profesional como resultado o consecuencia del funcionamiento mismo del colectivo en el que, vale la pena recordarlo, la cultura auto y coevaluativa hace parte del funcionamiento normal. Un buen ejemplo de estas iniciativas es el proyecto OSAAVA que, desde el año 2010 y con un presupuesto de 8 millones de euros, "incita a los establecimientos, con excepción de las universidades, a desarrollar las competencias de su personal a través de la formación continuada" (Plumelle y Latour, 2010, p. 31). Este programa se focaliza sobre el desarrollo personal, las comunidades de trabajo y el intercambio de buenas prácticas.

4.2.7. Políticas centralizadas de monitoreo sin evaluación externa sistemática: Francia, España

Los países que se encuentran en este tercer caso se caracterizan por conservar la estructura centralizada al nivel del MEN o de sus equivalentes en las regiones autónomas (en el caso de España). La evaluación está relacionada con procesos de tipo administrativo. Prevalece aún la figura del inspector, funcionario del ministerio que en los orígenes de la instrucción pública y obligatoria estaba centrada en labores formativas y de orientación, y durante el siglo *xx* fue también tomando una función de pilotaje pedagógico a la vez de la carrera de los docentes y de los

proyectos pedagógicos en regiones y establecimientos (por ejemplo, en Francia, ver ESEN, 2010). Estos usos administrativos de la evaluación tienden a corresponder en las prácticas al tercer modelo propuesto en Tamayo (2014), por cuanto el pilotaje pedagógico de los establecimientos es el vector de apalancamiento de los procesos de mejora. Aunque ciertamente se tienen en cuenta las evaluaciones de desempeño de los alumnos, por el momento la incidencia no es directa. La más reciente normativa (IOMCE, 2013) establece para el caso de España “las evaluaciones en los centros y evaluaciones individualizadas pero hay una omisión de alusiones a la evaluación del desempeño docente” (Tamayo, 2014, p. 6).

En muchos países europeos coexisten hoy el sistema de formación continuada tal y como se desarrollaba en la década de 1980 y un sistema de formación en empleo que todavía está por entrar en el marco del funcionamiento cotidiano de la profesión. De manera paradójica, el complejo conjunto de informaciones ligado a los procesos de reforma está siendo divulgado a través de los formatos de la formación continuada anterior, basados esencialmente en una oferta de cursos de corta duración y de carácter más informativo que formativo; es el caso en países como Francia (*Plan nacional de formación 2015-2016* del MEN-Francia).

Concluyendo en Europa, con la excepción notoria de unos cuantos países como el Reino Unido, Suecia o Finlandia, una característica de los procesos que relacionan evaluación de desempeño-regulación del sistema y desarrollo profesional es que las normativas han avanzado mucho más rápido que su puesta en práctica efectiva. Como lo subraya Bolívar (2008) para el caso español (que se puede hacer extensivo a países como Francia, muchos cantones suizos, Bélgica e Italia, principalmente):

En España la evaluación del desempeño docente, lejos de la implementación progresiva que está teniendo en los países iberoamericanos, es una cuestión sucesivamente apuntada en distintas leyes educativas (1995, 2002, 2006) pero, igualmente, pendiente y aplazada su regulación en las normativas, por los problemas y resistencias que genera (Bolívar, 2008, p. 65).

4.3. América Latina y el Caribe

Por estos días nos asiste la intención de trabajar en torno al ejercicio de evaluación de desempeño de los docentes y el perfeccionamiento de formas e instrumentos más idóneos para tal propósito, es decir, reflexionar sobre cuáles son los criterios con los cuales se construyen técnicas de evaluación docente y en qué medida sus resultados permiten permeare nuestras prácticas en un sentido transformador. La región está asistiendo a un proceso de internacionalización de la evaluación docente como una política, que en unos casos ha sido concertada con los actores sociales y educativos y, en otros, a través de diversas y polémicas reformas educativas.

En la región coexisten procesos de evaluación de desempeño docente. Una de los más reconocidos es el caso de Chile, que desde 2002 viene aplicando su propia propuesta, *La Asignación de Excelencia Pedagógica*, la cual sigue los lineamientos y recomendaciones de la OCDE, en tanto es miembro de dicho organismo internacional. Llama la atención que este sistema de evaluación ha tenido muchas críticas por su marcado acento en los modelos de rendición de cuentas y de pago por mérito pensada desde una racionalidad economicista, y evidenciada en los incentivos monetarios pero alejada del desarrollo profesional y acompañamiento pedagógico del profesorado. Se destacan el caso de México y el caso de Brasil en tanto la evaluación del profesorado fue implementada en consenso y con la participación de los sindicatos de docentes, a diferencia de los casos de Colombia, Ecuador y Perú, donde fue una imposición y sin contar con los sindicatos. El caso de Argentina es *sui generis* en tanto se ha resistido a seguir las políticas de internacionalización de la evaluación de desempeño docente en los términos antes referidos en los demás países de la región. Consideran una pérdida de recursos y de capital humano la implementación de modelos de evaluación amarrados a la permanencia y al ajuste salarial del profesorado; es por ello que la evaluación en el marco de la calidad de la educación la llevan los supervisores y directores de las escuelas.

4.3.1. El caso de Chile

4.3.1.1. Antecedentes

Es a partir del año 2003 que Chile entra en la carrera por la implementación de un sistema de evaluación de profesores. Es así como, después de una serie de negociaciones, se comenzó por primera vez un programa nacional de evaluación, convirtiéndose en uno de los primeros referentes en la región y que se sumaba al concierto internacional.

La evaluación docente en la primera década del siglo XXI viene sostenida por unas políticas educativas de fortalecimiento y sostenimiento de la profesión en tanto involucra el despliegue de unas técnicas y de una logística para acercarse a la praxis pedagógica en el aula. En tal sentido, en el caso de Chile se fue abriendo camino este ejercicio evaluativo a partir del desarrollo de instrumentos de medición para evaluar el desempeño profesional de los docentes. Se suma la importancia de las múltiples fuentes como la autoevaluación, las evidencias de la labor docente en el aula, así como el reporte de los pares académicos y supervisores (Manzi, González y Sun, 2011).

Del despliegue técnico y logístico que ha implicado evaluar con cobertura nacional a más de 67.000 docentes en ejercicio de todos los niveles educativos, se genera en este contexto el reto de diseñar métodos que permitan la entrega de los resultados de evaluación en la perspectiva de sus propósitos formativos y

de retroalimentación para los docentes, para sus directivos y para el Sistema Educativo Nacional. Desde sus inicios, la Pontificia Universidad Católica de Chile ha acompañado como asesora técnica los procesos evaluativos de los docentes desde el Centro de Medición MIDE UC, del programa de la Escuela de Psicología, esfuerzo que se adiciona a la colaboración estrecha que mantiene con la contraparte ministerial, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

En un primer momento, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente está centrado en las políticas de calidad y equidad de la educación y se piensa como fruto de la concertación de tres actores sociales, docentes, municipalidades y gobierno, luego de diferentes encuentros y desencuentros terminan instalando la evaluación docente como una política educativa.

En un segundo momento, la evaluación docente en Chile se enmarca en las recomendaciones dadas por la OCDE y en tal sentido, tiene como propósito la mejora de los resultados escolares y, en particular, se refiere a la evaluación de los docentes para hacer una valoración sobre sus competencias y/o desempeño para proveer los insumos que mejoren su práctica. De tal manera que tendría tres fines: el primero, el de completar el registro de un período de prueba; el segundo, de gestionar el desempeño, está referido a la evaluación formal de los docentes para asegurar que las metas personales y organizacionales sean alcanzadas y, finalmente, de activar los esquemas de recompensas.

4.3.1.2. Políticas educativas y normatividad vigente

Dentro de la perspectiva más general se infiere que la política educativa asociada con la evaluación docente está articulada a las demandas internacionales que abogan por la calidad de la educación, en particular en el nivel de educación básica y secundaria. Para el caso de Chile tendría que analizarse en tres grandes momentos el desarrollo e implementación de políticas educativas relacionadas con la institucionalización de sistemas de formación como de evaluación docente.

En un primer momento, durante la dictadura de Pinochet, 1973-1990, se hizo énfasis en los procesos técnicos y operativos de la escuela, del currículo y de la gestión escolar. El papel de los maestros se entendía como el operador de un currículo oficial mediado por unos lineamientos políticos y pedagógicos en la perspectiva de las políticas neoliberales.

Un segundo momento estaría marcado por el retorno a la democracia a partir del Gobierno de Transición, 1990-1996. Momento en el cual se busca fortalecer y potenciar la profesión docente y la escuela como centro de las venideras reformas educativas. En este sentido, en esta década se alcanza la llamada Reforma Educacional, caracterizada por cuatro grandes pilares: el programa de mejoramiento e innovación pedagógica, la reforma curricular, el desarrollo profesional docente y la jornada escolar completa (Gallego, García, Lagos y Stekel, 2008).

Por lo anterior, se da una importancia especial al desarrollo profesional docente a partir de tres hechos históricos que marcarán el camino a seguir, entre ellos, la promulgación del Estatuto de los Profesionales de la Educación (Ley 19070 de 1991), sumado al impulso a la Reforma Educacional y el acuerdo por la calidad de la educación en la entrada al nuevo siglo. En este sentido se comprende cómo el Estatuto tenía como propósito central incentivar la profesionalización de la labor docente y conducente a mejorar las condiciones y remuneraciones propias de su trabajo, con especial cuidado por resaltar el carácter profesional de la función docente. Llama la atención cómo en este momento se reconoce el derecho al perfeccionamiento profesional, se estimula la formación en servicio, se promueve la autonomía profesional, aspectos que serían objeto de evaluación en la perspectiva sumativa. Objetivos políticos y jurídicos muy encomiables desde todo punto de vista pero que hoy están en debate, como lo afirma Soto (2006), citado por Lunza, Assaél y Scherping (2011):

[...] las políticas educativas han tendido a caer sobre la escuela y sus maestros, sin convocarlos profesionalmente. Los programas ministeriales, como el perfeccionamiento en general, se encuentran atrapados en la tecnología educativa, es decir, forman a los docentes como meros administradores del currículo, sin posibilidad de generar procesos reflexivos sobre sus propias prácticas (p. 281).

Estas denuncias estarían mostrando unas tendencias y tensiones que vienen siendo frecuentes en América Latina. Por una parte, los maestros se perciben como objetos de las políticas educativas que son pensadas y diseñadas desde una racionalidad técnica e instrumental considerada como ajena a los procesos escolares y aún más, desconociendo la realidad compleja de la profesión docente; por otra parte, la evaluación docente, al estar articulada con el sistema de formación, ha permitido cualificar al profesorado. Sin embargo, con respecto a esto último, se denuncia el atrapamiento en los procesos de la tecnología educativa desligada de la cualificación y reflexión sobre la práctica pedagógica.

Es conveniente anotar que en la esfera internacional se visibilizan los programas de incentivos articulados a la política de la calidad de la educación; en particular estos programas globales que estaban diseñados para aumentar la rendición de cuentas a las escuelas desde el enfoque anglosajón de la *accountability*. Referentes internacionales en esta política fueron los Estados Unidos y el Reino Unido, lugares donde esta estrategia surgió como una herramienta que complementa las políticas generales que buscaban relacionar los salarios de los profesores con los resultados de las evaluaciones (Dumay y otros, 2013; Gallego, García, Lagos y Stekel, 2011; Svensson, 2008).

4.3.1.3. Referentes conceptuales de evaluación docente

En el enfoque de la calidad de la educación que vienen sustentando los organismos supranacionales y en general los sistemas educativos de la región, a través de

las diferentes políticas y reformas educativas sobre la evaluación del desempeño docente, Chile ocupa uno de los lugares destacados en tanto ha procurado dar cuenta de estas recomendaciones a partir del año 1996. Sus reformas educativas se han enfocado en la formación inicial, continua y avanzada, articuladas al sistema de evaluación docente. Actualmente existen tres programas orientados a la evaluación de la calidad docente de acuerdo con la documentación de la Oreal/Unesco Santiago (2014):

- a. El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente desde 2003 -Docentemás-.
- b. El Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).
- c. El tercer programa es el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), que funciona desde 1996.

El primer programa, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, es de carácter obligatorio para los docentes de los establecimientos educativos municipalizados. Se efectúa cada cuatro años en la perspectiva de la evaluación formativa; tiene como propósito general, por una parte, proponer las mejoras necesarias a la práctica pedagógica; por otra, motivar y estimular en los docentes los procesos de mejoramiento continuo. Esta perspectiva formativa se enmarca en el modelo de evaluación de estándares de desempeño por competencias, los cuales se encuentran en el *Marco para la Buena Enseñanza (MBE)*. Finalmente, utiliza cuatro instrumentos: la autoevaluación; un informe de referencia del director y del jefe técnico de la escuela; una entrevista por un evaluador par; un portafolio compuesto de dos módulos: la planeación, implementación y evaluación de una unidad pedagógica, y la filmación de una clase. Aspectos que se consensuaron entre gobierno, docentes y el sindicato y se encuentra legitimado en la ley nacional y su respectivo reglamento.

El Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) también tiene como referente el documento titulado *Marco para la Buena Enseñanza (MBE)*. Este programa fue diseñado y construido con la participación de los docentes; tiene como propósito certificar la excelencia pedagógica de los docentes y evalúa cuatro niveles de desempeño docente. Su participación es voluntaria y no tiene ningún costo para los docentes de las municipalidades y para los docentes de educación particular subvencionada. Se basa en la presentación de una prueba de conocimientos pedagógicos y de contenido, incluye la presentación del portafolio de enseñanza con el video de una clase. No incluye los resultados de los estudiantes. En la perspectiva del programa de incentivos se puede recibir un salario adicional durante cuatro años, al término de los cuales debe volver a acreditarse para continuar con el beneficio económico.

El tercer programa es el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) que funciona desde 1996. Consiste en la selección bianual de instituciones educativas con mejores desempeños con el fin de premiar acciones dirigidas

a la mejora de la calidad educativa. El sistema de incentivos opera para el colectivo, lo que implicaría un trabajo colaborativo y búsqueda de objetivos comunes (Vaillant, 2010, citada por Oreal/Unesco, 2014).

Perspectiva de la evaluación docente

Las políticas educativas y la normatividad vigente analizada en este estudio muestran que la perspectiva de la evaluación es *sumativa* y *formativa*, y constituye “una oportunidad única para que el docente se conozca mejor desde el punto de vista profesional, identificando tanto sus fortalezas como los aspectos que puede mejorar” (Gallego, García, Lagos y Stekel, 2008). A la pregunta *¿para qué se evalúa?* se responde con dos enunciados: el primero, para contribuir al desarrollo, el fortalecimiento y el mejoramiento de la labor pedagógica; el segundo, que tiene una doble implicancia; por un lado, asegurar la calidad de los aprendizajes y por otro, como un medio de aportar información para alimentar el sistema de formación inicial y continua e inclusive del sistema educativo en general. En este sentido, en el *¿qué se evalúa?* se encuentra que el objeto se ubica en la misión del educador, o sea, en la calidad de su enseñanza en referencia directa con el *Marco para la Buena Enseñanza*, documento que destaca los dominios y criterios que direccionan la evaluación al profesorado, teniendo en cuenta el contexto y las condiciones en las que se desarrollan los procesos escolares. Es de anotar que en el contexto chileno, al igual que en otros países de la región, existen unos organismos que determinan la evaluación; ellos son el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional (CPEIP), seguido en responsabilidad por la Comisión Comunal de Evaluación, integrada por docentes en ejercicio que anualmente se postulan y preparan para ejercer la función de pares evaluadores, previa demostración de destacado o competente en su evaluación docente (Bonifaz, 2011).

Esta evaluación docente está pensada en el marco del *Programa para la Buena Enseñanza*, del cual se pueden destacar algunos principios:

- a. Un enfoque en la perspectiva de la mejora de la enseñanza, que comienza siendo una evaluación *formativa* inicial y termina en una rendición de cuentas.
- b. Propone múltiples formas de evidencias y varios evaluadores.
- c. Reconocimiento de la importancia de la observación en el aula.
- d. Relevancia atribuida a la autorreflexión.
- e. La evaluación docente una práctica política en el marco del enfoque de la transparencia de procesos.

En este orden de ideas, es preciso enfatizar que la evaluación docente se estructura desde el modelo de rendición de cuentas de la gestión docente, esto con algunas consecuencias. Por una parte, identifica a los profesores con rendi-

mientos deficientes y posiblemente los lleva a la exclusión del sistema; por otra, ofrece recompensas a los profesores con mejor desempeño. Es de anotar que en el marco normativo de la evaluación de desempeño de los maestros chilenos están concebidos los cuatro instrumentos mencionados. Estas formas e instrumentos de evaluación tienen un porcentaje establecido en la legislación vigente, dando lugar a unas consecuencias valorativas y legales. Las primeras terminan en una escala de calificación del nivel de desempeño: destacado; competente; básico e insatisfactorio. Las segundas, van desde el modelo de pago por mérito (bonificaciones), pasando por planes de superación personal y reevaluación en el caso de obtener un nivel de insatisfactorio.

Como se dijo anteriormente, el referente teórico de la evaluación sumativa y formativa de los docentes según estudios de Sun, Calderón, Valerio y Torres (2011), se encuentra en el *Programa para la Buena Enseñanza (MBE)*. Supone entonces una evaluación por estándares de desempeño que tendría dos aristas; por una parte, la evaluación docente combina mejoramiento con responsabilización, su fundamentación en un marco de estándares de desempeño docente. Y por otra, es un sistema que privilegia la entrega de retroalimentación para promover una reflexión personal y orientar decisiones de desarrollo profesional que permitan mejorar la práctica docente. Estos estándares de desempeño estarían enfocados en cuatro ámbitos o dimensiones: a. Preparación de la enseñanza. b. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. c. Responsabilidades profesionales. d. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Flotss y Abarzúa, 2011).

4.3.1.4. Formas e instrumentos de evaluación docente

Habiendo tratado el qué y el para qué se evalúa a los docentes, preguntas que se refieren a la validez y la confiabilidad, criterios que muestran la cientificidad y rigurosidad de la evaluación, se piensa también en la pertinencia, o sea, *¿a quiénes se evalúa?*, retomando las palabras de Bonifaz (2011):

[...] Se evalúan cada cuatro años todos los docentes de aula del ámbito de la educación municipal que cuenten con, a lo menos, un año de ejercicio profesional, a excepción de aquellos que han obtenido resultado de nivel Insatisfactorio, quienes deben evaluarse al año inmediatamente siguiente con el propósito de asegurar que las falencias en el cumplimiento de estándares mínimos de desempeño no afecten significativamente el quehacer docente (p. 85).

Esta evaluación de carácter sumativa y formativa avalada desde los estándares de desempeño de la función docente se realiza a través de unas formas e instrumentos, entre ellos,

- a. Autoevaluación.
- b. Informes de referencia de terceros (evaluación de superiores jerárquicos).

- c. Entrevista por un evaluador par.
- d. Portafolio de desempeño pedagógico (evaluación a partir de evidencia directa del trabajo en aula a través del video).

¿Cómo se califica?

El portafolio pesa un 60% de la evaluación final; la entrevista por un evaluador par, un 20%; y tanto el informe de referencia de terceros como la autoevaluación, 10%. Cuando los docentes obtienen un resultado insatisfactorio y se evalúan por segunda o tercera vez, el portafolio se pondera en un 80%, la autoevaluación en un 5%, la entrevista en un 10% y los informes de referencia de terceros en un 5%.

La información de todos los instrumentos se ingresa en un sistema computacional que recoge los puntajes, calcula el nivel de desempeño global de cada docente y genera un reporte de resultados para ser revisado por la respectiva Comisión Comunal de Evaluación.

4.3.1.5. Cómo comunican los resultados y las consecuencias asociadas

Informes de resultados

Los informes de resultados ofrecen retroalimentación especialmente detallada en cuanto a las fortalezas y debilidades identificadas en el portafolio de cada docente.

La evaluación docente emite informes para tres destinatarios: el propio evaluado, el equipo de gestión del establecimiento educacional y el sostenedor municipal.

Sistemas de difusión y apoyo

El sitio web www.docentemas.cl y el Centro de Llamados Docentemás.

Las consecuencias asociadas a la evaluación docente y de acuerdo con la normatividad vigente generan una serie de incentivos o pago por mérito para los destacados y competentes; para los de nivel básico o insatisfactorio se articulan en un primer momento a los Planes de Superación Profesional y en un segundo momento, podría terminar hasta en la exclusión del sistema:

Tabla 5. Acciones ligadas a los resultados de la evaluación de desempeño docente.

Consecuencias asociadas	
Nivel destacado	Acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional: ventajas en los concursos, pasantías en el extranjero, profesores guías de talleres, participación en seminarios académicos, entre otros; al tiempo que se les abre la posibilidad de optar a percibir la Asignación Variable por Desempeño Individual, previa rendición de una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.
Nivel de Básico o Insatisfactorio	Planes de Superación Profesional gratuitos destinados a superar sus debilidades, los que serán financiados por el Ministerio de Educación, y diseñados y ejecutados por los respectivos sostenedores municipales.
Nivel Insatisfactorio	Evaluar nuevamente al año siguiente. Si en una segunda evaluación un docente resulta nuevamente insatisfactorio, deberá dejar la responsabilidad de curso para trabajar durante el año su Plan de Superación Profesional con un docente tutor y será sometido a una tercera evaluación. En caso de mantener el desempeño insatisfactorio deberá abandonar el sistema municipal.

4.3.1.6. Articulación con el Sistema de Formación Continua

En el área de acreditación y evaluación docente, el Mineduc de Chile y en particular en el CPEIP, se dispone de un paquete de acciones y programas de evaluación docente:

1. La evaluación docente.
2. Asignación variable por desempeño variable (AVDI).
3. Asignación por desempeño colectivo (ADECO).
4. Los planes de superación profesional (PSP).

1. Evaluación docente:

a. Para el nivel avanzado

Se consideran los postúlos que poseen más de 640 horas y llegan a 434 ofertas (13.4%); y los 198 programas de posgrados que incluyen licenciaturas, maestría y doctorado (6.1%). Estas formaciones en su modalidad presencial fluctúan entre 880 y 1048 horas, mientras que los programas a distancia van de 901 a 971 horas.

b. Para el nivel de básico e insatisfactorio

Los planes de superación profesional (PSP). El objetivo explícito que asigna el Reglamento sobre Evaluación Docente (Decreto Supremo de Educación 192 de 2004) a los planes de superación profesional (en

adelante PSP) consiste en la “superación de las debilidades profesionales que evidencien los docentes con nivel de desempeño Básico e Insatisfactorio”.

Basados en la información entregada por la evaluación docente, los PSP consistirían entonces en aquellas acciones formativas de aprendizaje y reaprendizaje de las competencias, conocimientos, habilidades, dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003).

2. Asignación variable por desempeño variable (AVDI)

Este programa de estímulos e incentivos está para los docentes que se encuentran en el nivel municipal o público. Para acceder a este programa los docentes tienen que tener una valoración de competente o destacado. Seguidamente, el docente debe presentar una prueba de conocimientos con relación a la disciplina que enseña o en la que más tenga horas y sobre aspectos pedagógicos. El resultado de la prueba puede ser destacado, competente o suficiente, y combinado con el resultado de la evaluación docente (competente o destacado) determina el monto a percibir. El beneficio más alto recae en el profesor que obtiene un resultado destacado en ambas evaluaciones, quien recibe un bono equivalente al 25% de la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN). En el caso del profesor con resultado competente en la evaluación docente, obtendrá un bono equivalente al 15% de la RBMN si su resultado en la prueba fue competente o destacado, y desde 2006 tiene derecho a recibir un bono del 5% si fue solo suficiente.

3. Asignación por desempeño colectivo (ADECO)

Este programa asigna recursos económicos a las instituciones educativas públicas e instituciones particulares subvencionadas anualmente; vale la pena anotar que las escuelas privadas no participan de la evaluación docente ni de ninguno de los planes de estímulos e incentivos. Para tal objeto las escuelas deben ser matriculadas entre los meses de abril a mayo por parte de los sostenedores o directores de dichos establecimientos y está regulada por una Comisión de Evaluadores hasta ser avalado por el CREIP. Este programa está basado en el acompañamiento en las aulas, en las observaciones sobre las prácticas del profesorado y tiene en cuenta las investigaciones pedagógicas que se generan al interior del colegiado docente.

4. Los planes de superación profesional (PSP)

El objetivo explícito que asigna el Reglamento sobre Evaluación Docente (Decreto Supremo de Educación 192 de 2004) a los planes de superación profesional, consiste en la “superación de las debilidades profesionales que evidencien los docentes con nivel de desempeño Básico e Insatisfactorio”. Ello podría evidenciar la perspectiva formativa de la evaluación docente en tanto muestra a los profesores

las dimensiones con mayores fortalezas y a la vez ofrece la oportunidad de mejoramiento y desarrollo profesional.

Los planes de superación profesional (PSP) consideran distintas modalidades de actividades de formación:

- a. Tutorías o asesorías provistas por profesionales.
- b. Cursos, talleres o seminarios.
- c. Lecturas de bibliografía recomendada.
- d. Observaciones de clases de docentes destacados.

El logro de este fin dependerá de cuán eficiente sea la gestión de cada PSP comunal, gestión que según la reglamentación vigente está radicada en los municipios o corporaciones municipales, pues estos son los responsables de diseñar y ejecutar pedagógica y operativamente las acciones de superación profesional.

Al Ministerio le corresponde aprobar los planes diseñados por los municipios y la rendición de los mismos, así como transferir recursos a los municipios para financiar las acciones de perfeccionamiento, atendiendo al número de evaluados vigentes con niveles de desempeño básico e insatisfactorio, al mes de abril de cada año.

La formación en servicio hasta la fecha ha estado fuertemente influida por la asignación de perfeccionamiento, creada en 1991 por el Estatuto Docente, que incrementa la remuneración docente según la cantidad de horas de perfeccionamiento acumuladas por cada docente.

Esta asignación se ha convertido en un incentivo perverso que impele a los organismos ejecutores a ofrecer perfeccionamiento de “consumo masivo” y, por tanto, alejado de los requerimientos específicos de formación de cada docente.

Y, a la vez, estimula a los docentes a “consumir” horas de perfeccionamiento, sin que estas guarden necesariamente relación con una trayectoria de desarrollo profesional que considere sus fortalezas y debilidades profesionales.

Adicionalmente, la fórmula de cálculo del incentivo divide por 15 la duración de cada curso, al tiempo que la multiplica por el número de bienios del docente, con tope de 15.

Por tanto, un curso de 150 horas pesa 10 para un docente principiante y 150 para un docente que ya cuenta con 15 bienios de antigüedad y que se encuentra próximo a jubilar.

Los modelos de formación de profesores se han caracterizado por ser funcionalistas con el desarrollo de la sociedad chilena, ya que han permitido poner en ejecución las políticas públicas de los gobiernos imperantes, sin generar reflexión ni continuidad en los procesos formativos de los profesionales de la educación y de los currículos de formación (Iunza, Assaél y Scherping, 2011).

4.3.2. El caso de México

4.3.2.1. Antecedentes

Los Estados Unidos Mexicanos, nombre constitucional de la República de México, asumen los ajustes formulados por el Consenso de Washington (1989) para los países latinoamericanos, en el marco de las políticas de eficiencia y eficacia para la mejora de la calidad de la educación, entre otros.

A partir de 1992 se adopta una nueva forma de evaluar a los docentes, la Carrera Magisterial o Escalafón Horizontal, en el marco del Acuerdo para la modernización de la educación básica (Niño, 2005, p. 274), compromiso firmado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobiernos estatales, con el propósito de optimizar la calidad, estimular la calidad y eficiencia de los maestros y, a la vez, promocionar la mejora de las condiciones de vida de los profesores. En ese año se promulga una nueva ley de educación, que incluye la revaloración de la profesión docente.

En 2008, la obtención de las plazas se otorga mediante la participación en un concurso, que en algún momento requirió de un examen estandarizado, el Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes. Sin embargo, las opciones de participar en la evaluación fueron voluntarias, en tres situaciones diferentes. Esto trajo como consecuencias, entre otras, según la OCDE, citada por la Cámara de Diputados y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015, p. 28), “la falta de articulación entre la evaluación docente, el desarrollo profesional, y el desarrollo escolar; y la participación limitada de las autoridades educativas estatales y los directivos escolares”. Así como los posibles problemas extraacadémicos, ocasionados por el pago para la asignación de plazas y el ingreso a la carrera docente, reflejados en la falta de transparencia y legalidad de los procesos.

En 2011 se crea el programa de estímulos a la calidad docente, con el propósito de conceder estímulos económicos en función del desempeño del profesor en su labor docente. Estos programas fueron suspendidos a partir de nuevos acuerdos políticos con la llegada al gobierno del presidente Eduardo Peña Nieto, mediante el Pacto por México, firmado en diciembre de 2012, con el objetivo de retomar el control central del ingreso y promoción a la carrera docente, entre otros propósitos.

4.3.2.2. Políticas educativas y normatividad vigente

En febrero de 2013 se promulgaron modificaciones estructurales al marco constitucional mexicano: se reformó el artículo 3 de la Constitución, sobre “calidad de la educación y la generación de garantías como principio inherente al mismo”, ingreso al servicio profesional docente (SPD), y evaluación del servicio educativo nacional. Para llevar a cabo estas reformas se introdujeron modificaciones a la Ley General

de Educación, cambios que requieren de la armonización con la creación de la Ley del Instituto Nacional de Evaluación, INEE, e igualmente, la creación de la Ley del Servicio Profesional Docente (SPD) que modifica el ingreso a la carrera docente.

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE)

Fue creado como organismo público, autónomo, con patrimonio propio, con los propósitos de aumentar la calidad de la educación para la mejora de las pruebas estandarizadas de la educación básica, y la producción de información válida y confiable que permita tomar decisiones. “[...] involucra la capacidad para definir normas que dan contenido a la tarea que ejerce de manera autónoma: la evaluación educativa [...]” (Cámara de Diputados e INEE, 2015, p. 25). Esto implica que su actuación supera los planes y normas de cada período presidencial de seis años.

Otra de sus funciones en materia de evaluación es la definición, objeto e integración del Sistema Nacional de Evaluación Educativa que exige del INEE formular una estructura organizativa para administrar la evaluación.

La función de emisión de normas jurídicas se refieren a cuatro grandes aspectos: “emitir lineamientos que aseguren la calidad y validez de las evaluaciones, verificar que los lineamientos se cumplan, orientar la formación y capacitación de personal especializado en evaluación de la educación y certificar evaluadores” (Cámara de Diputados e INEE, 2015, p. 27), con la finalidad de formar evaluadores que evalúen y retroalimenten al docente que trabaja en la educación básica y media superior.

Para obtener la certificación han de seguir un proceso de formación, capacitación y certificación, inscritos en el Registro Nacional de Evaluadores, siguiendo el proceso de módulos. Los actores del Registro Nacional de Evaluadores son: las autoridades educativas, las instituciones de educación superior, los centros de evaluación, las comisiones de supervisión y el INEE, que conforma el Sistema Nacional de Evaluadores.

El INEE, además de sus funciones internas, requiere del establecimiento de relaciones externas con la SEP, o poder ejecutivo en cada estado. Esta función es de coordinación y colaboración, pero no de supeditación o subordinación. Corresponde por tanto a un nuevo acuerdo institucional la creación del Servicio Profesional Docente (SPD).

Ley General del Servicio Profesional Docente y creación del Servicio Profesional Docente (SPD)

Esta Ley, de septiembre de 2013, rige el Servicio Profesional Docente para la Educación Básica y Media Superior y establece “los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio”. Establece, igualmente, “los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio

Profesional Docente” (Cámara de Diputados e INEE, 2015, p. 127) y regula, así mismo, los derechos y obligaciones, asegurando la transparencia y rendición de cuentas del Servicio Profesional Docente.

Se crea el SPD y se define como el:

Conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión de la Educación Básica y Media Superior [...] (Cámara de Diputados e INEE, 2015, p. 29).

Para llevar adelante esta normatividad, la Secretaría de Educación Pública (SEP), por intermedio de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, desarrolla la “Estrategia de Formación Continua y Desarrollo Profesional”, que son los lineamientos de operación en 2015, y se relacionan el programa anual definido por el INEE.

4.3.2.3. Referentes conceptuales de evaluación docente

En el INEE, la Dirección General de Formación, Capacitación y Certificación (2015), la concepción de evaluación sustenta sus planteamientos en “*la evaluación como herramienta formativa*”. Suponen importante su existencia, independiente del momento inicial de diagnóstico o final según se utilice. Citan a Sheparad (2006) estableciendo relaciones de compatibilidad del modelo de evaluación formativa con la teoría sociocultural del aprendizaje, para considerar tres momentos: “¿a dónde tratas de ir?, ¿dónde estás ahora?, ¿cómo puedes llegar ahí?” (p. 17).

Reflexionan sobre la evaluación formativa como instrumento pedagógico de ayuda para la mejora de la práctica pedagógica, utilizando interrogantes como: ¿para qué evaluar? Intencionalidad de la evaluación; ¿qué evaluar? Aquellos componentes que se van a evaluar; ¿quién evalúa? Lo esperado de la persona que evalúa; y ¿cómo evaluar? Metodología utilizada (p. 18).

De otra parte, aparece referenciado en los documentos y textos oficiales de la normatividad, según el Directivo del INEE (2014), el modelo de Charlotte Danielson, como marco de referencia de la evaluación de los docentes en tanto el apoyo al desarrollo de la docencia con un enfoque formativo que se pregunta: ¿qué necesita saber y saber hacer el docente? y ¿qué tan bien se debe hacer en la función docente? (p. 20).

4.3.2.4. Formas e instrumentos de evaluación docente

Los instrumentos de evaluación docente están basados en los perfiles, parámetros e indicadores, según los niveles de educación básica o educación media superior

y son definidos para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento en el servicio profesional docente.

La aprobación de los perfiles sigue un proceso de elaboración y definición que se inicia con la petición del INEE a la Secretaría, en el caso de la educación básica, y a las autoridades educativas y organismos descentralizados, para la educación media superior, de propuestas de parámetros e indicadores, acompañados de sus perfiles respectivos. En ambos casos, se elaboran los perfiles, parámetros e indicadores y son enviados al INEE, para su validación, en el caso de no tener observaciones a los mismos o, por el contrario, serán devueltas para las respectivas modificaciones. Finalmente, el INEE aprueba los perfiles, parámetros e indicadores con las respectivas modificaciones.

Estos parámetros, perfiles e indicadores son traducidos a dos exámenes, uno de cuatro horas y otro de tres horas, que presentan los profesores según el propósito del mismo. La realización de estas pruebas está a cargo de entidades que manejan plataformas estadísticas para establecer los resultados finales.

4.3.2.5. Articulación con la formación continua y el desarrollo profesional

Según el artículo 59 de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), se establece para los profesores, directores, supervisores y profesionales con funciones de asesoría técnica y pedagógica, opciones para la formación continua, actualización, desarrollo profesional y cultural. Así como asistencia técnica, investigaciones y estudios de posgrado.

El INEE emite la normatividad relacionada con los lineamientos, para adelantar los procesos de diseño y operación de los programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional.

La Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), asume los programas de formación continua y desarrollo profesional, con el propósito de atender las necesidades de formación de los profesores participantes de los procesos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el servicio docente.

Si bien se define desde el momento de ingreso, existe un momento previo dirigido a los estudiantes normalistas, donde se propone un programa de nivelación para aspirantes al SPD.

Para el proceso de ingreso se definen tres programas dirigidos a los aspirantes al servicio profesional docente, para que cuenten con conocimientos básicos centrados en la formación, la regularización para quienes son docentes en ejercicio y la inducción para quienes aspiran al ingreso.

Para el proceso de promoción, programas de formación para directores, supervisores y para los de la función de asesoría técnica pedagógica.

Para el proceso de permanencia, y lograr la continuidad en el servicio, se proponen programas que ayuden a mejorar los aprendizajes de los estudiantes con los que labora. Estos programas son los referidos a la formación para: la mejora profesional; la regularización; evaluación del desempeño; la dirección escolar, educación básica; programas de formación de evaluadores para el desempeño; desarrollo profesional para la promoción en la función por incentivos y para la promoción en la función por cambio de categoría en la educación media superior.

Para el proceso de reconocimiento, para desarrollar nuevas funciones de dirección escolar o asesoría técnica pedagógica temporal en educación básica.

Estrategias de formación y desarrollo profesional

Para instrumentar la formación continua se ejecutan cuatro líneas de acción con programas específicos para asegurar la calidad de los aprendizajes mediante esquemas de formación, actualización, capacitación e investigación, a docentes, personal técnico docente, con funciones de dirección, supervisión y cuerpos académicos. Con objetivos específicos de fomentar las tutorías, impulsar la asistencia técnica a la escuela, el desarrollo de habilidades en TIC y el impulso de la ciencia y la tecnología.

Estas líneas comprenden programas específicos con diferentes funciones así:

1. Formación continua para el personal educativo sujeto a procesos de nivelación, donde se plantean parámetros e indicadores de acuerdo al perfil profesional, dirigidos a los participantes del concurso (ciclos 2014-2015 y 2015-2016) que obtuvieron resultados no idóneos, con el propósito de "brindar nivelación académica a los egresados de instituciones de educación superior titulados que desean ingresar al servicio público educativo, a fin de introducirlos en aspectos centrales del trabajo en el aula y en la escuela" (p. 65); así mismo, con la intención de "fortalecer la formación de estudiantes normalistas que cursan su último año de estudios o una pasantía a fin de favorecer su incorporación a la docencia en el servicio público de educación básica" (SPD, p. 61). Cursos con duración de 40-80 horas o diplomado 80-120 horas.
2. El programa de regulación dirigido a los aspirantes al Servicio Profesional Docente (ciclo 2014-2015 y 2015-2016) que obtuvieron resultados no idóneos, cuyo propósito es "ampliar las herramientas conceptuales y de carácter práctico de los docentes y técnicos docentes para un mejor desempeño profesional que atienda de manera pertinente las necesidades del contexto educativo, a la vez que le permitan obtener mejores resultados en los procesos de evaluación establecidos" (p. 41). Cursos con duración de 40-80 horas o diplomado 80-120 horas.

3. Formación continua para el personal con funciones de tutoría dirigida a los docentes y técnico docente de nuevo ingreso. La propuesta formativa recae en la figura del tutor. Los docentes y técnicos docentes que acceden al servicio público contarán con el acompañamiento de un tutor por un periodo de dos años, quienes pierdan deberán participar en acciones de tutoría y formación continua. Cursos de 20 horas, o diplomado de 120 horas.
4. Formación continua para personal con funciones de asesoría técnica y pedagógica, para quienes se promueven mediante un proceso de inducción con duración de dos años. Se propone instrumentar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).
5. Formación continua para personal con funciones de dirección y supervisión escolar, a quienes se promueven en las funciones de dirección y supervisión. Especialización en supervisión, 180 horas, maestría 300 horas, diplomado 80-120 horas.

Articulación con el Sistema de Formación Continua: Programa de Evaluadores del Desempeño Docente

Desde el INEE se tiene organizado un Programa de Evaluadores del Desempeño Docente, que pudiera considerarse como un componente de la formación continua. En este caso, son los evaluadores quienes reciben los cursos para estar actualizados sobre cómo llevar a cabo la evaluación de los profesores. Para tal fin, han de asistir a módulos de 60 horas sobre: 1) la evaluación como herramienta para la mejora; 2) el desempeño docente en la interacción y mediación del proceso enseñanza aprendizaje; 3) la evaluación del desempeño docente: herramientas metodológicas e instrumentos; y 4) el uso de los resultados de la evaluación para la mejora del desempeño docente (INEE, Síntesis Ejecutiva Programa Inicial de formación inicial de Evaluadores del Desempeño Docente, 2015, p. 9). Los evaluadores certificados realizarán esta tarea en noviembre de 2015 cuando, por primera vez, se inicie la evaluación del desempeño docente, para evaluar su permanencia o no en la carrera docente.

El mismo INEE ha determinado los lineamientos para las “Evaluaciones del servicio profesional docente” a través de un documento que define:

- » Selección y capacitación de evaluadores para la evaluación del desempeño de educación básica y media superior, 2015-2016.
- » Certificación de evaluadores de la evaluación del desempeño para la educación básica y media superior, 2015-2016.
- » La evaluación del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar en educación básica y media superior, 2015.

- » La evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión de educación básica y media superior, 2015.
- » La selección de personal docente y técnico docente que aspire a desempeñar funciones de asesoría técnica de manera temporal en educación básica y media superior, 2015.
- » La selección de personas con funciones de dirección que aspiren a tareas de asesoría técnica en otras escuelas en educación básica y media superior, 2015.
- » La selección de tutores que acompañen al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior, 2015.
- » El programa de mediano plazo para la evaluación del Servicio Profesional Docente, 2015-2020.

4.3.3. El caso de Cuba

4.3.3.1. Antecedentes

De acuerdo con los estudios e investigaciones de esta primera década del siglo XXI, el continente latinoamericano y Cuba fueron entrando en las recomendaciones sobre calidad de la educación de la OCDE y otros organismos supranacionales y en tal sentido, se constituyeron los llamados sistemas de calidad en cada uno de los países de la región. En todos los casos se pensó en elevar y mejorar la calidad de la docencia, lo cual incentivó la creación de subsistemas de evaluación docente y planes de incentivos a las escuelas y a los actores educativos (Chávez, 2015).

En este contexto de demanda de la calidad educativa por parte de los organismos supranacionales, Cuba estableció y concibió el Sistema de Evaluación de Calidad de la Educación (SECE), a partir de ámbitos e indicadores de gestión y administración de su sistema (Valdés-Pérez, 1999, citado por Torres, 2008). Cabe destacar la importancia de la fundación del Plan de Ciencia e Innovación Tecnológica hacia 2001, por parte del Mined, el cual se suma a otras acciones ejecutadas desde el Sistema Integral de la Calidad y que suma a cuatro grandes propósitos entre el 2001 y el 2004; ellos fueron, de acuerdo con Torres (2008):

Índice General de Calidad Educativa

1. Línea base de evaluación de la calidad educativa en Cuba.
2. Sistema de evaluación del desempeño docente.
3. Sistema de evaluación institucional.
4. Sistema integral de evaluación de la calidad.

Llama la atención cómo estos mismos mecanismos van apareciendo particularmente en los años noventa y hasta bien entrada la primera década del siglo XXI. Es de anotar que la perspectiva con que se ha mantenido la evaluación educativa en Cuba ha sido su fundamentación en un principio gradual. Ello lo referencia Torres (2008) citando a la fuente de Valdés-Pérez (1999), cuando afirma que:

Se consideran tanto la evaluación inicial, como procesal y final. En la primera se implican los claustros de las instituciones docentes, en la segunda los Grupos Municipales de Evaluación de la Calidad y en la tercera los Orientadores Nacionales y Territoriales y los Grupos Provinciales de Evaluación de la Calidad (p. 72).

Dichos dispositivos tendrían las siguientes particularidades: en primer lugar, se fijan una lista de indicadores de calidad, los cuales terminarán siendo los referentes de medición del sistema; en segundo lugar, se presentan unos lineamientos que orientan la evaluación de la calidad de la educación, esto es, la entrada de las pruebas internas y externas que estarán midiendo la calidad de acuerdo con las recomendaciones de los organismos supranacionales. En tercer lugar, los dispositivos de evaluación de los actores educativos, docentes y estudiantes se acompañan con la evaluación anual a cada una de las comunidades educativas, y finalmente, todos los insumos anteriores terminan alimentando una plataforma que toma el nombre de Sistema Integral de Evaluación de la Calidad.

4.3.3.2. Políticas educativas y normatividad vigente

Gran parte del sistema de educación está fundamentado en la Resolución 24, 15/5/89 del Comité Estatal de Trabajo y Seguridad Social, y las normas legales correspondientes del Ministerio de Educación (Mined), y desde allí se han venido formulando otras acciones y subsistemas que se recogen en el Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad. Es de anotar que el sistema de evaluación del desempeño docente está articulado y validado con otros programas ramales cuyo propósito legítimo es la calidad (véase el índice general de calidad educativa).

Salta a la vista que lo primero que se necesitó en Cuba para impulsar seriamente la función de mejora desde la evaluación educativa fue terminar de conformar un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) pertinente, para el que se toman muy en cuenta los resultados de los estudiantes, en tanto se evalúa mensualmente a los docentes, en ejercicios colectivos en los que participan los sindicatos y los estudiantes. Es un proceso pedagógico y político, pues es necesario demostrar y convencer de que hay carencias, para que se pueda mejorar en lo local y regional (Torres, 2007; 2009c).

En Cuba, la evaluación del desempeño profesional de los docentes se inició de manera muy temprana, en 1917. A partir de 1959 se marcan diferencias en el sistema de evaluación del desempeño docente acordes con el momento

político diferenciado que se vivió en la isla. En este orden de ideas y siguiendo los estudios de Cuenca (2015), sería preciso pensar el subsistema de evaluación docente en el marco de las nuevas exigencias internacionales y nacionales a la educación. En tal sentido, tiene su mayor auge a partir del año 2002 y hasta nuestros días. Todo este despliegue se visibiliza en tres aspectos: el primero, se conforman comisiones de evaluación que están integradas por el director, docentes de reconocida trayectoria y con la participación de miembros del sindicato. Este carácter le da a la evaluación un valor democrático y participativo.

El segundo y tercer aspectos están relacionados con el principio democrático que tiene esta evaluación docente, dando lugar a la participación de los estudiantes que se suman a los otros actores educativos. Finalmente, la Comisión entrega los resultados y ofrece la posibilidad a los docentes evaluados de autoevaluar los resultados obtenidos e inclusive de recurrir a instancias jerárquicas cuando no se está de acuerdo con lo planteado por los miembros de la Comisión.

4.3.3.3. Referentes conceptuales de evaluación docente

Cuba es uno de los países abanderados con relación a la fundamentación y prácticas de evaluación docente en Latinoamérica y el Caribe. La perspectiva de la evaluación se ha mantenido en la medición y en los planes de incentivos y estímulos; se suma el principio fundamental de la evaluación en su carácter de sistemática, continua y centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta evaluación del desempeño docente tiene tres grandes momentos.

En primer lugar, el diagnóstico y caracterización del perfil del docente. Este momento lo realiza el director junto con el docente, tiene como finalidad fortalecer y potenciar el desempeño y prepararlo para el siguiente grado escolar. En segundo lugar están las acciones de mejoramiento, que se proponen de acuerdo con los resultados finales de las evaluaciones y del desempeño mismo de los estudiantes, a partir de un diálogo entre el director y el profesor. Finalmente, está la elaboración del plan de mejoramiento asociado con los resultados e igualmente pactado con el director y se inscribe en una perspectiva de desarrollo profesional (Rodríguez, 2003).

De otra parte, frente a la pregunta por el *¿qué se evalúa?* estarían particularmente dos instancias: por un lado, se evalúan los resultados del trabajo, o sea, la preparación para el desarrollo del trabajo, las características personales y cumplimiento de las normas de conducta y principios de la ética pedagógica y profesional. Por otro, el sistema comprende la evaluación de cinco dimensiones explícitamente definidas: capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de las funciones, relaciones interpersonales con la comunidad escolar y resultados de la labor educativa. Para su evaluación, estas cinco dimensiones son operacionalizadas en indicadores con el fin de identificar en este proceso las potencialidades y necesidades del maestro y establecer así, desde su puesto de

trabajo, las estrategias de superación. También permite evidenciar a los docentes sus capacidades pedagógicas y didácticas, las cuales pueden ser aprovechadas en la proyección de los planes de mejoramiento de las instituciones educativas. De ahí que el principio fundamental de la evaluación sea su carácter sistemático y continuo, en donde los niños y las niñas son el centro del proceso docente. Para lograr este objetivo, los directivos de las instituciones escolares desarrollan un acompañamiento metodológico a los maestros, y evalúan periódicamente los resultados de los estudiantes. De igual forma, los directivos interactúan con los docentes durante el año escolar, de manera que cuando se realice la evaluación final, cada uno de ellos esté consciente de la asistencia recibida, los logros obtenidos y los aspectos que deben perfeccionar en próximas etapas (Pereirano, 2008, p. 72).

A fin de cuentas, el propósito de la evaluación docente está relacionado con el mejoramiento del trabajo de los docentes en sus aulas e instituciones. Para contribuir a su desarrollo profesional. Para diagnosticar su grado de preparación y nivel de ejecución profesional y derivar del mismo su plan de capacitación. Para relacionar su salario con su desempeño (Chávez y Valdés, 2015).

4.3.3.4. Formas e instrumentos de evaluación docente

a. Momentos de la evaluación docente

En primer lugar, el diagnóstico y caracterización del perfil del docente. Este momento lo realiza el director junto con el docente, tiene como finalidad el fortalecer y potenciar el desempeño y prepararlo para el siguiente grado escolar. En segundo lugar, son las acciones de mejoramiento, que se proponen de acuerdo con los resultados finales de las evaluaciones y del desempeño mismo de los estudiantes, a partir de un diálogo entre el director y el profesor. Finalmente, está la elaboración del plan de mejoramiento asociado con los resultados e igualmente pactado con el director y se inscribe en una perspectiva de desarrollo profesional (Rodríguez, 2003).

b. Formas e instrumentos

1. Observación en el aula: los directores de las escuelas, los subdirectores docentes, los jefes de ciclos o de departamentos, los inspectores y metodólogos (asesores) municipales, provinciales y nacionales son los profesionales.
2. Observan las clases de los docentes con regularidad. Para la evaluación de las clases se guían por una circular ministerial que norma los requisitos de una buena clase.
3. Entrevistas y/o encuestas a padres y alumnos.
4. Ejercicios de rendimiento profesional en los colectivos de ciclos y departamentos.

5. Pruebas objetivas y estandarizadas.
6. Test sobre desarrollo humano, portafolio.
7. Test de conocimientos.
8. Ejercicios de rendimiento profesional y autoevaluaciones.

Quiénes evalúan la observación en el aula:

Los directores de las escuelas, los subdirectores docentes, los jefes de ciclos o de departamentos, los inspectores y metodólogos (asesores) municipales, provinciales y nacionales (Corrado, 2010, citado por Torres, García, Martín y Bauza, 2010).

4.3.3.5. Cómo comunican los resultados y las consecuencias asociadas

a. Comunican los resultados:

Los directivos de los establecimientos educacionales desarrollan un acompañamiento metodológico a los profesores, y evalúan periódicamente los resultados de los estudiantes. De igual forma, los directivos interactúan con los docentes durante el año escolar, de manera que cuando se realiza la evaluación final, cada uno de ellos está consciente de la asistencia recibida, de los logros obtenidos y de los aspectos que se deben perfeccionar en las etapas siguientes. Se observa, pues, cierto carácter formativo en este sistema de evaluación docente, ya que no es que exista un único reporte de resultados sino que es un proceso constante a lo largo del año.

b. En cuanto a las consecuencias de esta evaluación, estas se detallan a continuación:

- » Los docentes con mejores calificaciones tienen la oportunidad de capacitarse en cursos, licenciaturas, doctorados y maestrías nacionales e internacionales.
- » Estímulos a manera de bonificación o aumento salarial.

4.3.3.6. Articulación con el Sistema de Formación Continua

a. Para los docentes que tiene nivel avanzado:

- » Los docentes con mejores calificaciones tienen la oportunidad de capacitarse en cursos, licenciaturas, doctorados y maestrías nacionales e internacionales.
- » Estímulos a manera de bonificación o aumento salarial.

b. Para los docentes con nivel bajo:

Los docentes que no logran los resultados esperados en la evaluación final tienen la opción de recalificarse; es decir, pueden prepararse intensamente en las universidades pedagógicas, sin que el Estado cubano prescinda de sus funciones (Pereirano, 2008).

c. Articulación con la formación continua: acciones de mejoramiento

Entre las actividades que se realizan están las visitas de ayuda metodológica o entrenamiento, talleres, clases demostrativas (con énfasis en demostraciones metodológicas), que potencian el trabajo del docente (Ruíz, 2003).

d. Para los alumnos e instituciones

- » Para los alumnos
 - a. Más y mejor aprendizaje con calidad.
 - b. Mejores resultados en la escritura y el dominio de ejercicios básicos.
 - c. Desarrollo de habilidades de expresión y conversación. Más conocimientos en cultura general.
- » Para la institución
 - a. Mejora en los resultados obtenidos por los estudiantes en el logro de las competencias en matemáticas y lengua española.
 - b. Los resultados de la evaluación y los mecanismos empleados para mejorar la calidad de la misma, han puesto en manos de los docentes el uso de la nueva tecnología, que elevará a niveles superiores el resultado de los alumnos (Rodríguez, 2003).

4.3.4. El caso de Argentina

4.3.4.1. Antecedentes

La evaluación de los docentes apareció como un tema relevante en la política argentina en el contexto de las reformas neoliberales de los años 90, pero se reconoce que ya desde el año 58, con la expedición del estatuto docente, se aborda el tema ligado a la carrera docente, enfatizando en el sentido de la calificación y puntuación para el acceso al cargo o la promoción en la carrera docente.

Así pues cada provincia, desde 1962, fue sancionando sus propios estatutos, modificando o actualizando, en un marco lleno de tensiones políticas, culturales, económicas y sociales.

Se utiliza el término clasificación para nombrar juntas que son organismos permanentes con representación de docentes y de representantes del gobierno. Entre sus funciones figura la de clasificar al personal docente por orden de mérito, formular por orden de mérito las nóminas de aspirantes a ingreso a la docencia, acrecentamiento de clases semanales, ascensos, jerarquía e interinatos y suplencias.

No hay en el estatuto un pronunciamiento explícito sobre la evaluación de los docentes pero aparece ligada a la carrera en términos de clasificación cuyos criterios son antigüedad, títulos, méritos y antecedentes, que estimulan la capacitación para puntaje.

El maestro es un funcionario público del Estado y este lo supervisa y califica desde una perspectiva administrativa.

En un interesante trabajo, la profesora Amalia Homar (2010) presenta el siguiente cronograma:

- » 1960: enfoque de enseñanza por objetivos fundamentado en la corriente conductista.
- » 1976-83: dictadura militar que clausura los esfuerzos de cambio y critica al modelo vigente, reemplazándolo por una visión de la educación desde el "personalismo" en el pensamiento cristiano idealista de García de la Hoz.
- » 1983: regreso a la democracia, búsqueda de un modelo crítico y democrático.
- » 1988: modificación del currículo en las Escuelas Normales, proyecto de corta duración.
- » 1990-92: programa de transformación de la formación docente, interrumpido por la reforma educativa iniciada en el año 1993 con el gobierno de Menem (Homar, 2010, p. 19).

Y señala en relación con el contexto y la evaluación docente que:

El retorno a la democracia no alcanza a consolidar la perspectiva de democratización y participación, en la medida en que la reforma educativa la retoma bajo la impronta de la "calidad educativa", la "actualización científica de los contenidos" y la "profesionalización del trabajo docente" [...] la identidad del trabajo docente se conformó a su vez como rol transmisor y ejecutor de definiciones curriculares tomadas en otros espacios [...] la perspectiva de la evaluación del docente estaría centrada en indagar en qué medida el docente se aproxima a ese modelo que se pretende formar [...] la instalación del modelo tecnocrático fundamentado en la pedagogía por objetivos y el conductismo y la preocupación de la evaluación por verificar el logro de objetivos a través de instrumentos "confiables y objetivos", se traslada a la evaluación docente (Homar, 2010, p. 20).

Los aires de cambio llegaron también a Argentina en los años 90, como se reconoce para Latinoamérica (con algunas excepciones) y es en esa década cuando comienza a instalarse el lenguaje del Estado evaluador, de la gerencia, de la calidad, de la medición.

Se expide la Ley General de Educación en 1993, que en su artículo 48 contempla la evaluación para garantizar la calidad de la formación en los distintos ciclos, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Se avanza en la consolidación de un sistema nacional de evaluación orientado a la producción de información pertinente para determinar la calidad de la educación. Se crea la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad educativa (Diniece). La Diniece incorpora los niveles nacional y provincial mediante la participación de expertos, investigadores y docentes que propenden hacia la creación de un proyecto educativo (Diniece, 2015).

En 1997, el poder ejecutivo impulsa el proyecto de ley denominado Fondo de Profesionalización Docente. A través del mismo, se intenta avanzar en la carrera docente flexibilizando las relaciones laborales con miras a lograr la profesionalización. La gestión educativa de la Alianza, conducida por el ministro de Educación Juan José Ulach, avanza en definiciones políticas cuando establece, por resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación, la realización de una evaluación diagnóstica de los docentes de 1° y 2° ciclo de la EGB, con el propósito de apreciar los conocimientos disciplinares y habilidades didácticas en lengua, matemática, biología e historia. La resistencia de los sindicatos nucleados en la CTERA logró interrumpir estos proyectos de avance sobre la modificación de la carrera docente y la intencionalidad de instalar esta perspectiva de evaluación de los docentes.

En el 2006 se crea una nueva Ley de Educación Nacional, cuyo carácter reconoce el derecho a la educación para todos y garantiza la formación continua de los docentes. En su capítulo III refiere a la "Información y evaluación del Sistema Educativo" e indica que será El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el que tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

Y en el artículo 96: "La política de información y evaluación se concretará en el ámbito del Consejo Federal de Educación". Con lo cual se da participación a las regiones y se permite la contextualización de las políticas según las necesidades de cada comunidad.

La creación del Consejo Nacional de Calidad de la Educación como órgano de asesoramiento especializado integrado por miembros de la comunidad

académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y de la producción y de las organizaciones gremiales docentes, abre otras posibilidades para disputar la concepción política de evaluación y el lugar de los trabajadores de la educación en las acciones que se planifiquen.

4.3.4.2. Políticas educativas y normatividad vigente

Existe consenso entre los ministros de Educación, reunidos en el 2006 en Buenos Aires, sobre "avanzar en la formulación de políticas integrales, intersectoriales y a largo plazo orientadas a mejorar y sostener la calidad del trabajo docente, como condición fundamental para asegurar el aprendizaje de los estudiantes" (Homar, 2010, p. 41).

Como aspectos centrales se consideran el sistema de carrera profesional y la evaluación, que contribuyan a convertir la docencia en una profesión atractiva para los jóvenes talentosos y con vocación de servicio público.

Ingrid Sverdlick (2012) refiere que:

"Según expuso Cristian Cox en la Reunión Regional Ministerial de 2011, la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial, la OEI y PREAL están de acuerdo en cinco criterios para asegurar la calidad de la docencia.

- » La necesidad e importancia de selección de quienes ingresen a estudiar carreras de educación. Se deben atraer a los mejores estudiantes haciendo atractiva la carrera docente (mejores remuneraciones y mayores incentivos) y tener un sistema exigente de selección.
- » La importancia de la acreditación de instituciones y de programas de formación inicial, lo que supuestamente garantizará que se dé una buena formación.
- » La necesidad de programas sólidos de formación continua, relacionados con el trabajo cotidiano en las escuelas. Esto es, la actualización y el desarrollo profesional continuo.
- » El establecimiento de sistemas de evaluación del desempeño de los profesores en ejercicio, como de las competencias al egreso de la formación de los nuevos maestros.
- » Las evaluaciones deben basarse en estándares consensuados con los gremios docentes y las organizaciones sociales.

La autora expresa sus dudas acerca de que haya una relación causal entre evaluación de los docentes y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, y que esto produzca automáticamente calidad de la educación. Sobre todo porque

la concepción de calidad es polisémica y controvertida, depende del posicionamiento acerca de la naturaleza de la educación, sus fines e intereses.

Lo mismo para el concepto de evaluación, que en el imaginario de los maestros está ligado a exclusión y jerarquización, medición y control. Mucho más grave cuando se quiere establecer la evaluación de docentes en función de los resultados de las pruebas PISA. (Revista *Educación y Cultura*, N.º 102).

Particular atención merece el caso de Argentina, donde existe una diferencia marcada entre la política diseñada y puesta en marcha para la ciudad de Buenos Aires (Programa de evaluación diagnóstica de la práctica pedagógica, 2013) y las políticas y legislaciones de las provincias, como lo señala Homar en su investigación para la provincia de Entre Ríos (Homar, 2010, p. 21).

Tensiones permanentes también en las concepciones de evaluación de docentes entre la política oficial y las organizaciones gremiales como CTERA (Confederación de los Trabajadores de la República Argentina.) se expresan en un reciente documento (IE, 2015):

En nuestro país en el último tiempo hemos conseguido plasmar políticas educativas que enuncian más claramente la ampliación de derechos y la inclusión social. En este marco la CTERA también ha avanzado hacia la recuperación de los derechos de las y los trabajadores, librando además una irrenunciable batalla por el sentido público, popular y democrático de la educación. En ese mismo proceso de lucha, hemos mantenido una resistencia organizada en contra de toda política educativa que ha pretendido descualificar y precarizar las condiciones de trabajo docente... En esta clave nuestra resistencia se plasma en una propuesta de acuerdo paritario que nos permita imprimir otro sentido a los procesos de formación más participativos y democráticos... según este documento se cuenta con un marco normativo que contribuye favorablemente para poder avanzar en el derecho de la formación permanente y a la actualización integral y gratuita y en servicio a lo largo de toda a carrera (Art. 67 de la LEN).

En la resolución N.º 201/13 del Programa Nacional de Formación Permanente del Consejo Federal de Educación, aparece el Estado como el responsable de garantizar la formación docente permanente y en ejercicio como parte del trabajo de los docentes, que incluye la evaluación como un componente más del proceso de formación. Se prevé que la evaluación se realice de una forma participativa y que tome como unidad la institución "escuela" y reconozca la condición del trabajo docente como una práctica pedagógica situada y contextualizada, que integra acciones individuales y colectivas en el marco de una institución pública de carácter educativo y que supone la participación de toda su comunidad:

La CTERA asume que estos logros constituyen un paso para continuar con la batalla cultural que permita desplegar estrategias para desarrollar una

evaluación que -al recuperar su carácter político-pedagógico- fomente la participación y asuma el desafío de mejorar la educación para todos y todas (Arancibia, 2015, p. 70).

En resumen, lo que se postula es que en la medida en que la evaluación (concepto profesional) continúe pensada como un problema individual y ligada a la carrera docente, difícilmente pueda recuperar su valor pedagógico y favorecer instancias de reflexión y problematización sobre el mismo trabajo docente.

La evaluación debe ser entendida como práctica democrática y productora de conocimientos acerca de los procesos de trabajo docente y la calidad de los aprendizajes. Para ello, se necesita comprender que se trata de un proceso de evaluación que, lejos de responder a estándares internacionales-centralizados, externos y antidemocráticos, debe permitir dar cuenta de la diversidad de los impactos que las transformaciones educativas tienen en el sistema, la escuela y el aula, y entender a la evaluación como dimensión constitutiva del proceso de enseñanza y trabajo docente [...] rechazamos todo intento de implementar políticas de evaluación docente que impliquen atar el salario al puntaje obtenido de una prueba estandarizada de medición de supuestas competencias [...] por el contrario consideramos que todo proceso de evaluación no puede pensarse si no es ligado a políticas nacionales de formación permanente y en ejercicio, a fin de contribuir con el desarrollo de prácticas pedagógicas dirigidas a resolver problemas concretos de los y las estudiantes, las escuelas y la comunidad (Arancibia, 2015, p. 74).

4.3.4.4. Formas e instrumentos y articulación con la formación docente

En general se puede decir que las concepciones sobre evaluación docente se mueven dentro de las categorías señaladas por Libia Stella Niño en su tesis doctoral (2005):

- a. Pago por mérito.
- b. Rendición de cuentas.
- c. Empoderamiento profesional.
- d. Mejora institucional.

Se puede decir que las formas de evaluación de docentes en Argentina se ordenan según las dinámicas regionales o provinciales, aunque hay una orientación nacional desde el Dinice que busca tener información y definir políticas, pero que no ha logrado calar en la cultura regional, se ve con prevención por parte de las organizaciones gremiales y se encuentra en una coyuntura política crucial.

A continuación se toman los resultados de dos de las tres entrevistas realizadas para el presente trabajo:

Profesora Diana López, estudiante de doctorado en la Universidad de Buenos Aires:

En principio aquí no han realizado ningún acuerdo sobre evaluación docente, pero sí tienen una oficina de evaluación de la calidad educativa. Pero como aquí el sistema es federado, cada provincia tiene su propia ley y sus lineamientos en relación con la evaluación. Buenos Aires tiene un programa para evaluar la práctica pedagógica, pero es autoadministrado y no tiene efectos en el salario ni en el escalafón. En Rioja la oficina de evaluación es financiada por el Banco Mundial y tiene la orientación desde el discurso de la calidad como resultados de las pruebas y el consenso de ministros del 2011, este ha sido un espacio de profundo y fuerte debate con el gremio de maestros.

Ahora, lo que yo sé es que cuando un profesor quiere ascenso en su carrera, como en el escalafón, presenta su carpeta de estudios, con la experiencia y eso lo evalúa un comité que tienen en los ministerios que se llama Junta de Clasificación. Y cuando quieren pasar de ser docentes a un cargo directivo, en la mayoría de las provincias realizan un trayecto de formación como obligatorio para el ascenso y presentan al final una prueba o un proyecto. Pero no tienen otros tipos de evaluación (López, 2015).

Entrevista realizada a la profesora Alejandra Elena Birgin, magistrada en Educación y Sociedad, en el marco del Encuentro de Rectores(as) y Directivos(as) Académicos(as): Formación de Maestros(as) en América Latina.

En los últimos años surgen dos cuestiones: una es la cuestión de la evaluación docente en la ciudad de Buenos Aires que está gobernada por la derecha, gobernada por Mauricio Macri, que plantea en un discurso, que es escuchado por un sector importante de la población, que la única manera de mejorar la calidad de la educación es evaluar a los docentes; en esa premisa dice que *evaluar mejora*, que no hace falta producir condiciones para mejorar la educación, evaluar *per se* produce mejoras; para lo cual se crea un instituto de evaluación educativa en la ciudad de Buenos Aires, que no depende del gobierno ni tampoco es autónoma, tiene un formato diferente, se crea por ley. Inicialmente realizó algunas pruebas piloto de suscripción optativa por parte de los docentes, con baja repercusión, fue muy combatida, por supuesto, gremialmente y la política nacional claramente se opone a la que decide la ciudad de Buenos Aires.

[...] Entonces las dos cuestiones de evaluación que en este momento están en marcha en la Argentina, novedosas, en tránsito sobre las cuales todavía es poco lo que podemos decir, tienen que ver por un lado al instituto de evaluación que responde a los parámetros clásicos del discurso evaluativo que uno conoce en la ciudad de Buenos Aires, y en el caso de la nación desde el Instituto Nacional de Formación Docente hay un proceso de evaluación

institucional y participativa, son los nuevos diseños curriculares que están en este momento en procesamiento de la información que produjeron las instituciones y hay un sistema de evaluación que hacen los estudiantes de formación docente sobre la formación que reciben, ambos están en este momento en elaboración, han sido implementados, están elaborando los resultados. Me parece que ahí hay una perspectiva diferente, novedosa, colectiva de producir una información útil, necesaria para repensar los procesos de formación, alejada de sanciones, pero sobre todo muestra al Estado en un lugar protagónico en el sentido de hacerse cargo de producir condiciones, en este caso podría ser nuevos planteos curriculares, de evaluarlos, de repensarlos colectivamente y de modificarlos. Es muy distinto de pensar que el Estado la responsabilidad que tiene es ver los resultados (Birgin, 2015).

4.3.5. El caso de Uruguay

4.3.5.1. Antecedentes

Aunque el marco jurídico para la evaluación de los docentes está dado por el Estatuto del Funcionario Docente de 1988, que comprende la evaluación de postulantes a las carreras de docencia y la evaluación de la formación inicial de los docentes –así como del desempeño profesional de los docentes–, en la práctica no suelen realizarse esfuerzos para la medición de la formación inicial, aunque sí para la evaluación de aspirantes a las carreras docentes (Pogré, Allevato y Gawiansky, 2004).

La principal queja de los docentes uruguayos vinculados al sector público, en relación con la evaluación de su desempeño en secundaria, es que la labor recae muchas veces en el director de cada escuela; denuncian, además, que los inspectores pueden ni siquiera pasar por las escuelas o fingir que están evaluando cuando realmente no lo están haciendo. En este sentido, Denise Vaillant (2012) se pregunta: ¿cómo van a saber los docentes si están haciendo bien su trabajo?

Por su parte, la situación de los docentes vinculados a colegios privados dista de la de sus colegas que laboran en instituciones públicas educativas, pues la escuela privada suele diseñar e implementar sus propios mecanismos de evaluación del desempeño docente. Estos métodos de evaluación son liderados usualmente por los directores de estos colegios (Vaillant, 2012).

4.3.5.2. Políticas educativas y normatividad vigente

Uruguay se incluye en el grupo de países de América Latina donde existen estructuras institucionales que posibilitan la evaluación de los aspirantes a carreras pedagógicas, de la fase de formación de los docentes y del desempeño de los profesionales que ejercen la enseñanza; además, se evalúa el ingreso de los postulantes a los escenarios de preparación en docencia. Desde sus inicios, el marco

legal que posibilita estos procesos es el Estatuto de Funcionarios Docentes de 1988 (Pogré, Allevato y Gawiansky, 2004).

Dado que alrededor del 85% de la educación básica es pública, el Estado uruguayo es el principal empleador de los docentes y por tanto, la provisión de vacantes toma un carácter centralizado en la que no participan los directores de las escuelas. No obstante, los directores sí tienen injerencia en los procesos de evaluación de los profesionales y en la estimación de sus méritos (Vaillant, 2012).

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha intermediado en los procesos de evaluación de postulantes a carreras de docencia y en la cualificación del desempeño profesional de los docentes en ejercicio, donde intervienen equipos de supervisores (inspectores y directores de centro) vinculados a los consejos de educación primaria, secundaria, técnica y profesional (Schulmeyer, 2004).

Los costos de la evaluación son costeados por el Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP, en el caso de la evaluación a los postulantes a carreras docentes y por la ANEP directamente, en la cualificación de profesionales a través del pago de salarios a los supervisores.

Regulación de las pruebas de evaluación

La ANEP gestiona unas guías para la regulación de la evaluación docente, basadas en las circulares internas de los diferentes subsistemas de la administración. La Gerencia de Investigación y Evaluación para evaluación de postulantes, del mismo organismo, elaboró un manual con los fundamentos de la prueba de ingreso a la formación docente en 2001.

Por su lado, desde la Gerencia General de Planeamiento y Gestión, se elaboran las pruebas finales de ingreso y se conduce el proceso de selección de los postulantes (Pogré, Allevato y Gawiansky, 2004).

4.3.5.3. Referentes conceptuales de evaluación docente

Se evalúan dos cosas, principalmente, en relación con la docencia: el ingreso efectivo de postulantes a la docencia y el desempeño de los y las docentes durante el ejercicio de sus funciones. Esto último está directamente relacionado con el ascenso de los maestros y maestras en su carrera profesional.

En concordancia con lo anteriormente mencionado, el investigador Pedro Ravela (2008) menciona que los instrumentos formales de la evaluación docente en Uruguay son dos: el *concurso* y las *visitas de Dirección e Inspección*.

El concurso cumple dos funciones. La primera es certificar la capacidad del individuo para desempeñar una función: cuando existe un puntaje eliminatorio,

teóricamente este indica cuál es el “punto de corte” o límite entre “aptos” y “no aptos”. La segunda es ordenar a los postulantes según su capacidad, de modo que los “mejores” tengan prioridad para optar por los cargos disponibles (Ravela, 2008).

Por su parte, las visitas de Dirección e Inspección cumplen varias funciones.

Por un lado, constituyen un mecanismo de orientación y apoyo para la mejora del desempeño del docente. Por otro lado, son un instrumento de calificación de la calidad del desempeño de los docentes, que se expresa en puntajes [...] que tienen consecuencias directas e importantes para la carrera profesional, en tanto determinan ordenamientos en las listas de elección de cargos (Ravela, 2008).

Junto con la antigüedad, estos dos instrumentos estructuran el sistema de carrera docente en el país.

Otra dimensión de la evaluación docente está representada en la valoración de la calidad de la formación de los y las aspirantes a docentes. En cuanto a esta evaluación de los docentes en formación, la labor se centra en la selección de los aspirantes a docentes que presenten dificultades relacionadas con los conocimientos que están adquiriendo y en el apoyo a los mismos. Este soporte se ejecuta a partir de la realización de talleres. Cabe aclarar que la formación docente en Uruguay es de carácter terciario no-universitario y público y que el principal requisito para ejercer la docencia en educación inicial y primaria, según el Estatuto del Funcionario Docente, es poseer el título habilitante correspondiente (Pogré y otros, 2004).

Para esta instancia de evaluación de los aspirantes, se hace un chequeo de las competencias a nivel de lenguaje y las pruebas son, principalmente, de opción múltiple. En ellas se miden la comprensión de textos y las reflexiones de tipo metalingüístico.

4.3.5.4. Formas e instrumentos y su articulación con la formación docente

El proceso de evaluación para el ingreso efectivo a la docencia de los egresados se basa en el concurso de oposición (sustentación). Para ejercer la docencia en la educación secundaria y en el nivel técnico-profesional, se efectúa un concurso de oposición libre entre los aspirantes que no poseen título habilitante; lo anterior siempre y cuando los egresados de los respectivos centros de formación docente no entren en concurso.

En el terreno de la evaluación del desempeño docente, lo que se busca es retroalimentar a los maestros/as y mejorar las prácticas de docencia. Al final de las pruebas, los docentes pueden recoger tanto el juicio de la Junta Calificadora como los informes de los directores e inspectores (Vaillant, 2012). De igual forma, la cualificación de la gestión docente incide en el escalafón. En este esquema, se

evalúan las capacidades técnicas-pedagógicas de maestros y maestras, la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las orientaciones dadas a los cursos, así como la planificación y desarrollo de los mismos y el ambiente de trabajo, basado en términos de idoneidad, en la cooperación, la iniciativa y la creatividad (Schulmeyer, 2004).

El instrumento primordial de evaluación del desempeño docente es la guía de observación directa del trabajo en el aula. Las observaciones están a cargo de los supervisores (docentes especializados), bien sean inspectores o directores de centros educativos; nunca son efectuadas por pares ni hay campo para la autoevaluación. El trabajo de observación se consigna en formularios de registro portados por los supervisores (Vaillant, 2012).

Para los maestros que ejercen en los niveles de educación primaria, existe un sistema de designaciones y traslados. "Cada profesor, con independencia de la calificación lograda en el egreso de los institutos normales (que sirve para las designaciones interinas), debe presentarse al examen nacional de efectividad para lograr un cargo como titular permanente" (Pogré y otros, 2004).

Este concurso, con realización bianual, consta de tres etapas eliminatorias: (1) evaluación de conocimientos de Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciencias Sociales; (2) evaluación del componente pedagógico de los maestros/as y (3) el dictado de una clase, sobre un tema sorteado previamente por un tribunal examinador. Los maestros aprobados eligen un cargo docente entre la lista de vacantes. Eligen primero aquellos participantes que hayan logrado los mejores puntajes y sucesivamente eligen quienes les siguen en puntaje.

Quienes logran la efectividad a través de este medio, acumulan puntaje con las inspecciones anuales de desempeño. Ninguna autoridad, política o administrativa, puede intervenir para lograr un determinado nombramiento al margen del sistema del concurso (Pogré y otros, 2004).

5.1. Contrastación de las experiencias de evaluación docente de los países

5.2. Valoración crítica a partir de la contrastación

5.2.1. Antecedentes de políticas y normatividad en las experiencias internacionales de evaluación de docentes

De acuerdo con el análisis hecho a los países encomendados para los casos emblemáticos en Europa y aquellos en los Estados Unidos y América Latina y el Caribe (Argentina, Chile, Cuba, México, Uruguay, Estados Unidos), es posible encontrar elementos comunes y también divergencias en cuanto a las categorías seleccionadas.

Antecedentes

La tendencia a evaluar a los docentes tiene particularidades en cada país, ligada a la constitución nacional, a las leyes sobre educación y al sistema de gobierno. En algunos la formación continua está garantizada por el Estado y hace parte de la constitución nacional, en otras depende de la capacidad de cada maestro para asumir los costos, considerándose que el desarrollo profesional concierne decisiones de carácter individual. En ciertos países, la formación continua es una política pública que asumen todos los ciudadanos, ya que de la calidad del maestro depende la estabilidad del proyecto social y político, mientras que en otros la formación continua es dejada al libre juego de la oferta y la demanda en instituciones privadas o públicas que la ofrecen como requisito para ascenso o promoción. En la gran mayoría de países, sin embargo, es la primera opción la que se ha venido privilegiando.

Antes de la década de los años noventa, la evaluación de maestros no era un tema relevante en las políticas de Estado y la construcción y aplicación de un sistema de evaluación se quedaba siempre rezagado frente a la resistencia de las agremiaciones de maestros o frente a una legislación imprecisa. Al interior de los esquemas históricos de control administrativo (cf. numeral 3.1.; Heldenbergh, 2007), casi siempre era realizada de manera subjetiva por el superior inmediato y no tenía repercusiones serias en el salario o en el escalafón. La evaluación prácticamente estaba ligada al buen comportamiento del docente y a la ausencia de sanciones disciplinarias.

Pero se reconoce que a partir de la década de los noventa, con antecedentes en Estados Unidos (1954), en Cuba (1959) y en el Reino Unido desde la década de 1980, la tendencia a evaluar a los maestros cobra relevancia articulada a una nueva política internacional que se orienta a las reformas en educación

como efecto de la globalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, además de la llamada sociedad del conocimiento (Pascual Barrios, 2006), que nos habla de "capital humano" y del poder del saber.

Emerge la tendencia de un "Estado evaluador" como resultado de la presencia de los organismos supranacionales, cuyo vector de organización es el sector financiero, como lo son el Banco Mundial, la OCDE, la OIE, la Preal, que comienzan a preocuparse por la eficacia y la eficiencia del sistema educativo basadas en una la calidad de la educación que es medida según los resultados en las pruebas estandarizadas (TIMSS y PISA, principalmente). La preocupación por la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en especial aquellos ligadas a las competencias para el ejercicio laboral, lleva a la preocupación por la enseñanza y de allí a ponderar la importancia y el trabajo de los docentes.

Con estos antecedentes comienza un proceso intensivo e internacional, desde las reuniones de ministros de educación y desde los encuentros mundiales de educación, para generar consensos sobre las políticas a seguir en todos los países industrializados y desarrollados. Ejemplo que cunde entre quienes pretenden llegar también a esos niveles.

El modelo de evaluación por objetivos y el diseño instrumental es el referente en estos comienzos, pero desde los Estados Unidos la propuesta de evaluación de docentes por dominios elaborada por Charlotte Danielson (2007; 2013) es la que se asume como referente.

Políticas y normatividad

Como se ha señalado, la política es consensuada en los congresos y reuniones mundiales sobre educación, con la nueva intervención de la Unesco y de la banca internacional, que ejerce presión por las reformas en todos los países, bien desde reformas constitucionales o desde la expedición de una nueva ley de educación donde se configura otro tipo de maestro, regido por normas orientadas a mejorar la calidad, la competencia, la eficiencia y la eficacia, mediante un lenguaje de calidad, pruebas y evaluación.

Al respecto es importante resaltar, como lo anotamos anteriormente, que la Unesco, la OCDE, el Banco Mundial, la OIE y Preal están de acuerdo en cinco criterios para asegurar la calidad de la docencia (Sverdlick, 2012):

- a. La necesidad e importancia de selección de quienes ingresen a estudiar las carreras de educación. Se deben atraer a los mejores estudiantes haciendo atractiva la carrera docente (mejores remuneraciones y mayores incentivos) y tener un sistema exigente de selección.
- b. La importancia de la acreditación de instituciones y de programas de formación inicial, lo que garantizaría que una buena formación tenga efectos en la calidad de la educación dada por los maestros.

- c. La necesidad de programas sólidos de formación continua, relacionados con el trabajo cotidiano en las escuelas. Especialmente orientados hacia la actualización y el desarrollo profesional continuo.
- d. El establecimiento de sistemas de evaluación del desempeño de los profesores en ejercicio, como de las competencias al egreso de la formación de los nuevos maestros.
- e. Las evaluaciones deben basarse en estándares consensuados con los gremios docentes y las organizaciones sociales. (p. 77).

La autora reconoce la complejidad del análisis de estos puntos, pero resalta que los dos últimos pueden interpretarse como: la mejora de la calidad educativa se produce mejorando la calidad de la docencia, para lo cual es necesaria la evaluación de desempeño. Sin embargo afirma que no hay consenso sobre una relación causal que supone que evaluar a los docentes mejora la calidad de la enseñanza y por tanto la calidad educativa.

En este sentido podemos afirmar que la tendencia al pago por mérito y a la rendición de cuentas están orientadas en este sentido y dentro de esta racionalidad, y que no son las únicas vías para pensar la evaluación; como también se constata en las experiencias internacionales de Argentina, Finlandia, Suecia, Uruguay y Cuba especialmente, las tendencias al mejoramiento institucional y al empoderamiento profesional, desde la pedagogía y la formación, también operan con beneficios hacia la calidad de los sistemas educativo y de formación.

La expresión de la Cetera es pertinente:

El fortalecimiento de una educación pública de calidad integral -que relacione aprendizajes cognitivos con valores, emociones, actitudes, con creatividad y ciudadanía- pasa por sistemas de evaluación pertinentes, contextualizados y científicos. Donde el aula, los estudiantes y los docentes estén en el centro de las preocupaciones de la política pública... Estamos por el desarrollo de una nueva concepción pedagógica de evaluación de los aprendizajes. Una evaluación que contribuya a fortalecer y valorar la profesión docente, a la vez que impacte en el desarrollo de la educación pública; una evaluación que debe poner en su centro la confianza en los docentes y en la docencia. Si se confía en los docentes y se apoya su desarrollo continuo, pierde sentido la evaluación estandarizada de los aprendizajes (Arancibia, 2015, p. 117).

Podemos concluir, entonces, que las tendencias se mueven con diferentes dinámicas en cada país, pero con una tendencia generalizada a adoptar las concepciones de calidad de la educación aunadas a) al desempeño docente y b) a las políticas de formación inicial y continua, sin que la ecuación que tiende a hacer del desempeño docente individual el vector casi único de los esfuerzos haya sido científicamente sustentada. Sin negar que el docente y su desempeño desempeñan, sin lugar a dudas, un rol central en el funcionamiento y dinámicas del sistema educativo, una amplia literatura advierte críticamente sobre las grandes

limitaciones que puede tener una política de evaluación-formación que desconozca los “factores asociados” que inciden en el sistema (Allet y otros, 1994, 1996; Burbules y Torres, 2000; Crahay, 1989; Yeom y Ginsburg, 2007). Por otra parte, es de resaltar que la literatura consultada, así como los casos estudiados, muestran que las políticas de evaluación-formación que arrojan mejores resultados —tanto a través de las mediciones del desempeño de los estudiantes como por otros métodos de evaluación del desempeño docente—, son aquellas que se basan en una propuesta integral que reconozca la fuerza de los procesos de autoevaluación; esto sin negar la legitimidad de las acciones estatales por la dirección, supervisión y control desde lo externo.

Otro elemento que se puede subrayar es el de los procesos que han tenido la capacidad de generar política pública en evaluación y en formación de docentes, mediante interacción comunicativa entre todos los involucrados en ella.

5.2.2. Contratación crítica de las categorías evaluación y evaluación docente en los casos estudiados

La contratación crítica de las tendencias de evaluación docente que predominan en los países del balance internacional, requiere señalar la concepción de evaluación desde donde se alude a la formación y a la evaluación de los profesores en ejercicio. Aunque se subraya a la evaluación formativa como orientadora de las prácticas evaluativas, en países como Reino Unido, México, Estados Unidos y Chile esta visión se manifiesta indirectamente. En este último, se habla de evaluación formativa para que el profesor reflexione sobre sí mismo, se conozca mejor e identifique fortalezas y aspectos por mejorar. En México, igualmente, según el INEE (2014, p. 18) se asume la formación de los evaluadores desde esta perspectiva formativa; se entiende “como herramienta pedagógica cuyos resultados pueden contribuir a la mejora de la práctica educativa en los distintos contextos donde se ejerce”. Sin embargo, en ninguna otra instancia la formación se menciona explícitamente en relación directa con las políticas de evaluación. Más aún, dejaría de ser formativa para convertirse en sumativa, dado que para un profesor que ingrese, después de tres pruebas, una por año, sin lograr su aprobación, será excluido del Servicio Profesional Docente. Para aquellos profesores que han ingresado, de tiempo atrás, al Servicio Profesional Docente y que no sean aprobados en el examen, ¡pasan a desempeñar su trabajo docente en servicios administrativos!

En Estados Unidos, al formularse “la evaluación del profesor eficiente”, se evalúa la práctica pedagógica a través de la evaluación “resumen” durante el primer año y si no se alcanzan los estándares establecidos (SLO, PPG), se brinda un programa de evaluación de pares. Esta forma de concebir la evaluación no podría considerarse como una evaluación formativa, en cuanto que no hay un proceso sistemático de acompañamiento, tutoría, trabajos en colectivos (Ashby y



otros, 2008) para reflexionar sobre la problemática que tendría que mejorarse, entre otros aspectos. Luego, se evalúa cada año durante los dos siguientes años. Cuando se supera la evaluación "resumen", el proceso se lleva a cabo cada tres años. En los años intermedios se aplican evaluaciones de apoyo. Estas evaluaciones sí tendrían características de carácter de formativo, dado que en ellas se reflexiona sobre el proceso de la práctica de aula, se comparte con los colegas la evaluación de pares y no se toman decisiones finales que impliquen consecuencias sancionatorias. Si después de tres años de evaluaciones *resumen* no se superan los estándares, el profesor es retirado de la carrera docente, haciendo efectiva la aplicación de una evaluación sumativa, que excluye al profesor de su rol profesional.

En cuanto a las orientaciones que guían la evaluación de los docentes, los sistemas educativos de América y Europa, incluidos los países del estudio, utilizan tendencias que pudieran clasificarse tomando como referencia las cuatro planteadas en Niño (2005): rendición de cuentas, evaluación de pago por mérito, evaluación para la mejora de la institución y para el desarrollo profesional. Estas no han surgido únicamente por el predominio de las corrientes del pensamiento pedagógico, sino por factores ideológicos, económicos y sociales que han influenciado las políticas educativas internacionales para que los Estados las asuman y se les asignen como componentes decisivos de los sistemas educativos.

La influencia de otros factores además de la intención pedagógica de mejora del desempeño hace que desde la década del noventa, la evaluación de los docentes responda a la tendencia de la *rendición de cuentas*. Esto significa que es utilizada como elemento de control externo sobre los profesores y las instituciones, con fines de cuantificación de logros académicos y económicos, para aumentar la competitividad de los sistemas educativos y mejorar los resultados en las mediciones de las pruebas internacionales. La mayoría de los países del balance de las experiencias internacionales asumen esta tendencia, cuando en su práctica evaluativa han incluido procedimientos externos, formales, estadísticos, que conllevan decisiones sobre la permanencia o no de los profesores en la carrera docente (Niño, 2001, p. 7).

La tendencia de *pago por mérito* surge hacia 1957, con los mismos planteamientos y mecanismos económicos de la rendición de cuentas, y utiliza el estímulo económico como parámetro para estimular aumento salarial de los profesores. En los Estados Unidos, hoy más que en décadas anteriores, se aplica esta medida en la evaluación de los profesores, cuando los estudiantes han obtenido buenos resultados en las pruebas estandarizadas. Las escuelas han de obtener al menos un 80% de los objetivos propuestos, para que se conceda el aumento salarial (Niño, 2001).

Los problemas sobresalientes de estas dos opciones se centran en el fomento del trabajo individual sin relación explícita con el trabajo colectivo (tanto al nivel de los establecimientos, como al nivel del colectivo docente como profesión). Así

como se aminora el fomento a la investigación en grupo y las posibilidades de los trabajos en colectivo, los profesores terminan enfatizando sus trabajos en carreras individuales y en conocimientos individuales.

Aunque en muchos países predominan las dos opciones anteriores, en los sistemas de formación se ha considerado e incluido la adopción de la evaluación como parte integral del “desarrollo profesional”, entendiéndola desde diferentes puntos de interés. De acuerdo con Niño (2005), esta tendencia surge con el propósito de cualificar la práctica profesional de los profesores y promover su desarrollo. En especial, está ligada a una reflexión sobre la práctica del trabajo diario en *el salón de clase*. No obstante, Estados Unidos la asume con carácter individual y con énfasis en el rol del profesor eficiente para la mejora de la práctica de aula, mientras que Uruguay brinda una retroalimentación guiada acorde con concepciones heredadas del rol de los inspectores en el mantenimiento y difusión de buenas prácticas. En México se habla del servicio profesional docente y en Chile, como en Suecia, de contribuir a la formación continua. Con la visión de diagnóstico, Cuba asume la orientación del plan de capacitación. Finalmente, en países como España, Francia o Argentina la evaluación se realiza para cumplir con un requisito administrativo en el contexto de rendición de cuentas y pago por mérito, debilitando el empoderamiento profesional. En Europa, como lo señalamos, se generaliza la concepción del desarrollo profesional centrado igualmente en el desempeño individual de los docentes, aunque casos como el de Finlandia o el de Suecia se caracterizan por asumir la evaluación al nivel de los establecimientos y el desarrollo individual como resultado del desarrollo colectivo de la profesión.

Las responsabilidades de la profesión estarían referidas a la construcción del conocimiento disciplinar y pedagógico, en permanente cambio tanto en el saber específico, como las dimensiones pedagógicas y de carácter social. En México se habla de la idoneidad de los conocimientos, que serán examinados en pruebas que se plantean sobre la base de perfiles parámetros e indicadores. En Cuba se habla de la evaluación para el mejoramiento, el diagnóstico y el acompañamiento. En Chile se asume el desarrollo profesional para la superación y el perfeccionamiento. En Argentina se habla de *accountability*, o rendición de cuentas, pero al mismo tiempo se utiliza una concepción de la evaluación docente en términos de desarrollo profesional.

Esta tendencia de evaluación para el desarrollo profesional ha sido utilizada en varios países como Estados Unidos, México y Chile, en especial desde los planteamientos de Charlotte Danielson. Su propuesta de evaluación está centrada en la práctica pedagógica y se sustenta en cuatro dominios de la evaluación para el desarrollo profesional. El profesional de la educación es concebido en forma individual, como profesor responsable en un salón de clase, preocupado principalmente por el aprendizaje de sus estudiantes, situación que estaría limitando el ejercicio docente, la dimensión de formación pedagógica, que requiere de estudio y reflexión colectiva como parte de una comunidad académica. Del mismo modo, tienden a desconocerse las implicaciones profesionales que están implícitas en el trabajo de

sus contextos sociales, culturales, económicos y aquellas funciones que trascienden las aulas escolares, como la construcción de conocimientos pedagógicos, disciplinares, currículos pertinentes a las necesidades educativas y el fortalecimiento de los colectivos responsables de las transformaciones educativas de la sociedad.

Elemento importante de la orientación de Charlotte Danielson (2005) es el reconocimiento de las dimensiones o dominios que corresponden a principios de comprensión, enseñanza, reconocimiento del contexto y del conocimiento previo de los estudiantes. Propone que la enseñanza sea tenida en cuenta como una profesión. Estos aspectos son relevantes en tanto permiten el fortalecimiento de la profesión docente y sus responsabilidades como diseñador de su trabajo y preparador de los conocimientos.

De otra parte, se apoya en el manejo de los dominios y objetivos en la taxonomía de Bloom, lo que provee características de cuantificación en algunos aspectos, limitando la mirada reflexiva sobre los procesos que no son susceptibles de medición. Situación similar que se genera a la luz de las rúbricas que propone como parte del proceso de evaluación docente.

En el contexto estadounidense se centra la atención del modelo de evaluación de docentes sobre los resultados obtenidos por los estudiantes, métodos de enseñanza, instrumentos y técnicas que aporten al conocimiento de los escolares. Esto facilita que no se asuma al profesor como profesional en relación a su propio fortalecimiento conceptual, pedagógico y disciplinar y se desconozca este proceso por parte del Estado y de los entes que orientan la educación, espacios de formación continua y de construcción de comunidad académica.

En México se reconoce el interés por la evaluación formativa; no obstante, el proceso formativo se ve afectado por estar apoyado en la aplicación de pruebas estandarizadas. Su aplicación toma largas horas de jornadas de exámenes con la que se evalúan los concursos de ingreso, promoción, permanencia y reconocimientos, así como de todos los programas de formación continua. Procedimientos que señalan concepciones de medición antes que de evaluación, formación en el ejercicio profesional y, por el contrario, terminan siendo sancionatorias de la carrera del profesional de la educación.

Otro problema del nuevo enfoque de evaluación en México, ante la inclusión de cualquier profesional en el Servicio Profesional Docente, es la vinculación de un profesor que no cuenta con los fundamentos pedagógicos necesarios para asumir el Servicio Profesional Docente. Esto requiere una evaluación sobre los resultados en el ejercicio pedagógico. Investigaciones en curso promueven que no solo se preste a la reflexión la concepción de evaluación, sino del profesor que es denominado docente, ya que en estas orientaciones todo profesional está en la posibilidad de ingresar al SPD sin la formación que amerita el campo educativo y pedagógico, lo que puede incidir en la afectación de los procesos de formación y de praxis que no son supletorios con cursos o programas a corto plazo.

Aun cuando las propuestas de formación continua son aportes significativos a los profesores en ejercicio, no se asume al docente como profesional investigador con responsabilidades en lo conceptual, pedagógico y disciplinar que pertenece a una comunidad académica.

En cuanto a los instrumentos utilizados para sistematizar la evaluación, en Estados Unidos la plataforma Teachscape se convierte en un medio que podría estar demandando del maestro una cantidad excesiva de información para subir a la red, tanto en lo relacionado con la planeación y desarrollo de los cuatro dominios, como los datos de cada estudiante, además de visualizar y contrastar lo planeado por el profesor, con los resultados en la mejora de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Mecanismos técnicos que pueden llegar a distraer y agobiar al maestro de tareas más importantes como el estudio y reflexión sobre la construcción de conocimiento pedagógico y disciplinar que requiere de estudio, discusión e investigación en grupos de trabajo colectivo.

En países como Suecia o Argentina se observa que la autoevaluación es aceptada en algunas provincias. Esta práctica favorece la reflexión sobre la tarea adelantada. En Finlandia como en Cuba, se evalúa en un ejercicio colectivo con la participación de estudiantes y sindicatos. Por su parte, en Uruguay los profesores son visitados en sus clases, la mayoría de las veces, por supervisores. En Chile se tienen procesos de medición de la evaluación docente, se cambia la evaluación por la medición.

Otra tendencia importante es la evaluación para la mejora de la escuela, o la institución educativa, donde se ponen de manifiesto unos intereses y metas conjuntas en los procesos pedagógicos, se busca el concurso de todos los integrantes para su mejoramiento y el de la de la institución. Esta tendencia podría considerarse como un proceso de autoevaluación con procesos de investigación que responda a las necesidades de formación de todos los participantes de la institución. Infortunadamente, quedaría pendiente para cada país el fortalecimiento y la promoción de estas experiencias colectivas que enriquecerían las comunidades académicas y educativas de los países.

5.2.3. Evaluación docente: consecuencias asociadas y articulación con los sistemas de formación continua

Los sistemas de evaluación docente actualmente vigentes en las experiencias internacionales están permeados por unas políticas y enfoques fundados en la búsqueda de la calidad de la educación y en tal sentido, no son pocas las reformas y los recursos que se vienen ejecutando para diseñar y fortalecer los llamados sistemas de calidad de la educación. De esta forma, las perspectivas y tendencias están orientadas y centradas en los actores educativos en las instituciones educativas en todos sus niveles. De acuerdo con las tendencias que se presentan en el qué, el

cómo y el para qué se evalúa a los maestros, se podría ubicar una megatendencia que deviene en la tendencia de la evaluación formativa en la perspectiva del desarrollo profesional, pero que en la práctica estaría marcada por la rendición de cuentas, la medición a partir de instrumentos estandarizados, acompañada con planes de estímulos e incentivos que podrían estar fortaleciendo y repotenciando una evaluación con acento en el pago por mérito, que aunque rescata la responsabilidad y compromiso personal del profesorado, habría que recordar sus consecuencias para la escuela y la colegialidad de los maestros en sus diferentes contextos y comunidades educativas.

En este orden de ideas, de la evaluación docente en los países objeto de estudio se infiere que las prácticas evaluativas del profesorado en primer lugar, están articuladas a la política mundial de la calidad de la educación y en tal sentido su legitimación es política y social; ello se evidencia en los países a partir de la creación de los institutos de evaluación de la calidad de la educación: en el caso de México, Chile, Cuba y Uruguay son organismos estatales pero con relativa independencia y descentralizados de los ministerios de educación, los cuales vienen ocupándose del diseño, instrumentación y medición del profesorado pero dejando en manos de las secretarías de educación su ejecución.

En segundo lugar, las consecuencias asociadas a la evaluación docente tendrían varias aristas: la primera, en todos los países actualmente solo se evalúa a los docentes estatales o del sector público y se deja como voluntario a quienes participan de los sectores subvencionados o privados, como son los de Chile, México, Uruguay y en algunos de los estados de Norteamérica. La segunda, las consecuencias están directamente asociadas a escalas de valoración que sitúan a los profesores en niveles de desempeño altos o bajos/insatisfactorio, como en los casos de México, Chile, Cuba y Uruguay; en tal sentido, obtendrán acceso a planes de estímulos e incentivos para quienes resulten con mediciones altas y en el caso contrario, se convocan a nuevas evaluaciones, una vez hayan transitado por los cursos y talleres, y recibido el acompañamiento de tutores, mentores y técnicos pedagógicos o directores de la misma escuela. Tercera, una de las estrategias pedagógicas y formativas que salta a la vista es el caso de Chile, con relación a los planes de perfeccionamiento profesional para los profesores que resulten con calificaciones de básico e insatisfactorio; estos planes deben estar pensados desde los contextos de cada una de las 345 municipalidades y, en tal sentido, es el director del centro educativo quien recoge propuestas, las evalúa y luego de un proceso desconcentrado de control y evaluación termina en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) para su respectiva valoración o devolución en el caso de que no se valore como pertinente para resolver las dificultades de los profesores de la institución educativa comprometida. En la situación que se avale el PSP, el organismo antes citado entrega los recursos para que el director contrate con entidades educativas u organizaciones que estén acreditadas para prestar estos servicios. En contraste, Cuba envía a sus profesores que han tenido resultados bajos, pese a su acompañamiento metodológico y

pedagógico a lo largo del año, a los institutos de pedagogía, en donde reciben un plan de superación en lo tocante al aspecto disciplinar, pero particularmente se busca incidir en la práctica pedagógica del profesorado comprometido, aspectos que son relevantes en la perspectiva formativa, siempre y cuando esta posibilidad esté orientada a superar y dotar de herramientas pedagógicas acordes y pertinentes con los resultados personales.

En tercer lugar, es importante destacar que en varios países además de enviar a los docentes a las universidades con facultad de Educación y a los institutos pedagógicos, como en los casos de México, Chile y Cuba, que a nuestro juicio es el lugar natural para acompañar a los profesores con dificultades en su práctica pedagógica, se vienen usando otras prácticas, particularmente para apoyar a docentes que se encuentran en zonas marginales o alejadas de las ciudades o municipios. En los casos de Chile, México y en algunos lugares de EE. UU. se opta por los planes de tutores o mentores; estos son docentes que se han presentado a la evaluación y han obtenido resultados de excelentes o destacados según el sistema y por ende se promueven como pares evaluadores, tutores y mentores de los docentes que tienen dificultades, a diferencia del caso cubano, donde es el director del centro educativo quien está todo el tiempo acompañando a sus docentes hasta rendir en consenso con los docentes el informe final. Estas prácticas parecen acertadas y pertinentes no solo para situaciones particulares sino también tendría sentido y valor para implementarse en situaciones urbanas y semiurbanas, donde el número de profesores con bajos resultados podría no alcanzar para pensar en un curso masivo o esperar la intervención de un centro educativo superior. Estas prácticas fortalecen y potencian la corresponsabilidad y la colegialidad y permiten una atención personalizada, en contexto y procesual a los profesores con dificultades en su práctica pedagógica.

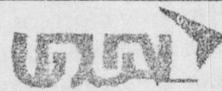
En cuarto lugar, en la mayoría de los países estudiados se observa una focalización de la evaluación docente en la práctica de aula y en relación directa con los resultados de desempeño de los estudiantes. Para el caso de Chile se ha buscado complementar con el programa Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO), por el que los colegios matriculados al comienzo del año escolar se presentan y matriculan ante el CPEIP para concursar, con el fin de obtener recursos económicos en tanto muestran una gestión colectiva con relación al desarrollo de proyectos educativos y pedagógicos que involucren la colegialidad y lo colectivo del quehacer en la escuela. En este proceso están involucrados todos los agentes político-administrativos y escolares de las diferentes municipalidades. Salvo el caso anterior, en los demás países se tiene una concepción y práctica de evaluación que no trasciende el aula; aunque esta perspectiva favorece el proceso de aprendizaje en correlación con el desempeño del profesor en el aula, no sería la única forma y determinante de la calidad de un profesor ni tampoco de una institución educativa. Una amplia concepción a nivel teórico y práctico tendría que pensarse, que la evaluación incluye y tiene que ver con los procesos institucionales, con los proyectos pedagógicos inter y transdisciplinarios y toca a la corresponsabilidad

del colegiado de profesores, en esta medida los efectos de la evaluación estarían dirigidos a potenciar el desarrollo profesional del profesorado y a contribuir en las transformaciones de la escuela.

En quinto lugar, se evidencia en los países un interés por la mejora continua de la práctica pedagógica del profesorado, pero desde una perspectiva funcionalista que no ha logrado articular la práctica con otros aspectos inherentes al proceso de enseñanza. En el caso de Chile, el Colegio de Profesores ha venido denunciando tal desarticulación de acuerdo con la perspectiva sumativa y formativa que tiene la evaluación docente:

- » La desvinculación entre las carreras de pedagogía y el sistema educativo, principalmente el público.
- » La debilidad estructural de las facultades de educación para ejercer sus papeles docente, investigativo y de extensión.
- » La falta de abordaje de objetivos de tipo transversal, como son la democracia, el pluralismo, la justicia y la tolerancia.
- » El énfasis predominante en la tecnología educativa, en detrimento de procesos reflexivos de base.
- » La utilización de un paradigma de transmisión positivista del saber, desligado de su proceso de construcción.

Son reclamos que a la fecha se están condensando en un decreto con fuerza de ley que estaría legitimando y normativizando la carrera docente; dicha situación se estaría reflejando en los sistemas de Estados Unidos, México, Uruguay, entre otros.



22 AGO 2017



CENTRO DE INFORMACIÓN Y
DOCUMENTACIÓN UNIVERSITARIA

6. Conclusiones y perspectivas

6.1. ¿Para qué y cómo evaluar a los docentes?

La respuesta a esta pregunta constituye parte valiosa de los principios del subsistema de formación y evaluación de los docentes en ejercicio, por cuanto su ejercicio se enmarca en un contexto social, económico y educativo que orienta el modelo de sociedad que se desea alcanzar, e influye en las disposiciones, formas e instrumentos que guían su aplicación.

En la mayoría de los sistemas educativos de los países estudiados, como Estados Unidos, México, Chile y Argentina, la tendencia que más ha ejercido su influencia es la de *rendición de cuentas* (Niño, 2005). Pero, a la vez, esta tendencia es la que más requiere de formulación de propuestas de cambio en sus supuestos conceptuales y prácticos, con el propósito de lograr la superación del control externo a los profesores, la cuantificación del logro de sus estudiantes, el carácter sancionatorio de sus resultados evaluativos y la exclusión de la carrera profesional. Así mismo, modificaciones que incluyan en el análisis el referente a la situación del contexto socioeconómico en que está inscrita la institución educativa y el país.

Sería conveniente, igualmente, por parte de los profesores, conocer las políticas tanto nacionales como las internacionales y estudiarlas críticamente, para participar como colectivo en la construcción de alternativas pedagógicas, dado que en su mayoría estas provienen de organismos externos al país y se aplican sin el conocimiento de los contextos sociales y económicos, y las implicaciones que su ejercicio conlleva. Un ejemplo a destacar es el análisis comparativo de los resultados de las pruebas PISA, que clasifica países, instituciones y profesores. Corresponde a los docentes crear los espacios de estudio y discusión, pues son ellos los que con un saber profesional especializado cuentan con posibilidades de argumentación frente a las problemáticas que surgen de este tipo de pruebas estandarizadas.

En esta misma línea de orientación pedagógica, países como Estados Unidos, Reino Unido, Argentina, Chile, entre otros, siguen la tendencia de *pago por mérito*, que no es la más conveniente para brindar apoyo administrativo y académico. Lo apropiado sería superar la esencia del trabajo individual en búsqueda de mejoras salariales, por el fortalecimiento del trabajo colectivo y la construcción del conocimiento profesional de los profesores, así como llevar adelante el proyecto educativo institucional. Igualmente, en el subsistema de formación y evaluación de los profesores en ejercicio, se podría incluir la asignación económica del pago digno para todos los profesores, sin descartar los estímulos a aquellos que se destacan por su responsabilidad profesional.

Surge una tercera perspectiva con planteamientos positivos para el fortalecimiento de la profesión de educador: la *evaluación para el desarrollo profesional*. Esta tendencia, aunque ha sido acogida por los países del balance de experiencias, requiere la toma de conciencia sobre el sentido de la carrera del educador en toda su extensión. Además de preocuparse por la mejora de la práctica del profesor en el aula, como lo asumen explícitamente Estados Unidos, el Reino

Unido o Chile, entre otros, se han de entender las implicaciones de la pertenencia a la profesión del educador, cuyo saber pedagógico y disciplinar específico requiere de trabajo colectivo, en grupos de estudio, en investigación, contando siempre con la comprensión del contexto donde se labora y con la necesidad urgente de actualización en los distintos campos de conocimiento.

Esta visión de para qué evaluar a los docentes se propone como una opción diferente que supera a las dos anteriores, sustentadas en los intereses económicos y el ejercicio del control desde los directivos. Surge de la responsabilidad individual y el compromiso autónomo del maestro como profesional quien ha de entender que su trabajo no termina en aula de clase, sino que a partir de ese espacio, se hace vital el trabajo en equipo para comprender la problemática del aula, del contexto y de la profesión docente. Pensando a la vez en su rol de investigador de la realidad que día a día vive en la institución educativa y el campo de conocimiento al que pertenece. En síntesis, esta práctica ha de contribuir al desarrollo del currículo y la mejora de la profesión docente.

Una cuarta tendencia se refiere a la *evaluación para la mejora de la institución*, como en los casos de Finlandia o de Suecia, pendiente aún de ponerse en práctica en Colombia. Aunque sus fines son de fortalecimiento del colectivo de escuelas y colegios, se requiere del concurso activo de todos para la mejora de cada uno de sus integrantes y del conjunto en su totalidad. Se espera sea una creación para el fortalecimiento de la colectividad, que supere la motivación individual y, en su lugar, sea asumida la pertenencia al colectivo de profesores e integrante de un proyecto educativo institucional que contribuya con sus desarrollos a la transformación misma de la sociedad colombiana.

6.2. ¿Cuáles son las formas de evaluación?

La autoevaluación emerge como una posibilidad de evaluación de profesores por situarse como una práctica en la que se combinan responsabilidad (del docente) y confianza (de las autoridades, de la sociedad), y que es considerada fuente de conocimiento para todo tipo de mecanismos de regulación de la docencia. Esta forma de reflexión sobre sí mismo y su práctica profesional tiene como finalidad la toma de conciencia de cuanto se lleva a la práctica en el salón de clase y fuera de él y hace parte de su actuar profesional. Puede contribuir a construir un trabajo autónomo que brinde cambios en el trabajo diario, al tiempo que se fortalece el rol del profesional de la educación.

Del mismo modo, la autoevaluación colectiva o grupal refuerza el trabajo del grupo docente, potencia la profesionalidad de los educadores, supera las visiones personales e individuales a miradas complejas y comprensivas de situaciones problemáticas en la institución. También podría organizarse el trabajo conjunto de varias instituciones, localidades, municipios o regiones.

También podría pensarse la organización de programas en evaluación de docentes por ciclos así: para profesores noveles durante sus primeros tres años, brindar un acompañamiento para tutelar su progreso y, cuando el profesor cuenta con más de cinco años de práctica y es bien evaluado, no se requiere llevar esta a cabo cada año. Los profesores pueden constituirse en pares académicos, tutores de colegas que han presentado dificultades pedagógicas y que demandan de apoyos académicos para superar limitaciones en el trabajo diario en la institución educativa.

Dentro de esta perspectiva se debería desarrollar la evaluación por pares académicos, con el propósito de emitir un juicio sobre sus colegas a partir del análisis reflexivo y crítico de unos instrumentos. Esta forma de evaluación recopila y analiza información valiosa sobre el desempeño de un compañero docente. El par es concebido como alguien que tiene un saber y una práctica como el evaluado, pero con unos referentes contruidos colegiadamente para valorar el desempeño del evaluado y en colectivo trabajar hacia la profesionalización docente. Es importante que se reciba la retroalimentación necesaria, una vez hecha la observación del par académico.

Asumir la evaluación crítica y transformadora posiblemente sea lo que facilite el desarrollo del profesor en su rol de docente en el aula, pero indiscutiblemente los esfuerzos compartidos del trabajo grupal, en colectivos de la comunidad profesoral, serán los que aseguren que estas orientaciones de las tendencias, formas y prácticas de la evaluación de los docentes aporten al mejoramiento y transformación personal, profesional, institucional y de toda la comunidad pedagógica del país.

6.3. Concepción de evaluación, evaluación docente y formas de evaluación: retos para Colombia

En la revisión documental y en las visitas presenciales a los países analizados en el estudio sobre la evaluación de los docentes, Estados Unidos, México, Chile, Cuba, Argentina y Uruguay, la concepción de evaluación del docente que se ha asumido con cierta preferencia es la concepción de evaluación formativa, aunque esta no ha sido hecha explícita en forma directa en ninguno de ellos.

No obstante, se considera imprescindible la adopción de esta visión pedagógica por entidades como el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y las instituciones educativas, en general, por cuanto la mirada formativa permite tomar distancia sobre la experiencia realizada, cuestiona la práctica personal y profesional e interroga en forma permanente sobre las acciones diarias y, como actividad transformadora, promueve cambios y enriquece el quehacer cotidiano.

Se concibe como una actividad de aprendizaje, conocimiento, que trasciende el interés de la asignación de una calificación, por el compromiso del

sujeto evaluado con su profesión y el colectivo al que pertenece. Esto supone, igualmente, una dinámica intersubjetiva de autoformación personal e institucional cuando se trabaja en colectivo y se proponen algunos puntos de encuentro, que aglutinen a pares y colectivos profesionales en la consecución de intencionalidades pedagógicas propuestas en los proyectos educativos institucionales.

Igualmente, se propone la adopción del enfoque de formación, que fomente los valores de reconocimiento de sus tareas profesionales, de autorreflexión en sus roles de constructores de conocimiento pedagógico y disciplinar, que reclaman estudio permanente, trabajo solidario para el fortalecimiento de la identidad profesional, el compromiso crítico consigo mismo, para así llegar a trascender la institución educativa hacia la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

En esta dirección, se alienta por la apropiación de una perspectiva cualitativa, que integre múltiples factores y aspectos del evaluado, en este caso del profesor. Con reconocimiento del contexto social y económico en donde se inscribe la práctica pedagógica, así como los factores y recursos que están incidiendo sobre ella. Sujeto con autonomía y posibilidades de autoevaluación y revisión permanente de su actividad profesional, que le permita revisar e interpretar, cualificar y reconstruir los cambios en su actividad en el aula, en las instituciones y analizar creativamente las experiencias diarias y los proyectos pedagógicos venideros.

6.4. Evaluación de docentes y formación continua

La consideración de la formación docente como un sistema cuyas políticas, normas y procedimientos pueden ser abordados desde unos principios, criterios, elementos fundantes y dimensiones específicas, de acuerdo con su naturaleza e identidad pedagógica y profesional, de cara a los fines de la educación y a las políticas internacionales y nacionales en educación, permite pensar la articulación de los subsistemas de educación inicial, continua y posgraduada en un horizonte conceptual y práctico que posicione su sentido y ayude a su comprensión.

Desde esta intencionalidad entendemos la evaluación docente como referente central, junto con la investigación y la pedagogía. A partir del recorrido realizado en la primera parte de este documento, en lo que sigue desarrollaremos tres temas que iluminan la relación evaluación docente-formación continua. Ellos son: evaluación formativa, práctica pedagógica, observaciones sobre la formación continua.

6.5. Observaciones sobre la formación continua

Con los trayectos conceptuales anteriores, que consideramos necesarios para la articulación, pasaremos ahora a señalar las que podemos llamar "lecciones

aprendidas” en la mirada internacional a la evaluación de docentes y que tienen potencia para contribuir a una política de formación continua:

1. A pesar de las tensiones existentes, tiene gran peso una consideración integrada y equilibrada de las tendencias en evaluación, ya que el péndulo que marca con fuerza los extremos de la evaluación externa o interna puede buscar un punto tensionado pero firme mediante la concertación, la participación y los consensos entre los enfoques y los intereses de quienes diseñan las políticas y quienes las ejecutan. Esto tiene que ver con la posibilidad de construir política pública.

La lección aprendida es la necesidad de concertar, flexibilizar y consensuar las políticas, reconociendo los intereses de las partes y estableciendo una “cultura del debate” que permita la interacción comunicativa y la argumentación racional.

Hay consenso documental y normativo de que el norte de estas acciones concertadas tiene que ser el desarrollo de una actitud investigativa, pedagógica y profesional, no para subsanar las fallas de una evaluación técnica sino para generar responsabilidades de autorregulación individual y colectiva en las instituciones (reforzar lo interno), creando una cultura de confianza, articulada al desarrollo profesional y al subsistema de formación continua.

2. La visión panorámica sobre la evaluación de docentes y su relación con el subsistema de formación continua muestra cierta diversidad de enfoques y estrategias, en cuanto a la forma de proponer estrategias para el acompañamiento y fortalecimiento profesional del docente y de las instituciones a partir de los resultados de la evaluación, que por su carácter se orienta al mejoramiento de la práctica pedagógica, aún dentro del esquema de dominios propuesto por Danielson. Se evidencia que también en su aplicación y finalidad se pueden trivializar o instrumentalizar dominios que no tenían esa finalidad (caso México), o inclusive aprovecharlo como criterio de exclusión o suspensión de la contratación del docente (caso de los Estados Unidos).

Si, de acuerdo con el enfoque diagnóstico-formativo, la evaluación está orientada a la mejora profesional del docente y al fortalecimiento institucional de cara a sus fines, entonces la información que arroja es punto de partida para los lineamientos de formación continua.

En la revisión documental y las entrevistas y visitas encontramos alternativas para la formación continua, tales como:

- » Talleres en cascada según los cuales, a nivel central, se preparan y certifican evaluadores que fungen como pares entre sus colegas, para acompañar y fortalecer los proyectos de formación en cualquiera de sus dimensiones y luego hacen de multiplicadores de su experiencia a nivel regional o provincial.

- » Programa de tutores o mentores (*peer review*) que durante periodos determinados visitan y evalúan las prácticas de aula, según unos compromisos concertados con el docente y regulados en el sistema Teachscape.
- » Consultores externos que apoyan el diseño de políticas y elaboran matrices y rúbricas desde su saber especializado y que la mayoría de las veces forman parte de los equipos de investigación de las universidades, tienen producción intelectual y participan activamente en la comunidad académica.
- » Visitas inter pares y redes interpaíses: tiene que ver con el intercambio de información o la elaboración de proyectos conjuntos sobre la misma temática: evaluación, currículo, didácticas, formación de docentes, tanto para intereses de evaluación e implementación de políticas como gremiales para la construcción de alternativas de resistencia e innovación.
- » Redes locales, regionales y nacionales: entendidas como círculos de reflexión sobre la práctica, microcentros, experiencias pedagógicas alternativas, proyecto educativo y pedagógico alternativo, programas de apoyo a docentes novatos, socialización de estrategias didácticas o grupos en torno a saberes específicos (didáctica de la matemática, enseñanza de las ciencias, asociación de profesores de ciencias sociales).

También se asume la formación continua, en la perspectiva formativa, como el fortalecimiento de la capacidad investigativa de los docentes y el empoderamiento profesional mediante la participación en proyectos de larga duración que superen el curso remedial.

Consideramos esta última alternativa como la más potente si está fundamentada en visiones epistemológicas, pedagógicas, éticas y políticas que respondan a ejercicios de autoevaluación y formación colectiva en valores y saberes, prácticas y estrategias de responsabilidad profesional y mejoramiento de las dimensiones de una formación integral en los estudiantes.

El enfoque de una evaluación diagnóstica y formativa con alcances en la formación profesional de los docentes, con incidencia en el colectivo de profesores y en transformaciones institucionales, se evidencia preferentemente en dos países. En el caso de Chile, se ha pensado la evaluación docente en tres momentos: la evaluación como tal a cada uno de los docentes; seguidamente, se han generado dos formas de evaluación complementarias; la primera es la Asignación por Desempeño Colectivo (ADECO), es una evaluación del colectivo de docentes que entrega incentivos económicos a las instituciones, una vez hayan cumplido con el proceso propuesto anualmente por las autoridades municipales en concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

La segunda forma, designada como Asignación Variable por Desempeño Individual, solo para los docentes que han sido valorados como destacados y

competentes, luego de proceder a los requisitos establecidos podrían obtener unos incentivos económicos de acuerdo con sus resultados durante los siguientes cuatro años. En consecuencia, se infieren unas recomendaciones para otros sistemas educativos que están pensando en la misma dirección. En primer lugar, es relevante mantener una articulación de la evaluación docente con otro tipo de evaluaciones; particularmente, nos llama la atención la evaluación del colectivo profesoral: ello permite pensar la calidad de la educación como un compromiso institucional y no solo la suma de individuales. En segundo lugar, es recomendable que todos los docentes evaluados deban pasar por procesos de formación continua o en servicio, ya que los buenos resultados de unos son los malos de los otros y viceversa, según lo muestran los análisis de los resultados. La calidad es de todos y de cada uno. En tercer lugar, se recomienda no estandarizar los resultados de la evaluación con relación a los programas de superación o de formación continua, pues estos tienen que construirse desde las regiones y lo local de las instituciones, sobre todo en países con diversidad cultural y heterogeneidad sociocultural. Finalmente, permite desobjetivar y centralizar la evaluación en la sola práctica pedagógica en el aula; la mayoría de académicos e investigadores pensamos que sale al ámbito externo del aula, está relacionada con el trabajo colectivo del profesorado, con los planes y proyectos pedagógicos desarrollados a lo largo del calendario escolar; tiene que ver con la incidencia en el contexto social inmediato donde se ubica la comunidad educativa, entre otras.

En el mismo sentido, Cuba mantiene su evaluación docente desde un enfoque pedagógico en tanto es el director de la escuela quien acompaña, dialoga y toma decisiones con relación al desempeño de sus docentes. En los casos de docentes con valoraciones bajas, se les propone ingresar a un proceso de formativo en las universidades pedagógicas, esto previo conocimiento de las instituciones sobre cuáles son las dimensiones o aspectos que tienen mayor dificultad en la práctica del aula.

Otras inferencias y prospectivas se podrían proponer a partir de la caracterización de las experiencias internacionales sobre evaluación docente y su articulación con la formación docente. En primer lugar, es recomendable reconstruir la cultura de la evaluación en el profesorado y en las comunidades educativas en general, lo cual requiere de un plan de formación en evaluación educativa. En segundo lugar, además de formar los pares evaluadores también deberían ser objeto de acompañamiento y asesoría permanente los docentes directivos y docentes con encargos directivos, con el fin de brindarles las herramientas para el acompañamiento pedagógico del colectivo de docentes. En tercer lugar, mantener contactos directos de las facultades de educación con los establecimientos: ello permitiría afinar tanto los procesos de formación inicial como los de formación continua o en servicio.

Referencias

- Alliaud, A. (Coord.) (2013). *Planes de estudio de la formación inicial y oferta de formación continua. Informe final*. Convenios DCI-ALA/2010/19892 y PASEM/009/2012 Buenos Aires: Mercosur; UE.
- Alliet, M. (1994). Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?]. In: *Revue française de pédagogie*, volume 107, pp. 123-139.
- Alliet, M., Bressoux, P., Bru, Leocnte-Lambert, C. (1994 y 1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'Education et Formations*. MEN, No. 44 et No. 70.
- Amundsen, C. (2012). Are We Asking the Right Questions? *Review of Educational Research*. pp. 1-37, online: <http://rer.sagepub.com/content/early/2012/02/21/0034654312438409>
- André, B. (2011). Evaluer la formation pratique des enseignants: enjeux, défis et propositions. *Revue Française de pédagogie*, 184, pp. 5-14.
- André, B. (2013). Évaluer la formation pratique des enseignants: enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 184, pp. 5-14. Consultado el 5 septiembre 2014. <http://rfp.revues.org/4208>
- Arancibia, J. (2015). *La estandarización de la evaluación*. Noruega: Ed. Internacional de la Educación.
- Ashby P., Hobson A., Tracey, L., Malderez A., Tomlinson, P., Roper, P., Chambers, G. & Healy, J. (2008). *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A review of literature*. London: Department for Schools Children and Families.
- Audigier, F., Crahay, M., Dolz, J. (Eds.). (2006). *Curriculum enseignement et pilotage*. Bruxelles: Deboeck.
- Aquino Zuñiga, S. P., Izquierdo, J. y Echalar Alvarez, B. L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades en Investigación Educativa* [online], 2013, vol. 13, n. 1, pp. 23-44.
- Avalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe encargado por el Banco Interamericano de Desarrollo. On line: <https://publications.iadb.org/>
- Badía, P. y Vietes, M. (Coord.). (2011). *Evaluación, resultados escolares y sistemas educativos. Análisis y alternativas*. Madrid: GREFOL.
- Barbier, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Becker, H. (1962). The nature of a profession. In *Education for the Professions* [61st Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II], pp. 27-46. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Behrens, M. (2008a). Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 48, pp. 127-136.
- Behrens, M. (Dir.). (2008b). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel: IRDP.
- Bialystok, E. & Craik, F. I. M. (Eds.). (2006). *Lifespan cognition: Mechanisms of change*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Birgin, A (entrevistada). (2015). Entrevista realizada a la profesora Alejandra Elena Birgin, magistrada en Educación y Sociedad, en el marco del Encuentro de Rectores(as) y Directivos(As) Académicos(as): Formación de Maestros(as) en América Latina. [Audio]. Bogotá: Grupo Evaluando_nos.
- Bélair, L., Laveault, D., Lebel, Ch. (2007). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), pp. 205-213.
- Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, Nº 2.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Eds.). (2011). *La Evaluación Docente*. Centro de Medición MIDE UC. Universidad Católica de Chile.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 23(8), 3-15.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*: Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*: Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Boyd, D.J., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 31 (4), pp. 416-440.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres (Note de synthèse). In *Revue française de pédagogie*, Vol. 108, pp. 91-137.
- Briones, G. (1992). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Ed. Trillas.

- Brisard, E., Menter, I. and Smith, I. (2005). *Models of Partnership in Programmes of Initial Teacher Training: a systematic review*. Edinburgh: General Teaching Council of Scotland.
- Bronckart, J.P. (2007). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y educación*, 19(2), pp. 123-134.
- Bronckart, J.P. (2009). La notion de compétences est-elle pertinente en éducation? *L'école démocratique*. Online: <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>
- Bruce, C. & Ross, J. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), pp. 346-370.
- Burbules, N. & Torres, C. (Eds.). (2000). *Globalization and education: Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Caltonar, B., Dumay, X., Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et re-composition des professionnalités dans l'enseignement primaire: un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Education et sociétés*, 2 (n° 32), pp. 35-51.
- Carlson, D. (1987). Teachers as political actors: From reproductive theory to the crisis in schooling. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 283-307.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston, M. Haberman and J. Sikula (Dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310). New York, NY: Macmillan.
- Cacérés, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris: Seuil, col. Peuple et Culture.
- Campbell A. & McNamara, O. (2010). Mapping the field of practitioner research, inquiry and professional learning in educational context: a review. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Ed.), *Connecting Inquiry and Professional Learning in Education*. London: Routledge.
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris: PUF.
- Charlier, E. & Charlier, B. (1998). *La formation au Coeur de la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Traducción Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique - Grupo editor.
- Chervel, A. (1992). Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle. Une source non exploitée: les enquêtes ministérielles et rectorales. *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation (XIXe -XXe siècles)*. *Histoire de l'éducation*, numéro spécial, n° 54, pp. 13-38.

- Clewell, B. C., Campbell, P. B. & Perlman, L. (2004). *Review of evaluation studies of mathematics and science curricula and professional development models*. Washington, D.C.: Urban Institute.
- Clark, C. & Peterson, P.L. (1986). Teachers thought processes. In M.C. Wittrok (Ed.), *Handbook of Research and Teaching*. New York: Mc Millan.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education & Didactique*, Vol 1, N° 1, pp. 83-94.
- Clot, Y. & Fernandez, G. (2012). Mobilisation psychologique et développement du "metier". In J.L. Bernaud & C. Lemoine (Dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* [p. 323-341]. Paris : Dunod.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1999). "Prendre la classe": une question de style? *Société française*, n° 62-63, p. 78-88.
- Collins, H.M. & Evans, R. (2007). *Rethinking expertise*. Chicago: University of Chicago Press.
- Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*. 32(1), pp. 3-19.
- Compère, M.M. (1989). La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales: le cas de langues anciennes. *Histoire de l'éducation*, 42, pp. 139-181.
- Condette J.F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècles)*. Paris: L'Harmattan.
- Costley, C. and Dikerdem, M. (2011). Work Based Learning Pedagogies and Academic Development. A Research Project funded by the HEA Subject Centre for Education. ESCalate. Institute for Work Based Learning. Middlesex University. <http://eprints.mdx.ac.uk>
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élèves: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, n. 88, pp 67-94.
- Crahay, M. (Ed.). (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment?* Genève: Carnet des sciences de l'éducation.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: Oreal/Unesco.
- Chávez, R. (2015). *El desempeño docente; un pilar de la calidad educativa*. Ponencia que se presenta en el marco del Congreso de Pedagogía de la República de Cuba.

- Chávez, R. y Valdés, J. (2015). *Desempeño docente y rendimiento académico*. Trabajo presentado a la Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades", Brasilia, Brasil, 10-12 de julio de 2002.
- Daniellou, F. (Coord.). (2004). *A ergonomia em busca de seus princípios. Debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher ed.
- Danielson, C. (2007). *The Handbook for Enhancing Professional Practice: Using the framework for teaching in your school*. ASCD
- Danielson, Ch. (2013). *The Framework for Teaching. Evaluation Instrument*. 2013 Edition.
- Darling-Hammond, L. & Wise, A. E. (1992). Teacher professionalism, in *Encyclopedia of educational research*. 6th ed. Edited by Marvin C. Alkin. New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. [electronic version]. *Phi Delta Kappan*, 76 (8).
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses From a National Commission Report. *Educational Researcher*, 27(1), pp. 5-15.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Klein, S. P. (1999). *A License to Teach. Raising Standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Darras, B. (Dir.). (2007). *Etudes Culturelles & Cultural Studies*. Monográfico revista *Médiation et Information*, n. 24-25.
- Day, C. (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, pp. 31-44.
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. En Aspin, Chapman, Hatton y Sawano (Eds.), *International Handbook Of Lifelong Learning*. (Vol. II), pp. 473-501. London: Kluwer Academic.
- Day, C. & Sachs, J. (Eds.). (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Dejours, C. (2009). *Travail Vivant: Travail et émancipation*, Tomo II. Paris: Payot & Rivages.
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (Dir.). (2000). *L'énigme de la compétence en education*. Bruxelles: De Boeck.
- Domingo, A. y Gómez Serés, M.V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Doyle, W. (1980). *Student mediating responses in teaching effectiveness*. Final Report. Texas: North Texas State University.

- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In Crahay M. et Lafontaine, D. (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Belgique: Éditions Labor.
- Dumay, X., Cattonar, B., Maroy, C. & Mangez, C. (2013). The local institutionalization of accountability in education: Network and bureaucratic modes of implementation. *International Journal of Sociology of Education*, 2(2), pp. 99-141.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), pp. 315-331.
- Dybdahl, C. S., Shaw, D. G. et al. (1997). Teachers Testing: Reasons for Rhetoric. *Journal of Research and Development in Education*, 30(4), pp. 248-254.
- Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), pp. 9-48. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf> Consultado 21/12/2006.
- Elmore, R.F. (2003b). Accountability and Capacity. En Carnoy, M., Elmore, R. y Siskin, L. (Eds.), *The New Accountability: High Schools and High-Stakes Testing* (pp. 195-210). Nueva York-Londres: Routledge Falmer.
- Eurydice (Red de información sobre la educación en Europa). (2002). *Glosario europeo de la educación*, vol. 3: personal docente. Bruxelles: CCE.
- Evers, F., & Hall, S. (with Britnell, J., Brockerhoff-Macdonald, B., Carter, L., Dawson, D., Kerr, D., Mighty, J., Siddall, J., & Wolf, P.). (2009). *Faculty engagement in teaching development activities—Phase 1: Literature review*. Toronto, Canada: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fillietaz, L. (2004). The multimodal negotiation of service encounters. In P. LeVine & R. Scollon (Ed.), *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis* (pp. 88-100). Washington: Georgetown University Press.
- Fillietaz, L. et Bronckart, J.P. (Eds.). (2004). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve: Peeters.
- Filson, G. (1988). Ontario teachers' deprofessionalization and proletarianization. *Comparative Education Review*, 32(3), pp. 298-317.
- Flotz, M. P. y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Eds.). (2011). *La evaluación docente*. Centro de Medición MIDE UC. Universidad Católica de Chile.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition: re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S. & McNamara, O. (2006). Partnership in English teacher education: changing times, changing definitions –evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Education Review* 37, pp. 32-45.
- Gallego, F., García, C., Lagos, F. y Stekel, Y. (2008). *Estudio longitudinal: evaluación de impacto del Sistema Nacional de Desempeño (SNED) en la educación subvencionada*. Programa de Políticas Públicas. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García, L. S. (2014). *La evaluación educativa en la formación continua: capacitación, actualización y perfeccionamiento docente en educación básica y media. Estudio en relación al área de educación física*. Tesis doctoral. Universidad del Tolima, Ibagué.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2010). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Gersten, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R. & Witzel, B. (2009). *Assisting students struggling with mathematics: Response to Intervention (RtI) for elementary and middle schools (NCEE 2009-4060)*. Washington, D.C.: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu.
- Gilbert, D. et Gillet, I. (2009). Revue des modèles en évaluation de formation: approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16, pp.217-238.
- Ginsburg, M. (1997). Professionalism or politics as a model for educators' work and lives. *Educational Research Journal*, 11(2), pp. 133-146.
- Ginsburg, M., Wallace, G. & Miller, H. (1988). Teachers, economy, and the State: An English Example. *Teaching & Teacher Education*, 4(4), pp. 317-337.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1986). Teachers Education and the practice of Engagement: The case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56, 3, pp. 213-238.
- Goode, W.J. (1979). The theoretical limits of professionalization. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organizations*. New York: Free Press.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2, pp. 44-56.

- Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Les Dossiers Éducation et Formations, n° 32.
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? *Canadian Journal of Education*, Vol 32 (4), pp. 764-796.
- Grupo Evaluando_nos. (2007). *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública*. México D. F.: Gustavo Gili.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. NY: Comlumbia University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, M.R. (1975). The deprofessionalization of everyone? *Sociological Focus*, 8, pp. 198-213.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (2002). The Emergence and Development of Educational Research in Europe. *European Educational Research Journal*, 1(1).
- Homar, A. (2010). *La evaluación docente*. Buenos Aires: Ed. CTERA.
- Huberman, M. (1993). *The model of the independent artisan in Teachers' Professional Relations in teachers' work. Individual, colleagues and contexts*. Chicago: Teacher College Press.
- Huberman M. (1994). The OERI/CERI Seminar on educational research and development: a synthesis and commentary. In T. M. Tomlinson & A. C. Tuijnman (Ed.), *Education research and reform: an international perspective* (pp. 45-66). Washington: OECD Centre for Educational Research and Innovation; US Department of Education.
- Hunsley, J. & Mash, E.J. (2007). Evidence-Based Assessment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, pp. 29-51.
- Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Madrid: Graú.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), pp. 127-140.
- Iunza, J., Assaél, J. y Scherping, G. (Enero/febrero 2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa -RMIE-*. 16 (48), pp. 267-292.

- Jackson, P.W. (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Jenks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jimenez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. En *Educar*, nº 19. Barcelona: UAB.
- Joas, H. (1996). *The Creativity of Action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Keeves, J.P. (Ed.). (1992). *The IEA Study of Science III: Changes in Science Education and Achievement: 1970 to 1984*. New York: Pergamon Press.
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance of inservice teacher education* (Research Monograph No. 13). Madison: University of Wisconsin Madison, National Institute for Science Education.
- Kellaghan, T. and Greaney, V. (2001). The Globalisation of Assessment in the 20th Century. *Assessment in Education*, 8(1), 87-102.
- Kolb, D., Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C. (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Koretz, D.M. (2002). Limitations in the use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of Human Resources*, 37(4), pp. 752-777.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), pp. 1020-1041.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives: la compétence n'est plus ce qu'elle était (3e éd. modifiée et augmentée)*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lee, C. and Smagorinsky, P. (2000). Introduction: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. In C. D. Lee and P. Smagorinsky (Eds), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault, et C. Lebel (Dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-179). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

- Lenoir, Y. (2010). Conception de l'éducation scolaire en France et aux États-Unis: une perspective sociohistorique comparative. In Baillat Y., Niclat, D. & D. Ulma (Coord.), *La formation des enseignants en Europe* (pp. 17-32). Bruxelles: DeBoeck.
- Lewis, J. (2008). *Cultural Studies*. London: Sage Publications.
- London, M. (2011). *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. New York: Oxford University Press.
- López, D. (entrevistada). (2015). Entrevista realizada a la profesora Diana López, estudiante del Doctorado en la Universidad de Buenos Aires, vía Skype. [Audio]. Bogotá: Grupo Evaluando_nos.
- Loving, C. C. & Cobern, W. W. (2000). Invoking Thomas Kuhn: What citation analysis reveals about science education. *Science & Education*, vol. 9, n° 1-2, p. 187-206.
- Madaus, G.F., Airasian, P.W. & Kellaghan, T. (1980). *School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Ed.). (2011). *La evaluación docente*. Centro de Medición MIDE UC. Universidad Católica de Chile.
- McNamara, O. (2010). Une approche technique et rationaliste: La formation des enseignants en Angleterre. *Revue Internationale D'Éducation de Sèvres*, No 55, pp. 49-60.
- McNamara, O., Brundrett, M. & Webb, R. (2008). *Primary Review Interim Reports, Research Survey 6/3. Primary teachers: Initial teacher education, continuing professional development and school leadership development*. Cambridge: University of Cambridge.
- Martinand, J.L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Investigación en la escuela*, 24, pp. 59-69.
- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación. Instituto de Evaluación*. Madrid: MEN, pp. 237 - 262.
- Meyerson, I. (1949). Comportement, travail, expérience, oeuvre. *L'année psychologique*, vol. 50, pp 77-82.
- Mons, N. (2008). Autonomie et contrôle du travail enseignant. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 48, pp. 109-117.
- Mosteller, F. & Moynihan, D.P. (Eds.). (1972). *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Random House.
- Morris Baskett, H. K., Marsick, V. J. & Cervero, R. M. (1992). Putting theory to practice and practice to theory. Professional's ways of knowing: New findings on how improve professional education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 55, pp. 109-118.

- Metzger, W. (1987). A spectra haunting American scholars: The spectra of professionalism. *Educational Researcher*, 16 (6), pp. 10-19.
- Murillo, F. J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: Unesco. [2ª Ed. Revisada].
- Niño, L. S. (2005). *La evaluación de docentes de básica primaria y secundaria en Colombia, Inglaterra, Chile, Estados Unidos, México y Argentina*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Nordenflycht, M.E. (2000). Formación continua de educadores: nuevos desafíos. En G. Anta (Coord.), *Cuadernos de Trabajo No. 3, Educación Técnico-Profesional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Online: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad03.htm>
- Normand, R. et Derouet, J.L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, pp. 5-20.
- Olsen, R. V. (2005). *Achievement tests from an item perspective. An exploration of single item data from the PISA and TIMSS studies, and how such data can inform us about students' knowledge and thinking in science*. Oslo: Unipub forlag.
- Olsen, R.V. et Lie, S. (2006). Les évaluations internationales et la recherche en éducation: principaux objectifs et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 157 (octobre-décembre), pp. 11-27.
- Ortega, P. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Boaventuriana.
- Pascual Barrios, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso*, 29, pp. 43-58.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (Dir.). (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Pecheone, R. L. & Chung, R. R. (2006). Evidence In Teacher Education. The Performance Assessment For California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*. 57(1), pp. 22-36.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Peterson, B. (2015). *La evaluación de los docentes en Milwaukee*. Entrevista directa. Wisconsin, Estados Unidos.

- Plumelle, B. et Latour, M. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande*. Paris: CIEP.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 25-47). Bruxelles: De Boeck.
- Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture. Une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*. XIX (1), pp. 187-200.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, pp. 1-35.
- Rickenmann, R., Angulo, F. y Soto, C. (2012). *El museo en la enseñanza de las ciencias. Estudios de caso en la formación de profesores*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rickenmann, R. et Schubauer, R. (2014). Chapitre 4. Gestes professionnels et stages en responsabilité: un dispositif expérimental de formation en arts plastiques. In Amade-Escot, Ch., Leutenegger, F., Schubauer-Leoni, M.-L., *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée*. Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Rivas, C. y Tamayo, A. (2015). *La evaluación diagnóstico formativa, un avance en la lucha del magisterio colombiano*. (Documento de trabajo). Bogotá.
- Rodríguez, J. (2003). *Al tablero. Cuba, líder en evaluación del desempeño docente*. Entrevista al inspector y delegado del Ministerio de Educación de Cuba. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- Roskos, J. (2015). *La evaluación docente en las escuelas primarias públicas de Milwaukee, Wisconsin*. Entrevista Personal. Estados Unidos.
- Shanker, A. (1996). Quality Assurance: what must be done to strengthen the teaching profession. *Phi Delta Kappan*, n. 78, pp. 220-224.
- Shavelson, R. (1976). Teacher Decision Making. In N. L. Gage (Ed.), *The psychology of teaching methods* (pp. 372-414). Chicago: University of Chicago Press.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Schmidt, R. & Gibbs, P. (2009). The Challenges of Work-Based Learning in the Changing Context of the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 3, pp.399-410.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. New York, NY: Falmer Press.

- Stes, A., Min-leliveld, M., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 25-49. doi:10.1016/j.edu-rev.2009.07.001.
- Springer, M.G., Ballou D., Hamilton L., Le V., Lockwood, J.R., Mc Caffrey D., Peper M. & Stecher B. (2010). *Teacher Pay for Performance: Experimental Evidence from the Project on Incentives in Teaching*. Nashville: National Center on Performance Incentives at Vanderbilt University.
- Suchaut, B. (2012). *L'évaluation des enseignants: contexte, analyse et perspectives d'évolution*. Grenoble: HAL.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation for a new reform. *Harvard Educational Review*, 51, pp. 1-22.
- Shulman, J. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, J., Lotan, R. A. & Whitcomb, J. A. (1998). *Groupwork in diverse classrooms: A casebook for educators*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Eds), *La evaluación docente*. Centro de Medición MIDE UC. Universidad Católica de Chile.
- Sun, Y., Calderón, P., Valerio, N. y Torres, P. (2011). La implementación de la evaluación docente. En Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Eds.), *La evaluación docente*. Centro de Medición MIDE UC. Universidad Católica de Chile.
- Svensson, L.G. (2008). Professions and accountability: Challenges to professional Control. *Journées de l'AIS RC 52 Oslo, 12-13 septembre*.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires - México: Ed. Noveduc.
- Tabacknick, B. R. & Zeichner, K. (1984). The impact of the student teaching on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35, pp. 28-42.
- Tamayo Lorenzo, S. (2014). ¿Qué está pasando con la evaluación del desempeño profesional en los niveles no universitarios? *Revista de la asociación de inspectores de Educación de España*. Online http://www.adide.org/revista/images/stories/revista22/ase_22_10-tamayo.pdf
- Teddie, C. & Reynolds, D. (Dir.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. New York: Routledge.

- Terrot, N. (1997). *Une histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris: L'Harmattan.
- Torres, P. (2008). ¿Qué estamos haciendo en Cuba en evaluación educativa? *Revista Latinoamericana de Evaluación Educativa*, (1), 1, pp. 1-45.
- Towsend, T. (Dir.). (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Review, Reflection and Reframing*. New York: Springer.
- Thrupp, M. (1995). The «school mix» Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), pp. 183-203.
- Unda Bernal, P., Martínez Boom, A. y Medina Bejarano, M.J. (2003). *La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación*. Conferencia pronunciada en el Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina – OEI, Buenos Aires. Online: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_unda.pdf
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: Preal.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica, hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: Preal.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2).
- Vaillant, D. (2008). Algunos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Online <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>
- Van den Akker, J. (2003). *Curriculum Perspectives: An Introduction*. Netherlands: Springer.
- Van der Maren, J.M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), pp. 153-172.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (2004). *Former des enseignants copétents en lecture-écriture. Interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*. Bruxelles: Labor.
- Villegas-Reimers, E. (2002). Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y sus políticas. En: Unesco/Orealc, *La formación docente: un aporte a la discusión*. Santiago: Orealc.
- Wagner Clifford, H. (1982). Simpson's Paradox in Real Life. *The American Statistician*, 36(1), pp. 46-48.
- Wayne, A., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S. & Garet M. (2008). Experimenting With Teacher Professional Development: Motives and Methods. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 8, pp. 469-479.

- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- Wilson, E. (2010). Un nouveau professionnalisme des enseignants au Royaume Uni. *Revue Internationale d'éducation de Sévres*, No. 55, pp. 107-117.
- Wittorski, R. et Roquet, P. (Coord.) (2013). *La déprofessionnalisation*. Monographie *Recherche & formation*, 1 (72).
- Yeom, M. & Ginsburg, M. (2007). Professionalism and the reform of Teachers and teacher Education in the Republic of Korea & the United States of America. *Asia Pacific Education Review*, 2 (8), pp. 298-310.
- Yinger, R. (1977). A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3, pp. 66-77.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.Y, Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, D.C.: U.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10(1), enero-abril, pp. 17-42.
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, pp. 21-43.
- Zuluaga Garcés, O.L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía; La enseñanza un objeto de saber*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia y Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Referencias institucionales

- Cámara de Diputados e INEE. (2015). *Reforma Educativa*. México: Talleres de Impresora y Encuadernación Progreso S.A. de C.V.
- COM. (2007). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission: Directorate-General for Education and Culture. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>, Consultado el 31-10-2011.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). (2015). *Estrategia de formación continua y desarrollo profesional: Educación Básica*. México: CNSPD.
- Eurydice (2015). *Background Report Education and Training Monitor 2015*. Online http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/190EN.pdf

- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (CEID). (2014). Las pruebas PISA, evaluar y medir. En *Revista Educación y Cultura*, No. 102, pp. 20-24. Bogotá: Fecode.
- Gobierno del Quebec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Quebec: Ministère de l'éducation. Online: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- INACAP (Universidad Tecnológica de Chile). *Plan de detección de buenas prácticas docentes*. Online [consultado octubre 2015]. <https://www.inacap.cl/tportalvp/docentes/contenidos/contenido-docentes/buenas-practicas-docentes>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2014). *Programa de Formación Inicial de Evaluadores de Desempeño Docente*. Síntesis Ejecutiva. México: INEE.
- MEN-Francia. (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*. DGES C2-4. MEN. Online: <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
- LOMCE-España. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Online: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- LLP. (2011). *Lifelong Learning Programme, Guide 2012*. Brussels: European Commission: Directorate-General for Education and Culture.
- OCDE. (2009). *Etudes économiques de l'OCDE*. 8 (8). Chapitre 4. Améliorer l'école et l'égalité d'accès à l'éducation. *Etudes économiques de l'OCDE* 8/2009 (n° 8), pp. 105-165.
- OCDE. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century; Lessons from around the world*.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Oreal). (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre cincuenta países*. Chile: Unesco.
- Oreal/Unesco. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Parlamento Europeo. (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006, web: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11090>].

- Pasem (Programa de apoyo al sector educativo del Mercosur). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Coordinado por Alejandra Birgin. Buenos Aires: Teseo.
- SER-OFFT (Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche y Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie-Suiza). *Panorama de l'enseignement supérieur en Suisse*. On-line: https://www.eda.admin.ch/content/dam/countries/countries-content/canada/fr/higher_education-f.pdf
- Talis Assesment Project. (2013). TALIS Teacher Questionnaire (MS-12-01). Online <http://www.oecd.org/edu/school/43081350.pdf>
- UE (Comisión Europea)-Euridyce report. (2015). *Strengthening teaching in Europe*. On-line:http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf
- Unesco. (2007). 31 C/4. *Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación*. On line <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125434s.pdf> (consultado octubre 2015).
- Unesco-Ministerio de Educación del Perú. (2014). *15 buenas prácticas docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes*. Ministerio de Educación del Perú.
- US Department of Education-IES (National Center for Education Evaluation and Regional Assistance). (2009). *Assisting Students Struggling with Mathematics: Response to Intervention (RtI) for Elementary and Middle Schools*. Research Report. This report is available on the IES website at <http://ies.ed.gov/ncee> and <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>

ISBN 978-958-691-886-2



Calle 43 No 57-14
Centro Administrativo Nacional, CAN
Bogotá D.C. - Colombia
Conmutador: (+571) 2222800
Fax: (+571) 2224953

Línea gratuita fuera de Bogotá
018000910122
Línea gratuita Bogotá (+571) 222 0206

www.mineduccion.gov.co
@Mineduccion
Ministerio de Educación Nacional