



**Análisis comparativo entre los Sistemas de Evaluación Docente de Colombia y Chile, en lo relativo a su estructura, criterios e instrumentos que evalúan.**

**Maestría en Educación**

Proyecto de Investigación

**Yenyfer Agudelo Osorio**

ID:000574832

**Línea de Investigación**

Ámbitos, experiencias y concepciones de la evaluación educativa

**Profesor Líder**

Alexander Ortiz Bernal. Ph.D

**Profesor Tutor**

Elías Manaced Rey Vásquez. Ph.D

Bogotá, Colombia

Mayo, 2018

## Dedicatoria

Dedico este trabajo primero que todo a:

- Dios por guiarme en el camino y por brindarme la fortaleza y la sabiduría suficiente
- A mi madre insustituible por su paciencia y dedicación
- A mi padre que desde el cielo me acompaña
- A mis hijos, mis más grandes tesoros por su compañía y apoyo en mis largas horas de trabajo
- A mi hermana Dulfary Agudelo por su apoyo constante
- A Ricardo García por emprender este reto al igual que yo e ir de la mano conmigo.

## **Agradecimientos**

- A mi profesor Alexander Ortiz y a mi tutor Elías Manaced Rey Vásquez por su constante colaboración y sus valiosas orientaciones
- A los profesionales del MEN y de Chile por colaborarme al momento de realizar este trabajo. A todos ellos gracias por todo el apoyo que me brindaron para que esta investigación fuera posible.

<b>CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b>	
<b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-</b>	
<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	<i>Tesis de Grado</i>
<b>Programa académico</b>	<i>Maestría en Educación, metodología a Distancia, modalidad Virtual.</i>
<b>Acceso al documento</b>	<i>Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO</i>
<b>Título del documento</b>	<i>Análisis Comparativo entre los Sistemas de Evaluación Docente de Colombia y Chile, en lo Relativo a su Estructura, Criterios e Instrumentos que Evalúan.</i>
<b>Autor(es)</b>	<i>Yenyfer Agudelo Osorio</i>
<b>Director de tesis</b>	<i>Alexander Ortiz Bernal</i>
<b>Asesor de tesis</b>	<i>Elías Manaced Rey Vásquez</i>
<b>Publicación</b>	<i>Artículo Revista</i>
<b>Palabras Claves</b>	<i>Evaluación, Sistemas, Desempeño, Instrumentos, Criterios.</i>
<b>2. Descripción</b>	
<p><i>La tesis da cuenta de las diferencias y semejanzas que se encontraron entre el Sistema de Evaluación Docente de Chile y la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa de Colombia en su primera corte, en lo relativo a su estructura, criterios e instrumentos que evalúan.</i></p> <p><i>En la investigación, se realiza un análisis de diferentes categorías establecidas para el estudio que permiten identificar las diferencias más marcadas tanto en el inicio del proceso que se llevó a cabo para determinar la estructura de los dos sistemas, como en su desarrollo y aplicación, las cuales permiten observar algunos desaciertos que Colombia tuvo durante la creación e implementación de la ECDF en comparación con el sistema de Chile el cual fue tomado como referente.</i></p> <p><i>Finalmente, partiendo de los resultados que arroja la investigación y los hallazgos más importantes, se realizan algunas recomendaciones que pueden incidir en la obtención del objetivo que se planteó la ECDF.</i></p>	
<b>3. Fuentes</b>	
<p>Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación. Recuperado de <a href="http://biblioteca.utma.edu.pe/sites/default/files/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20-%20ed.pdf">http://biblioteca.utma.edu.pe/sites/default/files/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20-%20ed.pdf</a></p> <p>Cordero, G., Luna, E., Patiño, A., Norma, X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. Recuperado de <a href="http://www.redalyc.org/pdf/998/99828325007.pdf">http://www.redalyc.org/pdf/998/99828325007.pdf</a></p> <p>Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Recuperado de <a href="http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/3_doc51_competenciasdocentes_enero2011.pdf">http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/3_doc51_competenciasdocentes_enero2011.pdf</a></p> <p>Decreto 1278 de junio 19 de 2002 Estatuto de profesionalización Docente. Ministerio de Educación Nacional. (2002)</p> <p>Decreto 2277 de 1979 Estatuto Docente. Ministerio de Educación Nacional. (1979)</p> <p>FECODE. (2015). Instrumento de Evaluación de Carácter Diagnóstico-Formativo (ECDF). Recuperado de <a href="http://tribunamagisterial.co/instrumento-de-evaluacion-de-caracter-diagnostico-formativo-ecdf/">http://tribunamagisterial.co/instrumento-de-evaluacion-de-caracter-diagnostico-formativo-ecdf/</a></p> <p>Feistein, O., Ligeró, J., Donald, S., Majone, G., Weiss, C., Alkin, M., Ballart, X., Verdung, E., Maine, J., Picciotto, R. (2016). La</p>	

- evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos. Recuperado de <http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1008/Version%20Web%20Evaluacion%20de%20politicas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferreres, V., González, A. (2006). Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=T0LYMArzGeYC&pg=PA158&dq=Modelo+de+evaluaci%C3%B3n+democratica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwibxKjfpIDUAhVIMyYKHZz2B6AQ6AEIJAB#v=onepage&q=Modelo%20de%20evaluaci%C3%B3n%20democratica&f=false>
- Flórez, R. (2006). Evaluación pedagógica y Cognición. Editorial McGRAW-HILL
- García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas\\_de\\_insercion\\_a\\_la\\_docencia\\_del\\_eslabon\\_perdido\\_al\\_puente\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_garcia\\_c\\_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez C., Saavedra, J. (2014). Tras la Excelencia Docente. Recuperado de <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>
- Gobierno de Chile. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- ICFES (2016). Informe Nacional 2016 Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF). Recuperado de <file:///C:/Users/yagudelo/Downloads/Informe%20ecdf%20-%202016.pdf>
- Maestro 2025 (2017). Instrumentos de Evaluación. Recuperado de <http://www.maestro2025.edu.co/es/pagina/instrumentos-de-evaluacion>
- Manzy, J., González, R., Sun, Y. (2011). La evaluación docente en Chile. Recuperado de <https://es.slideshare.net/profepamela315/la-evaluacion-docenteenchile>
- Marcano, L. (2006) Modelo de Evaluación del Desempeño Docente. Recuperado de <http://karin.fq.uh.cu/~vladimar/cursos/%23Did%Elcticarrrr/Tesis%20Defendidas/D%20Eval%20Desempe%F1o%20docente.pdf>
- Martínez, F. (2013). Combinación de Mediciones de la Práctica y el Desempeño Docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 50(1). Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/528/public/528-1467-1-PB.pdf>
- Méndez, C., Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/618/948>
- Mendoza, A., Bermúdez, M. (2008). La evaluación docente en la pedagogía Montessori: propuesta de un instrumento. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/726/1704>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.) Evaluación de Competencias Ascenso o Reubicación Salarial. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2008), Evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes Guía metodológica. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-157083\\_recurso\\_6.unknown](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-157083_recurso_6.unknown)
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Evaluación Diagnóstico-Formativa. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-244742.html>
- Ministerio de Educación República de Chile (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Mora, V. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- OCDE (2005). Teachers Matter Education and Training Policy Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- OCDE (2011). Establecimiento de un Marco para la Evaluación e Incentivos Docentes. Consideraciones para México. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>
- OECD. (2015). Reformulando la carrera docente en Chile. Recuperado de <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>
- Pérez, D. (2007) Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler - 1950) Recuperado de

- [https://www.researchgate.net/publication/220025586\\_Revision\\_y\\_analisis\\_del\\_Modelo\\_de\\_Evaluacion\\_Orientada\\_en\\_los\\_Objeticos\\_Ralph\\_Tyler\\_-\\_1950](https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revision_y_analisis_del_Modelo_de_Evaluacion_Orientada_en_los_Objeticos_Ralph_Tyler_-_1950)
- Queiroz, G., Franco, C. (2003). Profesores artistas-reflexivos en sistemas educativos complejos. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21869/21705>
- Rodríguez, E. (s.f.). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. Recuperado de [rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf)
- Sacristán, G. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Recuperado de <http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/m4/GimenoSacristan.pdf>
- Sandoval (1996), Investigación Cualitativa. Investigación Cualitativa. Módulo 4. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Universidad de Antioquia, Medellín: ASCUN. 433p
- Sepúlveda, C. (2014). Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente: una mirada desde la gestión de recursos humanos. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/129870/Sistema%20de%20evaluaci%F3n%20del%20desempe%F1o%20profesional%20docente%20%20una%20mirad.pdf?sequence=1>
- Stabback, P. (2016) Qué hace un currículo de calidad. OIE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Stufflebeam, D. (1985). Evaluación Sistemática. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/0012291764f98f869f57d>
- Stufflebeam, D., Schinkfield. A (1985). El método evaluativo de Scriven orientado hacia el consumidor. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/stufflebeamcap10.pdf>
- Tyler, R. (1950). Basic principle of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University.
- Vaillant, D. (2008) Algunos Marcos Referenciales Para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1. Recuperado de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num2/art1.pdf>
- Valarino, E., Yaber, G., Cemborain, M. (2010). Metodología de la investigación: paso a paso. Mexico: Trillas.
- Valdés, H. (2000). Evaluación del Desempeño Docente. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Recuperado de <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Valenzuela, J., Flores, M. (2012). Fundamentos de Investigación Educativa, Volumen 2. Apuntes para publicación de un Book de la Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

#### 4. Contenidos

*La investigación cuenta con cinco capítulos y 24 subtemas, en el primero de ellos “Planteamiento del Problema”, se describe el problema que a modo de ver de la investigadora es el punto de partida para la investigación y del cual se general los objetivos que se desean alcanzar con la investigación, estableciendo como el general: Analizar la relación que existe entre la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa –ECDF- de Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile, en lo relativo a su estructura, criterios y los instrumentos que evalúan, con el fin de identificar los aspectos positivos y por mejorar de la ECDF que se ha venido aplicando en Colombia.*

*Con el propósito de dar respuesta a este objetivo, se realiza la verificación de antecedentes nacionales e internacionales que permitieron observar la importancia que le dan diferentes países al contar con un sistema que permita evaluar el desempeño de los docentes, como medio de reflexión y mejora para optimizar la calidad de educación.*

*Así mismo, se estableció el Marco Teórico, dividido en diferentes temáticas, dentro de las cuales se encuentra: la evaluación, modelos de evaluación y sistemas de evaluación docente.*

*En el tercer capítulo, se estableció la metodología de la investigación y se dio paso a la selección de la muestra, para lo cual se seleccionaron seis profesionales de Chile y de Colombia que han participado en el desarrollo de la estructura de los dos sistemas. Igualmente, en el cuarto capítulo se realiza el análisis de los resultados que arroja la aplicación de los instrumentos por medio de una triangulación entre el Marco Teórico, las entrevistas y la revisión documental realizada.*

*Finalmente, en el quinto capítulo se muestran las conclusiones a las que se llegó luego del desarrollo de la tesis y se hacen recomendaciones a partir de los hallazgos y resultados más relevantes.*

### 5. Metodología de investigación

*La metodología que se utilizó en la investigación fue con enfoque cualitativo ya que pretendió analizar comparativamente dos Sistemas de Evaluación Docente, de tipo descriptivo-correlacional, permitiendo identificar, analizar y sintetizar diferencias y semejanzas de entre los dos sistemas objeto de estudio. Para cumplir con el objetivo de la investigación, se seleccionó la encuesta semiestructurada y el análisis documental como técnica para recolectar información.*

*La encuesta fue aplicada a seis profesionales que hacen o hicieron parte de alguno de los dos sistemas objetos de estudio e igualmente se realizó una matriz de análisis documental que permitió obtener información relevante para la investigación.*

*La información fue analizada y triangulada, obteniendo de esta forma los resultados y conclusiones que dieron respuesta a los objetivos planteados inicialmente.*

### 6. Principales resultados de la investigación

*Algunas de los resultados que arrojó la investigación fueron: El análisis de los dos Sistemas de Evaluación Docente muestra que las semejanzas de los dos sistemas, en el proceso para llegar a su estructura radican en que su establecimiento se dio a partir de acuerdo realizado entre diferentes partes y que las negociaciones se dieron con asociaciones docentes. Así mismo, las dos evaluaciones tienen un carácter diagnóstico formativo y dependiendo los resultados, generan incentivos docentes.*

*En cuanto a los criterios e instrumentos, las dos evaluaciones establecen cuatro niveles, cuentan con criterios a evaluar y aplican cuatros instrumentos. Los instrumentos que mayor ponderación tienen son evaluados por docentes pares y los dos sistemas generan un reporte de resultados.*

*Las diferencias más importantes de los dos Sistemas de Evaluación Docente se hacen evidentes en el tiempo de generación de su estructura, ya que en Colombia el proceso que llevó al desarrollo de la estructura de la ECDF se realizó en seis meses y no contó ni con los estudios ni con el pilotaje pertinente que diera cuenta si un Sistema de Evaluación Docente como el de Chile pudiese ser aplicado en Colombia. Mientras que Chile, desarrolló la estructura de su sistema en nueve años. Chile Valido la evaluación por medio de un proceso participativo en el que intervinieron 73.000 docentes, mientras que en la creación de la ECDF solo participó un grupo reducido de docentes pertenecientes al sindicato.*

*Chile cuenta con el Marco para la Buena Enseñanza, que sustenta cada uno de los dominios, criterios y descriptores, permitiendo que la evaluación sea estandarizada. Colombia no tiene estandarizada la evaluación de ascenso y reubicación docente, ni se cuenta con un documento que sustente la fundamentación ni los referentes para la creación de los criterios de la ECDF.*

### 7. Conclusiones y recomendaciones

*Algunas de las conclusiones a las que se llegó en la investigación luego de analizar los resultados fueron: Debido a la presión que ejerció el sindicato al gobierno, en Colombia se tomó como referente la evaluación de desempeño del Sistema de Evaluación Docente de Chile, no para aplicar mejoras a la evaluación de desempeño ya existente en Colombia, sino para ser aplicada como un mecanismo de ascenso y reubicación en el escalafón docente, la ECDF.*

*La ECDF no contó con los estudios ni con el pilotaje pertinente que diera cuenta de si un Sistema de Evaluación Docente como el de Chile, pudiese ser aplicado con igual resultado en Colombia, dejando de lado las diferencias existentes entre los dos países en términos de: contexto sociocultural, organización regional, recursos destinados para la educación, número de profesionales de la carrera docente a evaluar y funciones específicas de las entidades responsables de la aplicación, valoración y ponderación de los Sistemas de Evaluación Docente, entre otros aspectos.*

*Chile cuenta con un Marco para la Buena Enseñanza, el cual fue sometido a consulta pública, con el objetivo de estandarizar la evaluación y establecer los Dominios, Criterios y Desempeños que debía evaluar el sistema. En el caso de Colombia, para la ECDF no existen soportes bibliográficos que den cuenta de la estandarización y seria parametrización de Criterios, Componentes y Aspectos a evaluar, consensuados, más allá de un acta de reunión sostenida entre FECODE, el MEN y diferentes universidades reconocidas del país*

*En Colombia, el desarrollo de la ECDF está centralizada por el ICFES quien realiza el proceso de elaboración, distribución, ponderación, publicación y generación de informes, lo cual genera que se dejen de lado aspectos de alta*

*relevancia como el contexto de los docentes, los recursos otorgados a las diferentes instituciones para el cumplimiento de las labores educativas que distan ampliamente entre ciudades capitales y municipios alejados de los cascos urbanos. Es así que, por tratarse de una sola institución la que realiza todos estos procesos, se incurre en errores como la falta de objetividad y justicia en el proceso de evaluación de los docentes a nivel nacional. Es por esto que una de las recomendaciones que se realiza es descentralizar estos procesos.*

<b>Elaborado por:</b>	<i>Yenyfer Agudelo Osorio</i>
<b>Revisado por:</b>	<i>Alexander Ortiz Bernal, Elías Manaced Rey Vásquez</i>
<b>Fecha de examen de grado:</b>	26 de mayo de 2018



# Índice

<i>Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación</i> .....	<i>1</i>
<b>1.1 Objetivos</b> .....	<b>6</b>
1.1.1 Objetivo general. ....	6
1.1.2 Objetivos específicos.....	7
<b>1.2 Antecedentes</b> .....	<b>7</b>
1.2.1 Antecedentes nacionales.....	7
1.2.2 Antecedentes internacionales. ....	10
<b>1.3 Supuesto de investigación</b> .....	<b>15</b>
<b>1.4 Justificación</b> .....	<b>15</b>
<b>1.5 Delimitación y limitación de la investigación y del estudio</b> .....	<b>17</b>
<i>Capítulo 2. Marco teórico</i> .....	<i>19</i>
<b>2.1 Evaluación</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2 Desarrollo histórico de la evaluación educativa</b> .....	<b>21</b>
<b>2.3 Modelos de evaluación</b> .....	<b>24</b>
2.3.1 Modelo de evaluación orientado hacia los objetivos.....	24
2.3.2 Modelo de toma de decisiones.....	24
2.3.3 Modelo de evaluación sin referencia a los objetivos.....	25
2.3.4 Modelo de evaluación basado en la crítica artística. ....	26
2.3.5 Modelo de evaluación sensitiva o respondiente. ....	27
2.3.6 Modelo de evaluación iluminativa. ....	28
2.3.7 Modelo de evaluación democrática. ....	28
<b>2.4 Evaluación de desempeño docente</b> .....	<b>29</b>
<b>2.5 Generalidades del Sistema de Evaluación Docente</b> .....	<b>31</b>
2.5.1 Sistema de Evaluación Docente de Chile. ....	33
2.5.2 Sistema de Evaluación Docente de Colombia.....	37

<b>2.6 Marco normativo.....</b>	<b>43</b>
<b><i>Capítulo 3. Diseño metodológico.....</i></b>	<b>45</b>
<b>3.1 Enfoque .....</b>	<b>45</b>
3.1.1 Tipo de investigación.....	46
<b>3.2 Población y muestra .....</b>	<b>47</b>
3.2.1 Población. ....	47
3.2.2 Muestra. ....	47
<b>3.3 Técnicas de recolección de información .....</b>	<b>49</b>
3.3.1 Consideraciones éticas.....	49
3.3.2 Instrumento A. (análisis documental).....	50
3.3.3 Instrumento B. (entrevistas semiestructuradas).....	50
<b>3.4 Validación de instrumentos .....</b>	<b>51</b>
<b>3.5 Procedimiento .....</b>	<b>51</b>
3.5.1 Fases. ....	52
<b>3.6 Estrategia de análisis de resultados .....</b>	<b>53</b>
<b><i>Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados .....</i></b>	<b>55</b>
<b>4.1 Resultados obtenidos a partir del análisis documental.....</b>	<b>55</b>
4.1.1 Análisis y triangulación. Antecedentes sistemas de evaluación docente de Chile y ECDF.....	59
4.1.2 Análisis y triangulación. Características ECDF y sistema de evaluación docente de Chile.....	67
4.1.3 Análisis y triangulación. Organizaciones responsables ECDF y Sistema de Evaluación Docente de Chile. ....	71
4.1.4 Análisis y triangulación. Estructura evaluativa. ....	78
4.1.5 Análisis y triangulación. Herramientas de evaluación utilizadas. ....	82
4.1.6 Análisis y triangulación. Evaluación y ponderación. ....	87
<b><i>Capítulo 5. Conclusiones .....</i></b>	<b>95</b>
<b>5.1 Principales hallazgos.....</b>	<b>95</b>

<b>5.2 Generación de nuevas ideas.....</b>	<b>99</b>
<b>5.3 Respuesta a la pregunta de investigación.....</b>	<b>100</b>
5.3.1 Semejanzas. ....	100
5.3.2 Diferencias.....	101
<b>5.4 Respuesta a los objetivos.....</b>	<b>102</b>
<b>5.5 Limitantes .....</b>	<b>104</b>
<b>5.6 Nuevas preguntas de investigación .....</b>	<b>105</b>
<b>5.7 Recomendaciones .....</b>	<b>105</b>
<i>Referencias .....</i>	<i>107</i>
<i>Apéndice 1 .....</i>	<i>113</i>
<b>Instrumento.....</b>	<b>113</b>
<i>Apéndice 2 .....</i>	<i>119</i>
<b>Validación de Instrumentos .....</b>	<b>119</b>

## Introducción

La evaluación docente constituye un factor relevante en el proceso de mejora de la calidad educativa. Es así que, atendiendo a la preocupación específica del papel de los docentes en este proceso, la presente investigación pretende realizar un análisis comparativo entre la estructura de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa -ECDF- de Colombia en su primera corte y la estructura del Sistema de Evaluación Docente de Chile; esto con el propósito de identificar semejanzas y diferencias y proponer acciones de mejoramiento o adaptación de la experiencias de éxito del Sistema Chileno, siendo este el referente que Colombia tomó para la creación de la evaluación de ascenso y reubicación para los profesionales que pertenecen a la carrera docente.

El presente proyecto, da respuesta a esas semejanzas y diferencias, haciendo visibles las posibles acciones de mejora que se pueden aplicar para lograr el objetivo que la ECDF se ha propuesto. El método que se utilizó fue de carácter cualitativo, ya que pretendía analizar comparativamente dos Sistemas de Evaluación Docente de una manera descriptiva, con un tipo de investigación descriptivo-correlacional.

Para la población, se tuvo en cuenta las características propias de la investigación y los elementos objeto de análisis correspondieron a los documentos que definen y orientan la política de evaluación docente tanto en Colombia como en Chile. Como muestra, se hicieron necesarias las opiniones de individuos expertos tanto en la ECDF como en el sistema de evaluación docente de Chile. Para esto, se definió la muestra en seis expertos que aportaron valiosa información, lo que permitió tener una visión clara o un panorama más amplio de lo que ha sido el desarrollo de la estructura e implementación de los sistemas en ambos países y hacer el proceso de relación necesario. Finalmente, se establece el análisis documental y la entrevistas semiestructurada como

técnicas para recolectar información, se realiza la triangulación de los resultados que arroja la aplicación de los instrumentos seleccionados y se ofrecen conclusiones y recomendaciones que dan respuesta a cada uno de los objetivos planteados.

Las conclusiones muestran las grandes diferencias y similitudes que se encontraron a partir de la aplicación de los instrumentos para obtener información en cuanto al desarrollo de la estructura, los instrumentos y criterios de los dos Sistemas de Evaluación Docente.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación

En Colombia, la carrera docente está establecida como un sistema especial de carrera administrativa de origen legal que busca regular las relaciones de los educadores con el Estado y la sociedad. Se encuentra reglamentada jurídicamente por el Decreto Ley 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002.

En el primero se estableció que, “sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación, quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el Escalafón Nacional Docente” (Decreto 2277 de 1979, Artículo 5).

Dicho decreto no contempla la evaluación docente como medio para calificar el desempeño docente ni para ascender en el escalafón, la única forma de ascenso para los docentes regidos por esta norma es: el tiempo de servicio y los títulos o cursos de capacitación o actualización.

El segundo decreto corresponde al Decreto 1278 de 2002, a partir del cual surgen cambios significativos en la carrera docente. Este decreto, abrió la posibilidad de hacer parte de ésta a técnicos, tecnólogos, bachilleres pedagógicos y los profesionales con títulos universitarios diferentes al de licenciados en ciencias de la educación, convirtiéndose en una profesión abierta a la cual se ingresa por medio de la aprobación del concurso docente.

La entrada en vigencia del mencionado decreto y las nuevas condiciones de la carrera docente, implicaron grandes cambios en el estatuto en procura de mejorar los resultados de los estudiantes, siendo uno de los más significativos la aparición de la evaluación.

Según este decreto, la evaluación:

Comprenderá al menos la preparación profesional, el compromiso y competencias, la aplicación al trabajo, y medirá de manera objetiva la responsabilidad profesional y funcional; la formación o perfeccionamiento alcanzado; la calidad de desempeño; la capacidad para alcanzar los logros, los estándares o los resultados de sus estudiantes, y los méritos excepcionales. (Decreto 1278, artículo 30 de 2002).

Es así como aquellos docentes que luego del año 2002 quieran ingresar y permanecer en la carrera docente, según el Decreto 1278 de 2002, tienen que ser valorados mediante tres tipos de evaluación que definen su permanencia, inscripción o ascenso en el escalafón, a saber:

*Evaluación de período de prueba.* Por medio de la cual, los docentes o directivos docentes que superan el concurso docente deben permanecer como mínimo cuatro meses de período de prueba y serán evaluados al finalizar el año académico, de no alcanzar los cuatro meses en el año que aprobó el concurso, deberá permanecer todo el año siguiente en período de prueba hasta que al finalizar el año se realice nuevamente la evaluación correspondiente. Una vez “aprobado el período de prueba por obtener calificación satisfactoria en las evaluaciones, el docente o directivo docente adquiere los derechos de carrera y deberá ser inscrito en el Escalafón Docente” (Artículo 12, párr. 2). Además,

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional (Artículo 12, párr. 1).

*Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual.* Esta evaluación, establece el grado

de cumplimiento de las funciones y responsabilidades propias del cargo del docente o directivo docente, el cual permite determinar periódicamente si el docente puede continuar o no en su cargo de acuerdo con sus resultados. Esta evaluación:

Busca contribuir al mejoramiento de la labor de los educadores, propiciando en ellos la reflexión sobre su propio desempeño y su responsabilidad frente a la calidad de la educación, e identificando sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias para la docencia y la dirección educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p 10).

*Evaluación de competencias.* Con el nuevo régimen, el esquema de escalafón se dividió en tres grados (1, 2 y 3), cada uno compuesto de cuatro niveles (A, B, C y D). Los Directivos docentes y docentes ya no ascienden solamente por tiempo o por estudios, contrario al antiguo régimen, ahora es necesario un resultado superior al 60% en la evaluación de desempeño anual y la aprobación de la Evaluación de Competencias (evaluación sustituida por la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa -ECDF-).

Esta Evaluación de Competencias, era aplicada como requisito para los docentes que voluntariamente quisieran acceder a un ascenso de nivel o la reubicación salarial, y era evaluada mediante una prueba escrita que pretendía permitir la valoración de aspectos como los que afirma el Ministerio de Educación Nacional (s.f.): competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal (párr. 1).

En el año 2015, se empezaron a observar dificultades frente a la evaluación de competencias, estas dificultades hacían referencia a: el bajo índice de docentes que la superaban, los bajos recursos fiscales que se presupuestaban para el ascenso de los docentes, aducidos por la



Federación Colombiana de Educadores -FECODE-, o que esta evaluación no permitía identificar oportunidades específicas de mejoramiento en los docentes.

Dichas dificultades llevaron en el mismo año, a un proceso de negociación entre el Ministerio de Educación Nacional -MEN- y FECODE, el cual tuvo como resultado la presentación de un nuevo marco para la evaluación de ascenso y reubicación que poseería un carácter diagnóstico-formativo, y debería “basarse preponderantemente en la observación de videos de clase entregados por los docentes” (Veeduría del pueblo, mayo 2015, p. 1) dejando así de lado la evaluación de competencias vigente para la época.

La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo -ECDF- sería aplicada a los rectores, directivos rurales, coordinadores, orientadores, tutores del Programa Todos a Aprender -PTA- directivos sindicales y docentes de aula, del Decreto 1278 de 2002, pertenecientes a la práctica docente de los niveles de preescolar básica y media.

Luego de dicha negociación, se inició el proceso para la aplicación en noviembre de 2015 de la nueva ECDF, para quienes hacían parte de la carrera docente y que voluntariamente quisieran ascender o reubicarse en el escalafón, con el objetivo de “incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva y/o sindical; su mejoramiento continuo; sus condiciones y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo” (MEN, 2010, párr.1).

De acuerdo con el cronograma de actividades establecido en el Decreto 15711 de 2015 para el proceso de ejecución de la ECDF, se dio inicio a su aplicación el 28 de septiembre de 2015, a tan solo casi seis meses de haber iniciado las negociaciones entre FECODE y el MEN, con la inscripción de quienes pertenecían a la carrera docente y quisieran aplicar a una reubicación o un ascenso. A su vez y de manera simultánea se inició con el proceso de pilotaje

de dicha Evaluación Diagnóstica.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto y debido a que el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente de Chile (en adelante Sistema de Evaluación Docente) fue tomado como referente y modelo para la creación de la nueva ECDF, evaluación que se establece como uno de los mecanismos para lograr la meta del Ministerio de Educación Nacional de convertir a Colombia en el país más educado de América Latina para el 2025; y en reconocimiento de la importancia que tiene la evaluación como uno de los mecanismo para posibilitar el mejoramiento continuo y el progreso de la calidad de enseñanza, la cual se debe reflejar en docentes más cualificados capaces de incidir positivamente en los resultados formativos y académicos de los estudiantes, verificables en la pruebas nacionales como SABER, ECAES e internacionales como la PISA, como se afirma en el informe titulado *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*,

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo (OCDE, 2005, como se cita en García, 2006, p.12).

Se hace necesario comparar la estructura, criterios e instrumentos de evaluación de la ECDF en Colombia, con el Sistema de Evaluación Docente de Chile como modelo referente de la ECDF, además de ser un país con gran trayectoria en evaluación docente, clasificado como

uno de los países con mejor educación en América Latina, ello posiblemente por la preocupación que tuvo este país en los procesos de planeación para la implementación de su Sistema de Evaluación Docente. Como ejemplo podemos observar que tardaron 10 años para la construcción de su actual Sistema de Evaluación Docente, contando con la participación activa del Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Ministerio de Educación.

Lo anterior con el propósito de realizar un análisis comparativo de aspectos de la estructura del Sistema de Evaluación Docente de Chile que puedan obrar como experiencias aprendidas en posibles mejoras a la ECDF colombiana, en aspectos como tiempo de planeación, instrumentos, criterios que evalúa, entre otros, teniendo en cuenta que el proceso de la ECDF en Colombia está en una primera etapa de implementación y evaluación, lo que permite a las entidades competentes tomar medidas oportunas en procura del perfeccionamiento del proceso hacia el futuro, y porque no, convertirse en referente para otros países.

Por lo anterior se plantea como pregunta generadora de investigación la siguiente:

¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa que se aplica en Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile en lo relativo a su estructura, sus criterios e instrumentos que evalúan?

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 Objetivo general.**

Analizar la relación que existe entre la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa – ECDF- de Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile, en lo relativo a su estructura, criterios y los instrumentos que evalúan, con el fin de identificar los aspectos positivos y por mejorar de la ECDF que se ha venido aplicando en Colombia.

### **1.1.2 Objetivos específicos.**

- Comparar la información documental que hay en relación con la ECDF que se aplica en Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile.
- Determinar las diferencias y semejanzas que existen entre la estructura, los criterios y los instrumentos con los que se evalúa la ECDF de Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile.
- Identificar a partir de la revisión de los Sistemas de Evaluación los aspectos por mejorar en la ECDF que se aplicó en Colombia.

## **1.2 Antecedentes**

En el estado del arte, durante la revisión, no se encontró un estudio específico de investigación en el que se compare los Sistemas de Evaluación Docente de Chile y Colombia, no obstante, y con el propósito de aportar a la investigación se realizó la revisión bibliográfica de diferentes estudios en temas de evaluación docente de diversos países.

La revisión parte de un estudio nacional en el que se tuvo en cuenta referentes internacionales, dicho estudio se denominó “Tras la Excelencia Docente” que indaga por información de docentes en países como Singapur, Finlandia, Canadá (Ontario) y Corea del Sur, algunos de los países que han obtenido mejores resultados en la prueba PISA. Así mismo, se realiza la revisión de un taller internacional que realizó la Fundación Compartir acerca de la importancia de la evaluación docente. Finalmente, se realiza la revisión de estudios internacionales en el tema específico de evaluación docente en países de la región, como Chile y México.

### **1.2.1 Antecedentes nacionales.**

A lo largo de la historia se han creado diferentes metodologías y herramientas que apuntan a mejorar la calidad de la educación en diferentes países. Aunque estas metodologías e instrumentos en su mayoría eran centrados en los estudiantes, los resultados inadecuados de estos en las evaluaciones internas y externas han influenciado para que el tema de la evaluación docente se convierta en un tema fundamental dentro de la política educativa de muchos países, los cuales se muestran preocupados por alcanzar la calidad educativa como base para su desarrollo por medio de la mejora del desempeño docente.

Los investigadores García, Perry, Rodríguez y Saavedra (2014), realizaron un estudio para la Fundación Compartir, denominado Tras la Excelencia Docente, en el que se hace un marco de referencia internacional a partir de cuatro estudios de caso: Singapur, Finlandia, Canadá (Ontario) y Corea del Sur con el fin de sugerir medidas sobre cómo se podría mejorar la calidad de los docentes en Colombia.

En dicha investigación, se realizó una propuesta de política para lograr la excelencia docente en Colombia, dividida en cinco ejes que consistieron en: formación previa al servicio, selección, remuneración y reconocimiento, formación en servicio y evaluación para el mejoramiento continuo, la cual dio pie para una propuesta pública educativa. Igualmente, dentro de la investigación se contemplan los costos, financiación e impacto de la propuesta.

La investigación se dividió en cuatro partes: La importancia de la calidad docente, Evidencia internacional sobre políticas para mejorar la calidad docente, Los docentes en Colombia y Propuesta de política pública para lograr la excelencia docente en Colombia.

Algunas de las conclusiones a las que llegaron los investigadores fueron:

Que la docencia es la profesión que menos favorecida a nivel salarial. Igualmente, que los

docentes del nuevo estatuto muestran mayor nivel de motivación y están más dispuestos a ser evaluados como un mecanismo para obtener el mejoramiento continuo, participando en procesos de formación en servicio, logrando mayores incentivos.

Otras de las conclusiones recalcan que las ofertas de cursos de formación a los docentes son limitadas, teniendo en cuenta la dificultad para acceder en los diferentes horarios y la financiación de dichos cursos, dificultando la adquisición de nuevos conocimientos y la puesta en práctica de herramientas pedagógicas.

Finalmente se concluye que no será suficiente la implementación del Decreto 1278 de 2002 sin un sistema modificado con miras a un objetivo común para alcanzar la excelencia académica, lo cual requiere modificaciones simultáneas a varios frentes.

La Fundación Compartir en el año 2006, realizó un Informe Internacional el cual se denominó “Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. En dicho informe se resaltan estudios que han realizado diferentes entidades sobre la importancia de mejorar la calidad docente como mecanismo para mejorar los resultados de los alumnos.

El informe aborda temas como: los profesores cuentan, problemas de los profesores principiantes, mejorar la retención y la calidad docente a través de los programas de inserción profesional, los programas de inserción profesional en Europa y programas de inserción en otras partes del mundo.

En este se afirma la importancia del docente para obtener buenos resultados en los estudiantes y plantea lo fundamental de conseguir que el profesor siga siendo atraído por su profesión, así como la necesidad de la formación constante del docente interconectado las etapas

de formación inicial, inserción y desarrollo profesional

Entre las conclusiones a las que se llegó en el informe, está la necesidad de formación docente desde el inicio de su profesorado unido al futuro desarrollo profesional. En esta conclusión se recalca que, la forma como se aborde el periodo de inserción del docente tiene una importancia trascendental en el proceso profesional.

Teniendo en cuenta que el presente trabajo tiene como finalidad comparar dos Sistemas de Evaluación Docente, que en pocas palabras tienen como objetivo mejorar el desempeño de los docentes para incidir en el mejoramiento de la calidad educativa, es importante tener presente los antecedentes nacionales descritos anteriormente, los cuales reafirman la importancia de generar acciones que estén encaminadas a optimizar la labor docente con el fin de conseguir los objetivos deseados.

### **1.2.2 Antecedentes internacionales.**

Carlos Alberto Sepúlveda Olivares realizó en el año 2014, una investigación titulada Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente: una mirada desde la gestión de recursos humanos. Esta investigación muestra apartes como: antecedentes de la evaluación chilena, perspectiva internacional en cuanto a políticas y resultados y finalmente un análisis crítico de la actual evaluación docente en Chile.

En esta Investigación, “la evaluación de desempeño en Chile se entiende principalmente como un proceso al interior de las organizaciones que es diseñado y aplicado para ayudar a los trabajadores a comprender su rendimiento, funciones, expectativas que se tienen sobre él, entre otras” (Bohlander & Snell, 2008, como se citó en Sepúlveda, 2014, p. 7). Según el investigador, “la evaluación de desempeño debería tener como objetivo mantener y/o aumentar los niveles de

productividad”. (Sepúlveda, 2014, p. 7)

Dicha investigación hace una comparación internacional, una comparación regional de economías similares a las de Chile y finalmente un análisis crítico sobre el modelo de la evaluación docente en Chile.

Algunas de las conclusiones a las que llegó el investigador fueron que este Sistema de Evaluación permite medir y diferenciar el rendimiento de los profesores que son evaluados, de igual forma, que esta evaluación a los docentes de Chile es gracias al acuerdo al que llegaron todas las partes involucradas después de varios años de estudio.

Así pues, el autor concluye opinando que, aunque el Sistema de Evaluación ha mostrado resultados favorables, “aún queda mucho por avanzar tanto en esta materia en específico como en otras áreas de la educación” (Sepúlveda, 2014, p.42).

En el 2013 José Felipe Martínez realizó en la Universidad de California, Los Ángeles, EE. UU, una investigación para la Revista de Investigación Educativa Latinoamericana llamada Combinación de Mediciones de la Práctica y el Desempeño Docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. El objetivo del trabajo fue, la revisión de bibliografía sobre la evaluación y traer este conocimiento al nuevo contexto conformado por Sistemas de Evaluación Docente modernos.

El artículo presenta los métodos que se utilizan a nivel mundial para evaluar el desempeño docente y se enfoca en la validez de las inferencias sobre la eficacia docente. Se inicia realizando una contextualización de las políticas y por qué medir el desempeño docente, con lo cual se busca recolectar información sobre la práctica docente con respecto al desempeño de los estudiantes.



Las conclusiones a las que llega el autor son que el reemplazar las evaluaciones superficiales por los Sistemas de Evaluación y monitoreo tanto de la enseñanza como del desempeño docente, permite monitorear y mejorar la práctica docente. Así mismo, que es crucial un modelo de enseñanza eficaz que defina los componentes sumativos de la evaluación como los componentes de desarrollo profesional formativos.

En el 2011 el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe presentó un informe realizado por Charlotte Danielson, llamado Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación, con el fin de mostrar un resumen de los avances internacionales recientes en tres áreas relacionadas: las competencias docentes, la formación de los docentes y la evaluación de los docentes. El informe consistió en realizar una descripción sobre los beneficios y barreras para la definición y evaluación de las competencias docentes, problemas para el establecimiento de un sistema de competencias docentes y las recomendaciones para el uso de las competencias docentes.

El informe que realiza Charlotte Danielson (2011), inicia con una breve historia de los sistemas de competencia docente, y como poco a poco se fue cambiando esta perspectiva a tal punto que en Finlandia en el 2011 se realiza una rigurosa selección de docentes, con el fin de escoger los docentes más eficientes para continuar con la mejora educativa.

Algunas de las conclusiones a las que se llegó en el informe fueron:

Las naciones latinoamericanas tienen la oportunidad de dar un gran salto y superar a otros países, más desarrollados, en el establecimiento de estándares de práctica para los docentes y luego en la implementación de estos en un programa coherente de mejoramiento educacional. Así mismo, que será posible evitar muchos de los errores y partidas falsas siendo capaces de transformar sus sistemas educacionales

en sistemas de primer nivel en el mundo de manera mucho más eficiente de lo que fue posible en el pasado (Danielson, 2011, p.14).

La OCDE en el año 2011, realiza un informe denominado Establecimiento de un Marco para la Evaluación e Incentivos Docentes. Consideraciones para México. Este informe presenta una estrategia amplia de políticas públicas para el proceso de reforma educativa en México, debido a las prioridades que este país estableció para las reformas educativas en su Programa Sectorial. Una de las prioridades que estableció fue el desarrollo profesional de los maestros.

Dicho informe presenta los principales resultados del acuerdo de cooperación entre la SEP y la OCDE, al igual que las “principales conclusiones y recomendaciones sobre políticas públicas propuestas por el Consejo Asesor de la OCDE sobre Políticas de Evaluación e Incentivos Docentes en México y el Secretariado de la OCDE como parte de los resultados finales del Acuerdo de Cooperación” (OCDE, 2011, p.21).

El informe tiene 7 capítulos, en los que se tratan temas como las iniciativas que México ha tenido para mejorar los resultados en las pruebas pisa, la responsabilidad que tiene todos los autores implicados en la educación los cuales tendrán que rendir cuentas del desempeño de los alumnos y de sus resultados educativos, la medición del avance del aprendizaje de los alumnos en las escuelas como un criterio clave para medir el desempeño de las instituciones en conjunto con el desempeño de los docentes y los demás entes involucrados en el sistema educativo y la importancia que tiene la evaluación como medición de la enseñanza aprendizaje sin importar el factor socioeconómico de la escuela.

En lo relativo a la importancia de la debida participación de los docentes en el proceso de educación, la OCDE (2011), en el capítulo “Evaluación de los maestros para la rendición de cuentas y la mejora” (p.14), hace énfasis en que los docentes son de vital importancia para el

desarrollo de aprendizaje en los estudiantes, pero se afirma que “es difícil mejorar lo que no se mide” (OCDE, 2011, p.14).

Algunas de las conclusiones a las que se llegó luego de la realización del informe fueron:

Por la importancia que tienen los maestros y las escuelas, una unidad básica de rendición de cuentas (aunque no la única) debe ser la escuela. Todo alumno debe tener acceso a oportunidades significativas de aprendizaje de alta calidad. Es necesario elaborar más instrumentos para compilar más evidencias y validar los resultados de distintos enfoques experimentados. Se debe establecer una unidad técnica responsable de la implementación de la evaluación. Diseñar un modelo de evaluación de maestros en servicio que evolucione poco a poco y pase de ser de un sistema sólo formativo a uno que combine aspectos tanto formativos como sumativos. Elaborar un sistema de apoyo para el desarrollo basado en la escuela que genere la mejora de la práctica docente (OCDE, 2011, p. 128).

Debido a los resultados de diferentes estudios sobre la influencia de los docentes en los resultados de los estudiantes, varios países vieron la necesidad de evaluar y analizar si los docentes tienen las competencias necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza y tomar acciones que permitan reforzar los procesos de formación e incentivos docente que den como resultado la mejora de los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Es así, como la revisión de antecedentes aporta a la investigación al permitir observar la importancia que le dan diferentes países al contar con un sistema que permita evaluar el desempeño de los docentes como medio de reflexión y mejora para optimizar la calidad de educación, teniendo en cuenta que “los maestros eficaces pueden ejercer una influencia importante en los niveles de logro de sus estudiantes” (Baker et al., 2010; Rowe, 2003, como se

citó en Martínez, 2003, p. 6).

### **1.3 Supuesto de investigación**

Existen diferencias muy marcadas entre la estructura, los criterios y los instrumentos que evalúa la ECDF con respecto al Sistemas de evaluación docente de Chile, que inciden negativamente para la obtención del objetivo planteado para la evaluación de ascenso y reubicación aplicada a los profesionales de la carrera docente en Colombia.

### **1.4 Justificación**

La educación en Colombia atraviesa un reto importante luego de la meta trazada por el Ministerio de Educación Nacional de convertir a Colombia en el país mejor educado de América Latina en el año 2025, pero para llegar a ese punto los esfuerzos deben estar dirigidos no solo hacia los estudiantes que serán calificados, también prioritariamente, a los docentes quienes serán los llamados a liderar el camino a recorrer por los niños, niñas y adolescentes en el proceso educativo desde la primera infancia hasta terminar sus estudios universitarios.

La evidencia demuestra que el mejor elemento para predecir el aprendizaje y los logros de los estudiantes en el colegio es la calidad del profesor (Hanushek y Rivkin, 2012; Hattie, 2008; OCDE, 2005, como se citó en OECD 2015, p.1).

La labor docente, repercute directamente afectando de forma positiva o negativa el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Debido a esto, se deben potencializar las competencias docentes para obtener mejores resultados a nivel educativo tanto social como económico, aportando de esta manera al desarrollo del país.

Es por esto, que la evaluación de desempeño docente juega un papel tan importante, ya que por medio de esta se permite:

Identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores, con el objeto de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva y/o sindical; su mejoramiento continuo; sus condiciones y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo (Plataforma Maestro 2025, 2017).

Atendiendo a la preocupación específica del papel de los docentes en este proceso, la presente investigación pretende realizar un análisis comparativo entre la estructura de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa -ECDF- de Colombia y la estructura del Sistema de Evaluación Docente de Chile; esto con el propósito de identificar semejanzas y diferencias y proponer acciones de mejoramiento o adaptación de la experiencias de éxito del Sistema Chileno, como un país que según la OCDE, “logró instaurar el concepto de evaluación dentro del sistema educacional en un amplio consenso que reunió a todos los involucrados en el proceso: Docentes, Estado y Asociación de Municipalidades” (OCDE, 2014, como se citó en Sepúlveda, 2014, p. 5).

La razón por la cual se desarrolla este tema, es porque la investigadora se desempeñó como docente en un periodo de 10 años en sector no oficial, y en la actualidad labora como profesional del equipo de la Coordinación de Evaluación de la Subdirección de Referentes y Evaluación del Ministerio de Educación Nacional, en donde espera poder presentar el resultado de la investigación como aporte de mejora en las futuras evaluaciones.

La investigación generará nuevo conocimiento al condensar y explicar detalladamente el proceso que se llevó a cabo para estructurar la evaluación docente en Colombia ECDF, en

comparación con el proceso que desarrolló Chile en su Sistema de Evaluación Docente. Se espera que el resultado del trabajo permita al Ministerio de Educación Nacional tomar decisiones frente al ajuste de la estructura de la ECDF, que redunden en la mejora de las próximas evaluaciones.

Se considera el momento oportuno si se tiene en cuenta que hasta ahora se ha presentado una evaluación ECDF. De este modo el presente trabajo puede incidir positivamente en toma de decisiones para ajuste de futuras evaluaciones, logrando de esta forma contribuir con la obtención de resultados verídicos que den cuenta de las debilidades en las que se tienen que realizar acciones de mejora, para seguir el camino hacia lograr que Colombia sea la mejor educada de América Latina en el 2025.

### **1.5 Delimitación y limitación de la investigación y del estudio**

La presente investigación será realizada a través de una comparación de la estructura de la ECDF de Colombia y la estructura del Sistema de Evaluación Docente de Chile en lo relativo a la estructura, a los instrumentos y a los criterios que evalúan, dejando planteada la posibilidad que obren futuras investigaciones que permitan el análisis de resultados de la ECDF que se aplica en Colombia.

Esta investigación se considera viable y factible al tener acceso a información documental del desarrollo de la estructura y de los instrumentos aplicados en la primera corte de la ECDF realizada en Colombia, y del proceso que se desarrolló para llegar a la estructura del Sistema de Evaluación Docente de Chile, así como por la disponibilidad de asesoría tanto académica desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios Virtual y a Distancia como de información y orientación desde el Ministerio de Educación Nacional con profesionales que conocen la problemática a fondo.

La posible limitación de la presente investigación, surge a partir de la aplicación del instrumento de las entrevistas a los profesionales que participaron en el desarrollo del Sistema de Evaluación Docente de Chile, debido a su ubicación fuera del país y a que la comunicación se establecerá vía correo, llamadas y mensajes de texto.

## Capítulo 2. Marco teórico

La evaluación docente es un tema que se ha tratado desde diferentes actores y escenarios, siendo esta de gran importancia para lograr mejorar la calidad educativa. Es por ello, que como punto de partida para el desarrollo de la presente investigación y teniendo en cuenta la temática, la pregunta y el objetivo general de la investigación, se establecen cinco categorías específicas que brindan soporte y sustento a la argumentación teórica. La primera: La evaluación, la segunda el Desarrollo histórico de la evaluación educativa, la tercera: Modelos de evaluación, la cuarta: Evaluación de desempeño docente y, por último, se abordan como quinta categoría Generalidades del Sistema de Evaluación Docente, con los subtemas de Sistema de Evaluación Docente Chile y Sistema de Evaluación Docente en Colombia.

### 2.1 Evaluación

“La evaluación implica no solo hablar de temas sino demostrar lo que uno puede hablar o hacer con esos temas” (Tyler, 1950, p. 69).

La evaluación nació inicialmente como una herramienta que facilitaba poder escoger personal que pudiese ocupar altos cargos administrativos en China. Actualmente, se ha convertido en un mecanismo que sirve para identificar los aciertos y desaciertos al igual que medir los avances que se puedan tener en los diferentes logros u objetivos que se han planteado para el alcance de una meta. Por esta razón, se ha convertido en un tema de gran importancia en diferentes ámbitos.

Una definición que se puede tener en cuenta es la de Duque (1993), quien considera que la evaluación se puede concebir como:

una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino



también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados, y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico (como se citó en Mora 2004, p. 2).

Sobre esto, Posner, Hernández y Díaz, (1998) opinan que cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con funciones como las que se citan a continuación:

**Función de diagnóstico:** La evaluación de un plan o programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos.

**Función instructiva:** El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Por lo tanto, las personas que participan en el proceso se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

**Función educativa:** A partir de los resultados de la evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional.

**Función autoformadora:** Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que las personas responsables de la docencia orienten su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados (Posner, Hernández y Díaz, 1998 como se citó en Mora 2004, p. 4).

Teniendo en cuenta estas definiciones, se debe tener claro que los resultados de las evaluaciones además de mostrar avances y dificultades, también deben ser una fuente de información para los evaluadores, que permitan desarrollar planes de acción para mejorar aquellos aspectos en los que se hayan evidenciado falencias, con el propósito de incorporar aprendizajes y tomar decisiones que conduzcan a alcanzar mejores resultados, los cuales deberán ser socializados con las personas directamente implicadas.

Al abordar la evaluación en el ámbito educativo, Scriven, plantea que:

la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada (como se citó en Marcano, 2006, p. 23)

En este ámbito, la evaluación tiene gran influencia en los diferentes actores que intervienen en el proceso; en los estudiantes como en los docentes, se hace necesario evaluar el qué, el cómo y el para qué de los conocimientos impartidos al igual que los avances que se han obtenido, igualmente la forma y la efectividad de las enseñanzas por parte de los docentes como componente primordial del sistema educativo.

## **2.2 Desarrollo histórico de la evaluación educativa**

La evaluación educativa es aquella que permite obtener información por medio de un proceso organizado, en el que se desee hacer una valoración sobre algún ámbito educativo.

Tyler, considerado como el padre de la evaluación educativa, fue el pionero en proponer un modelo de evaluación sistemática que tenía como propósito determinar la congruencia entre

los objetivos y los logros. Dicho modelo inicia en 1930 causando gran impacto, a tal punto de ser nombrada por historiadores como la época tyleriana. Su aporte se basa en que el diseño curricular debía partir de los objetivos y no de las actividades. “El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza” (Tyler, 1950, como se citó en Escobar H. 2014, p.3).

Tyler afirmaba que su modelo educativo sería eficaz en el sentido en el que su modelo fuera aplicado no solo a los estudiantes, también debía ser aplicado a los docentes como actores principales del proceso educativo.

Luego de la época tyleriana, a finales de los años 40, inicia desde el punto de vista de la evaluación educativa, la era denominada la inocencia, según Rama (1989), citado por Mora (2004) “en los Estados Unidos se hace evidente una expansión de las ofertas educacionales y, por consiguiente se incrementa la práctica de la evaluación del personal docente y de la evaluación educacional” (p. 7), aunque el contexto caracterizado por la sociedad del consumo no permitió que la evaluación educativa tuviese un desarrollo notable y se continuó con la forma de enseñanza que se llevaba.

A finales de los 50 durante la época del realismo, se evidenció una problemática de fracaso escolar provocando de esta forma nuevamente el interés por la evaluación, invirtiendo económicamente en instrumentos fiables que evaluaran los nuevos proyectos y verificaran periódicamente sus resultados. Este se caracteriza por “los esfuerzos para enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico, así como también las funciones descriptivas...” (Dobles, 1996, p. 8, como se citó en Mora 2004).

En el periodo del realismo, según señala López (s.f.) el filósofo Michael Scriven

introduce dentro de la evaluación educativa los términos de evaluación formativa y evaluación sumativa (p.3), siendo Blom, Hastings y Madaus quienes la aplican a la evaluación de alumnos. A su vez Crombach, recomienda que se reconceptualice la evaluación "como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos" (Rama, 1989, p. 38, como se citó en Mora. 2004 p.7).

Durante la época de la profesionalización, los modelos evaluativos toman gran importancia e inicia la participación de las universidades en el diseño de programas para quienes se interesarán en formarse como especialistas en evaluación, creando de esta forma diversos centros para la investigación evaluativa.

Piaget establece un cambio importante en la evaluación, debido a que esta tenía una tendencia en la que los evaluadores no contaban con la preparación ni el conocimiento suficiente. Defendía la tesis del constructivismo, en la que sostenía que los alumnos eran los constructores de su propio conocimiento y eran estos el centro del proceso educativo, a partir de los estímulos y motivaciones de su entorno, en los que influye diferentes estímulos, entre estos uno muy importante el profesorado.

A raíz de la competencia de la calidad académica en las instituciones, en las últimas décadas, se hizo necesario el proceso de autoevaluación como medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones, convirtiéndola en un proceso de orientación y formación como lo afirma Hernández (1999), (como se citó en Mora, 2004, p. 7).

Finalmente, la evaluación educativa se convierte en una estrategia en la que ya no se evalúan solo alumnos y profesores, sino que también se realiza la evaluación de currículos, programas de innovación, centros docentes y el sistema educativo en su globalidad, teniendo como objetivo la mejora y eficacia de los procesos a partir del análisis de los resultados,

determinando de esta forma las características de lo que se enseña, lo que se aprende, cómo se enseña y el producto del proceso educativo.

## **2.3 Modelos de evaluación**

Por medio de los modelos de evaluación se pueden determinar los elementos que deben ser medidos dentro de un sistema, facilitando de esta forma distinguir las diferentes áreas que necesitan ser intervenidas.

Los modelos de evaluación tienen amplias clasificaciones, algunas de las cuales se relacionan a continuación teniendo en cuenta las diferentes posiciones epistemológicas e ideológicas de sus principales autores.

### **2.3.1 Modelo de evaluación orientado hacia los objetivos.**

A mediados de los años 30 se estableció el primer modelo de evaluación denominado Evaluación Orientada Hacia los Objetivos, cuyo autor fue Ralph Tyler – 1950.

Tyler (1950), como se citó en Pérez (2007) consideraba la evaluación como “el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados” (párr. 2), centrando la importancia de la evaluación en el objetivo y rendimiento de los alumnos, de esta forma, el programa mostraría eficacia en el sentido en el que el alumno adquiriera conocimiento.

Según revisión bibliográfica las funciones del diseño evolutivo de Tyler han sido:

Establecer las metas u objetivos que se quieren alcanzar, clasificar dichos objetivos, establecer situaciones en las que se pueda demostrar la consecución de los objetivos, explicación del propósito de la estrategia, diseño de la técnica de medición, recolección de datos del trabajo y comparación de los datos con los objetivos.

### **2.3.2 Modelo de toma de decisiones.**

El principal autor de este modelo fue Daniel Stufflebeam, quien afirmó que la evaluación debe tender hacia el perfeccionamiento, “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar” (Stufflebeam. 1985, p. 6).

Este autor fue el creador del modelo CIPP (evaluación del Contexto, de la Información, de los Procesos y de los Productos), a comienzo de los años sesenta, el cual inicia a partir de lo que él llamó una grave enfermedad de la evaluación, la cual era ocasionada por los síntomas presentados por quienes conformaban el grupo de evaluación debido a la mala calidad del trabajo. El autor afirmaba que dicha enfermedad presentaba síntomas como ausencia de esfuerzo a la hora de evaluar los programas, preocupación ante la perspectiva de la evaluación ya que el proceso era ambiguo, escepticismo, ausencia de directrices, malos sistemas, el síndrome de la diferencia no significativa y el síntoma de los elementos perdidos.

El modelo postuló tres propósitos evaluativos:

Servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Presenta la evaluación no como una prueba sino como un proceso, y afirma que ese proceso incluye las tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información. (Stufflebeam, 1985,p. 183).

La filosofía de este modelo responde a que la evaluación debe ser continua y cíclica en la que se deben especificar tres fases, delinear la información, obtener la información y ofrecer la información.

### **2.3.3 Modelo de evaluación sin referencia a los objetivos.**

Este modelo fue establecido por el doctor Scriven (1973), quien hace una fuerte crítica al

modelo tyleriano basado en la obtención de los objetivos, ya que según Stufflebeam y Schinkfield, el doctor Scriven (1985) “cree que las evaluaciones basadas en este método son potencialmente inútiles, puesto que las metas propuestas pueden ser inmorales, poco realistas, no representativas de las necesidades de los consumidores o demasiado limitadas como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales” (p.344).

Feisten, et al (2016), realizan un análisis de los aportes que hacen ciertos autores sobre la evaluación, uno de estos autores es Scriven de quien resaltan muestra una gran preferencia por la valoración sumativa en la medida que esta requiere un conocimiento que va más allá de si un programa funciona mejor o peor (p. 231). Estos autores afirman que para Scriven, evaluar programas implica tres actividades específicas, determinar criterios, determinar los niveles de rendimiento y medir rendimiento para el caso concreto.

#### **2.3.4 Modelo de evaluación basado en la crítica artística.**

El principal autor de este modelo es Eisner, quien fundamenta que la educación es un arte y el docente un artista, pues ve en el currículo reglas implícitas de cultura.

Sacristán (1998) afirma que

Eisner (1979) habla de dos modelos a) El modelo de escalera. En éste se supone que unas actividades son necesarias antes de las posteriores, siguiendo una ruta muy definida, como si hubiese destrezas que se poseen al comenzar el proceso y otras al salir. b) El modelo de "tela de araña". Aquí se provee de proyectos, materiales y actividades varias de cuyo uso se derivarán diversos resultados entre los estudiantes (p. 328).

Igualmente, que

Eisner (1979, pág. 116 y ss), sugiere que en el diseño o creación de un currículum lo importante no es tanto disponer de una fórmula, como considerar las dimensiones en torno a las que se plantean los problemas más relevantes, sin que deba seguirse una secuencia u orden determinado en la consideración de los aspectos que señala. Esas dimensiones son las siguientes: reflexión sobre finalidades, decisión de contenidos, determinación de actividades a las que se les presupone el poder de desencadenar una serie de procesos de aprendizaje, organización de los contenidos, decidir en qué forma se presentarán éstos, cómo se recogerá la respuesta o el trabajo de los alumnos y de qué forma y cuándo se evaluará. (p. 319).

### **2.3.5 Modelo de evaluación sensitiva o respondiente.**

Este modelo fue desarrollado por Stake en 1975. Fue concebida como una evaluación centrada en el cliente y sostiene que la evaluación debe ser un servicio útil para personas específicas. Stake, considera que la primera fase de la evaluación son los problemas, es por esto por lo que propone que el planteamiento de la solución parte de la aproximación con el cliente y el poder hablar con la gente.

Su estructura se amplía como un sistema sustancial y funcional, su estructura funcional, se basa en doce pasos básicos, hablar con los clientes, identificación del alcance del programa, panorama de las actividades del programa, descubrimiento de los propósitos, conceptualización de los problemas, identificación de datos para identificar los problemas, selección de observadores e instrumentos, observación de antecedentes y resultados, desarrollo de temas, reunión de informes formales, esquema para el uso de la audiencia y validación (Mendez y Monescillo, 2002, p. 189).



### **2.3.6 Modelo de evaluación iluminativa.**

Sacristán y Pérez afirman que los fines de la evaluación iluminativa son:

el estudio del proyecto innovador: cómo funciona, cómo influyen en las variadas situaciones escolares en las que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentra en las personas directamente interesadas, y cómo afecta a las actividades intelectuales de los estudiantes y a las experiencias académicas (Sacristán y Pérez, 2008, p. 454).

La evaluación iluminativa tiene una tendencia holística, basada en el sistema de instrucción y el ambiente entorno al aprendizaje orientándose en el análisis de los procesos desarrollándose en un ambiente natural o de campo.

Quienes dieron inicio a la evaluación iluminativa fueron Parlett y Hamilton, estos distinguieron tres fases en este modelo: la observación, la investigación y la explicación.

### **2.3.7 Modelo de evaluación democrática.**

Los conceptos claves de este modelo son carácter confidencial, negociación y accesibilidad. Se basa en la participación de todos los involucrados, intercambiando información entre diferentes grupos.

Su principal exponente es Mc Donald (1983), quien se plantea la evaluación con el derecho que tiene la comunidad educativa de conocer el funcionamiento y las características de la educación que como servicio se les presta (como se citó en Ferrere y González. 2006, p. 165).

Las ventajas de este modelo son la apertura de la evaluación a la comunidad y una metodología ampliamente participativa, causando esto dificultad en el sentido de mantener la confidencialidad de los resultados.

La técnica para recolectar la información debe ser debates, entrevistas, etc., obteniendo de los resultados un proceso de negociación con los implicados en el estudio.

## **2.4 Evaluación de desempeño docente**

Como parte importante de la presente investigación, se deben establecer algunas precisiones sobre la evaluación de desempeño docente, más aún cuando los objetivos tienen como finalidad establecer las semejanzas y diferencias de dos Sistemas de Evaluación en este ámbito.

Una de las formas de conseguir la información para evaluar a los profesionales en educación es por medio de la evaluación de desempeño. Sobre esta evaluación Vaillant opina que es unos mecanismos “que constituyen uno de los aspectos claves en la gestión de la docencia. El interés por la calidad de dichos dispositivos ha crecido enormemente en los años recientes, porque permiten monitorear y fortalecer el desarrollo profesional docente” (Vaillant, 2008, p. 9).

Esta evaluación debe ser concebida como un medio para mejorar el ejercicio docente, cualquiera sea el enfoque que se utilice, se debe establecer primero lo que se desea evaluar del profesional y luego establecer los mecanismos de obtención de la información, pero más importante aún, las acciones que se van a generar después de la obtención de los resultados.

Sobre esta afirmación, Imbernón (2000) considera que “el futuro requerirá un profesorado, y una formación permanente, muy diferente porque la educación y la enseñanza serán muy distintas” (p. 10). En esta formación, la evaluación también puede cumplir un papel importante teniendo en cuenta que es una fuente para recolectar información sobre las debilidades y necesidades de mejora.

Al respecto Valdés opina que, la evaluación del desempeño profesional docente es

un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con los alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (Valdés, 2000, p.44).

Este autor considera que “no basta con recoger información, sino que es indispensable interpretarla, ejercer sobre ella una acción crítica, buscar referentes, analizar alternativas y tomar decisiones, etc.” (Valdés, 2000 como se citó en Mendoza y Bermúdez, 2008, párr. 27).

De esta forma plantea cuatro modelos de evaluación de la eficacia docente entre los que destaca:

Modelo centrado en el perfil del maestro: consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo con su grado de concordancia con los rasgos y características según un perfil previamente determinado de lo que constituye un profesor ideal.

Modelo centrado en los resultados obtenidos: La principal característica de este modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos. Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula: propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del docente que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula. Modelo de la práctica reflexiva

o de la reflexión en la acción: consiste en una instancia de reflexión supervisada. Se trata de una evaluación para la mejora del personal académico y no del control para motivo de despido o promoción. (Valdés, 2004, p.16-17 como se citó en Marcano, 2006, p. 29).

## **2.5 Generalidades del Sistema de Evaluación Docente**

Existen diferentes Sistemas de Evaluación Docente, los cuales están enfocados generalmente en mejorar la calidad de la educación, recolectando información por medio de evaluaciones formativas o sumativas que brinde la posibilidad de evidenciar que docentes presentan dificultades y poder tomar acciones para proporcionarles ayuda en su desempeño y práctica de aula, al igual que brindar incentivos a los mejores docentes como un estímulo para el mejoramiento continuo.

Los Sistemas de Evaluación Docente han tenido diferentes resultados dependiendo el país que se analice. Países como Finlandia, Canadá o Corea del Sur entre otros, todos tienen en común la priorización de la calidad docente para dar el gran salto hacia la calidad educativa.

Estos países, ven la educación como el eje de conocimiento para lograr el desarrollo económico deseado, siendo este el motivo por el cual se enfocan en mejorar la calidad de la educación por medio de la excelencia docente.

Su calidad en educación inicia en las universidades, en las que los programas de formación docente son muy selectivos y solo los mejores estudiantes pueden acceder a estos, no solo por los mejores resultados académicos, sino por el compromiso que muestran tener para con la educación pública, queriendo decir esto que son docentes que sienten pasión por su profesión.

En la mayoría de estos países es el estado quien subsidia estos estudios.

En estos sistemas, el docente se enfoca en el perfeccionamiento continuo, los docentes que ingresan a la profesión continúan con la formación constante obteniendo excelentes resultados en las evaluaciones, lo que se ve recompensado en los buenos resultados de los estudiantes y en los incrementos salariales a partir de los resultados de la evaluación, ubicándose entre los mejores pagos del mundo.

No obstante, aunque muchos otros países han invertido económicamente en educación son muy pocos los que han alcanzado mejoras significativas en el desempeño. La evaluación de desempeño docente no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora en los sistemas de educación, posiblemente por la falta de compromiso de algunos de los actores implicados.

Cada modelo de evaluación es diferente al otro, el foco de la evaluación se puede establecer teniendo en cuenta el interés de cada Sistema de Evaluación, ya sea los resultados de los estudiantes, el perfil del docente, la enseñanza en el aula, las prácticas reflexivas o el objetivo formativo.

La mayoría de los Sistemas de Evaluación tienen una estructura similar en los que se evalúan elementos como pruebas estandarizadas de conocimiento docente, encuestas a docentes, encuestas a estudiantes, observaciones de clase y el portafolio entre otros.

Cualquiera sea el sistema que se utilice para evaluar al docente, debe tener como objetivo principal mejorar las competencias de los estudiantes académicas como psicosociales, por medio del mejoramiento de la competencia de los docentes quienes son unos de los actores fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizajes.

### **2.5.1 Sistema de Evaluación Docente de Chile.**

Actualmente en Chile existen tres programas: El Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), el cual fue creado en 1995. Su objetivo es estimular y premiar la mejora de la calidad impartida por los establecimientos municipales y particulares. Este programa selecciona cada dos años a los colegios que mejor desempeño hayan demostrado, a los cuales se les da un beneficio económico que se distribuye entre los docentes de la institución.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Docente Más), el cual dio inicio en el 2003 luego de un largo camino de negociaciones que permitiera implementar por primera vez un programa de evaluación de profesores, convirtiéndose en el país pionero en Latinoamérica en aplicar este tipo de programas.

Dicho programa impuso la necesidad de desarrollar instrumentos que midieran el nivel de desempeño del docente, utilizando para ello fuentes como: el juicio del propio evaluado, evidencia directa de su labor en aula y el reporte de pares y supervisores (Manzy, González, Sun, 2011).

El Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), el cual fue una iniciativa del Ministerio de Educación de Chile, con el fin de lograr el fortalecimiento de la calidad de la educación mediante la postulación voluntaria de los docentes que ejercían y ejercen en el aula para ser certificados en la excelencia pedagógica, en el que se reconoce y premia la excelencia de los docentes.

En el Sistema de Evaluación Docente de Chile, hasta el año 2017 no se tenía establecida la figura de carrera docente. Los dueños y responsables de los colegios eran los municipios y las instituciones privadas (Peirano, 2006, como se citó en Vaillant, 2008, p. 19).

Como lo señalan Manzi et al. (2011) “los establecimientos educacionales públicos son administrados de manera descentralizada por municipalidades, a través de Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM o DEM) y Corporaciones Municipales de Educación” (p.68). Cada comuna cuenta con una autoridad educativa representante para el proceso evaluativo.

El Sistema de Evaluación Docente vigente desde el año 2003, abarca una porción sustantiva del total de profesores en Chile: la dotación municipal, a la que está dirigido el sistema, incluye más de 70 mil docentes de aula, del total de aproximadamente 150 mil que ejercen en el país y tiene propósitos sumativos como formativos.

En el plano sumativo, sus resultados tienen consecuencias administrativas, tales como la posibilidad de acceder a incentivos económicos en el caso de los desempeños más altos o la obligación de abandonar la dotación docente, quienes en forma reiterada no logran demostrar el estándar exigido. En el plano formativo, la evaluación busca apoyar a los profesores para que identifiquen sus fortalezas y debilidades, reflexionen en torno a sus propias prácticas y de esta manera establezcan acciones de mejora.

Este sistema se construyó a partir de permanentes diálogos de los gobiernos de turno y el magisterio junto con la priorización del consenso por sobre el conflicto. En la negociación del año 2000, el Colegio de Profesores junto con el Ministerio de Educación acordaron las bases de un consenso acerca de los principios básicos para instalar un Sistema de Evaluación formativo orientado al desempeño profesional de los docentes.

Entre los años 2001 y 2002, se aprobó la evaluación en el marco de la buena enseñanza, se inició la prueba piloto de la evaluación y se puso a votación a los docentes del ámbito municipal, los cuales estuvieron a favor en un 63.13%.

La evaluación incluye instrumentos de evaluación como:

*Portafolio de desempeño pedagógico:* este instrumento tiene como función recoger, a través de productos estandarizados, evidencia verificable respecto de las mejores prácticas de desempeño del docente evaluado

*Autoevaluación:* tiene como función principal que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica y valore su propio desempeño profesional a partir de una pauta previamente determinada.

*Entrevista por un Evaluador Par:* aplicada mediante una pauta de entrevista estructurada por un evaluador par previamente capacitado, esta entrevista consulta al docente acerca de su práctica por aproximadamente una hora.

*Informe de referencia de terceros:* pauta estructurada que debe ser completada por el director y jefe de la Unidad Técnico Profesional (UTP) del establecimiento y contiene distintas preguntas referidas al quehacer del docente evaluado. Para cada pregunta, el director y el jefe de UTP deben emitir, por separado, su evaluación del docente en uno de los cuatro niveles de desempeño, permitiendo recoger el juicio de los superiores jerárquicos respecto a la práctica del docente evaluado.

Los docentes que obtengan resultado insatisfactorio deberán evaluarse nuevamente al año siguiente. Si en su 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. (Manzy et al, 2014, p. 21).

Este sistema tiene como fundamento el “Marco para la Buena Enseñanza”, consolidado mediante un proceso participativo de generación y legitimación en el que se estandariza y orienta la evaluación para mejorar la política de fortalecimiento de la profesión docente; en este, se establece lo que los docentes de Chile deben “conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela” (Gobierno de Chile, 2008, p. 5).

El Marco para la Buena Enseñanza, parte de la premisa que los educadores que se desempeñan en el aula son educadores comprometidos con la formación de los estudiantes.

“Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?” (Gobierno de Chile, 2008, p. 7).

Este Marco trabaja un ciclo de enseñanza aprendizaje enmarcado en cuatro dominios:

Preparación de la enseñanza: se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre.

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: En este dominio se

ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes.

Responsabilidades profesionales: Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan (Gobierno de Chile, 2008, p. 8, 9 y 10).

Estos Dominios recalcan no solo la responsabilidad que tiene el docente de transmitir el conocimiento, si no la importancia de interiorizar el conocimiento para poder transmitirlo de una manera adecuada en el que el estudiante sea participe activo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **2.5.2 Sistema de Evaluación Docente de Colombia.**

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional estableció diferentes líneas de acción para alcanzar su meta, hacer de Colombia el país mejor educado de América latina en el 2025, una de estas fue, “Excelencia Docente”, la cual es fundamental para posesionar a Colombia en ese lugar tan anhelado.

Por esta razón, la excelencia docente está siendo reforzada mediante procesos de formación y acompañamiento situado (Programa Todos a Aprender – PTA), al igual que procesos de formación que otorga becas para realizar cursos de posgrado en las mejores universidades del país (Ministerio de Educación, 2016).

Lo anterior, se estableció como finalidad de formar docentes y directivos docentes que mejoren los procesos de aprendizaje de los estudiantes y que de igual forma estén en la capacidad de sobresalir en todas las evaluaciones concertadas por la Ley 115 de 1994, Artículo

80, en donde se establece el Sistema Nacional de Evaluaciones. En el caso de los docentes, actualmente el Sistema de Evaluación Docente se encuentra regido por el Decreto Ley 1278 de 2002.

En este decreto existen tres evaluaciones que se realizan a quienes ingresan a la carrera docente, estas son: la evaluación de periodo de prueba, la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y actualmente la ECDF constituida mediante un acuerdo firmado entre el MEN y FECODE.

*Evaluación de período de prueba.* Por medio de la cual, los docentes o directivos docentes que superan el concurso docente son evaluados al finalizar el año académico. Una vez “aprobado el período de prueba por obtener calificación satisfactoria en las evaluaciones, el docente o directivo docente adquiere los derechos de carrera y deberá ser inscrito en el Escalafón Docente” (Artículo 12, párr. 2). Además,

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional (Artículo 12, párr. 1).

*Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual.* Esta evaluación, establece el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades propias del cargo del docente o directivo docente, el cual permite determinar periódicamente si el docente puede continuar o no en su cargo de acuerdo con sus resultados. De acuerdo con la Guía Metodológica de Evaluación de Desempeño esta evaluación:

busca contribuir al mejoramiento de la labor de los educadores, propiciando en ellos la reflexión sobre su propio desempeño y su responsabilidad frente a la calidad de la educación, e identificando sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias para la docencia y la dirección educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p 10).

*La ECDF* consiste en:

un proceso de reflexión e indagación, orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores, con el objeto de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva y/o sindical; su mejoramiento continuo; sus condiciones y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo (MEN, 2010, párr.1).

Según los acuerdos alcanzados por el MEN y FECODE con respecto a la ECDF, se consideraron principios como:

1. De carácter diagnóstico-formativo: la evaluación debe ofrecer retroalimentación de las prácticas educativas y pedagógicas e incluir información sobre dónde están los educadores, hacia dónde se quiere que lleguen de acuerdo con la ECDF y las estrategias de mejoramiento para lograrlo.

2. Con enfoque cualitativo: esta evaluación es un proceso que aborda la profesión docente en su práctica concreta, en su contexto, en sus condiciones y en las características propias de su quehacer. Esta concepción demanda un cambio

del enfoque de la evaluación-sanción por una visión humanista y de formación, que promueve valores de reconocimiento, de autorreflexión en su rol de constructor de conocimiento, exigido de estudio, discusión, compañerismo y solidaridad.

3. De contexto y reflexión: La ECDF es un proceso de reflexión del educador para comprender qué está pasando con su práctica educativa y pedagógica; para transformarla y profundizar su responsabilidad en la labor cotidiana; para proponer modificaciones en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a la cualificación de las dinámicas de formación que impactan la calidad de la educación.

4. De validez y con integralidad: El enfoque cualitativo de la ECDF garantizará la validez del proceso metodológico de valoración de la práctica educativa y pedagógica, en esa medida, el consenso sobre los métodos, los instrumentos y el rigor académico en su construcción, serán las fuentes de validación y confiabilidad del proceso evaluativo.

5. De aula: La práctica educativa y pedagógica se refiere al quehacer del docente en el aula y desde allí se valora su capacidad de interactuar con los actores de la comunidad educativa, en el marco del Proyecto Educativo Institucional. La evaluación y la retroalimentación deben enfocarse en la identificación de fortalezas y puntos de mejora relacionados con la práctica educativa y pedagógica, para así reconocer aquellas experiencias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

6. Transparente: La ECDF debe ser un ejercicio transparente en todo su

recorrido, en el que se garantice la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar. En ella, los criterios de valoración han de ser explícitos, públicos y publicados. A mayor transparencia, mayor ecuanimidad y equidad.

7. Democrática: La ECDF reconoce al educador como ciudadano, sujeto de derechos, deberes y de saber. Por lo mismo, es democrática, garantiza tanto el trato en condiciones de igualdad para los evaluados como el derecho del educador a intervenir en su proceso de evaluación y a presentar su propuesta educativa y pedagógica acorde con el contexto.

8. Con autonomía escolar: La ECDF se realiza en el marco de la autonomía escolar, el PEI, el Plan de Estudios, la adopción de métodos de enseñanza y las características regionales.

9. Con libertad de cátedra: La ECDF se realiza en el marco de la libertad de cátedra, que reconoce las perspectivas académicas e intelectuales de los docentes, docentes directivos y orientadores, y sus desarrollos en la práctica.

10. Con pluralismo pedagógico: La ECDF respeta las diferentes posturas pedagógicas que orientan la práctica. Supone el reconocimiento de una gama de posturas diversas y diferenciables que se actualizan en la acción docente y que producen elaboraciones y reelaboraciones de sentido (FECODE, 2015).

Los instrumentos que se incluyeron para que sean evaluados fueron: observación de video, autoevaluación (encuesta), encuesta de estudiantes, encuesta de docentes, encuesta de padres de familia, encuesta de directivo docente de la institución acompañada, evaluación del cumplimiento del plan de trabajo (encuesta al representante legal del sindicato), y evaluaciones

de desempeño (promedio aritmético de las últimas dos que haya presentado), donde el video tiene una ponderación del 80%, la autoevaluación el 10%, las encuestas y las evaluaciones de desempeño el 5%.

Luego de la firma del acuerdo, la ECDF, fue aplicada por primera vez en el año 2015, con 33,544 inscritos luego de seis meses de planeación y estructuración.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES- realizó un informe nacional en el 2016 sobre los resultados de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa aplicada en el 2015 a los educadores que voluntariamente se presentaron para lograr un ascenso en el escalafón o la reubicación de nivel salarial. El estudio se organizó en cinco capítulos: Descripción de la ECDF, análisis de los resultados, importancia de la ECDF en los planes territoriales de formación docente y conclusiones generales del análisis de los resultados de la evaluación, con el fin de posibilitar la reflexión y el análisis de las fortalezas y debilidades de la labor docente.

El informe muestra los componentes que se evalúan en la ECDF, el proceso de ponderación y divulgación de resultados. Dentro de los resultados que se muestran en este informe, se observan los resultados de aprobación de la ECDF por ETC, por género y por cargo al igual que el nivel de desempeño.

Algunas de las conclusiones a las que el ICFES (2016) llegó luego de la realización del informe fueron:

El 71% de la población evaluada aprobó la ECDF a partir del puntaje global obtenido. Las mujeres se vieron favorecidas en los porcentajes de aprobación.

Los educadores que no aprobaron la ECDF deben enfocarse en la praxis educativa

y en el ambiente en que desarrollan su labor (p. 38).

La segunda corte de la ECDF, corresponde a la del año 2016 que es ejecutada en 2017.

## **2.6 Marco normativo**

El marco legal de la ECDF se fundamenta desde la Constitución Política de Colombia, la cual desde su Artículo 68 cita que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. Es así que, para dar cumplimiento al mandato de la Constitución Política, se estableció la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, la cual establece en su Artículo 4 que le corresponde al estado velar por la calidad de la educación y la promoción docente. Igualmente, en su Artículo 80, establece el Sistema Nacional de Evaluación como parte de un sistema que vele por la por la calidad educativa.

En ese sentido, el Estatuto de Profesionalización Docente, expedido mediante el Decreto Ley 1278 de 2002, el cual tiene como objetivo “establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos...” (Artículo 1), contempla cuatro evaluaciones: la evaluación de ingreso a la carrera docente, la evaluación de periodo de prueba, evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y la evaluación de competencias. Esta última de carácter voluntario para los docentes y directivos docentes que quisieran ascender o reubicarse en el escalafón.

Después de varios años de aplicación de la evaluación por competencias de que trata el anterior decreto, se estableció el Decreto 1757 de 2015, por el cual se reglamenta parcial y transitoriamente la ley 1278 de 2002, en materia de ascenso y reubicación, en la



cual se dio paso a la ECDF. Seguido de este se publicó la resolución que establecía el cronograma de actividades para la ECDF, la Resolución 15711 de 2015, la cual fue modificada más adelante por las resoluciones 16604, 18024, 19499 de 2015, y 9486, 10986, 12476, 14909 Y 16740 de 2016.

Así mismo, el marco normativo que rige el Sistema de Evaluación Docente de Chile, se sustenta en la Ley 19.961 la cual fue publicada 2004, esta ley estableció los aspectos operativos del proceso de evaluación docente a la determinación de un reglamento que fue promulgado en el 2004, el Decreto 192 por medio del cual se aprueba el reglamento sobre la evaluación docente. A partir de este decreto en el 2005 se aplicó la evaluación docente a nivel nacional.

Luego de esto se expiden las Resoluciones Exentas N° 10.015 y N° 11.750 e las que se contemplan los docentes que habían presentado la evaluación antes del 2005 y se hace válida para estos.

Finalmente en el 2011 se promulga la Ley 20.501 la cual introdujo tres modificaciones a saber: reducción de las oportunidades para superar un resultado Insatisfactorio de tres a dos evaluaciones consecutivas, reduce de cuatro a dos años el período entre evaluaciones, y, por último, faculta a los directores de establecimientos a despedir anualmente hasta un 5% de la dotación docente del respectivo establecimiento aquellos profesores cuyo resultado vigente en la Evaluación Docente sea Básico o Insatisfactorio (Manzi et al, p. 26)

### **Capítulo 3. Diseño metodológico**

En el presente capítulo se desarrolla el componente del diseño metodológico en el que se enmarca la investigación, entiéndase la metodología parafraseando a Valarino, Yáber y Cemborain (2010), como el proceso sistemático que guía y sirve para organizar de manera ordenada el ejercicio investigativo. Como ya se indicó en el planteamiento del problema, el estudio se centra en realizar un análisis comparativo entre la Evaluación docente con Carácter Diagnóstico Formativa –ECDF- de Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile, en lo relativo a su estructura, criterio se instrumentos que evalúan.

Por la naturaleza y las características del estudio el desarrollo metodológico tendrá en cuenta un enfoque de carácter cualitativo tipo descriptivo-correlacional, para lo cual se definió el universo poblacional y se delimitó la muestra, se establecieron las técnicas de recolección de información y la validación de estos.

#### **3.1 Enfoque**

La investigación, se aborda desde un enfoque de carácter cualitativo, ya que pretende analizar comparativamente dos Sistemas de Evaluación Docente, en este sentido McMillan y Schumacher (2005), indican que en la investigación cualitativa los estudios comparativos permiten estudiar si existen diferencias entre dos o más grupos acerca del fenómeno que está siendo estudiado; igualmente, busca identificar, analizar y sintetizar diferencias y semejanzas de dos o más realidades (McMillan y Schumacher, 2005, p. 305)

Asimismo, el enfoque cualitativo como lo expresa Flórez (2006), permite captar las cualidades de las cosas y acontecimientos a estudiar (p. 11), por lo tanto, se recurre al uso de técnicas cualitativas como entrevistas a expertos y análisis de documentos que en nuestro caso

dan cuenta de las características y criterios en los que se estructuran los Sistemas de Evaluación objeto del presente estudio, con el propósito de construir un conocimiento de la realidad social.

El enfoque cualitativo hace referencia a la investigación que produce datos descriptivos. Las investigaciones que se enmarcan en este tipo de metodologías responden a estudios hermenéuticos, es decir que son de orden interpretativo. Sandoval (1996), establece que la hermenéutica se presenta como un enfoque que permite la interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible de múltiples lecturas (p. 381).

### **3.1.1 Tipo de investigación.**

El tipo de investigación a utilizar para el presente estudio será descriptivo-correlacional, por cuanto permite realizar un análisis comparativo entre la ECDF que se aplica en Colombia y evaluación docente en Chile. Los estudios correlacionales de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista. (2010) “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p.81).

De igual forma Hernández et al. (2006), consideran que este tipo de estudios pretenden determinar cómo se relacionan o vinculan diversos conceptos o características entre sí o, también, si no se relacionan.

Es descriptiva, teniendo en cuenta que los estudios descriptivos por lo general son la base de las investigaciones correlacionales, en estos estudios se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga buscando especificar propiedades, características y rasgos de las evaluaciones objeto de estudio.

De este modo, el alcance descriptivo-correlacional es considerado el más pertinente debido a que permite describir las diferencias y semejanzas existentes entre la estructura de dos

Sistemas de Evaluación Docente, igualmente el análisis y los resultados de la investigación permitirán realizar recomendaciones a las entidades a nivel nacional que orientan la evaluación ECDF y proponer acciones de mejora.

### **3.2 Población y muestra**

#### **3.2.1 Población.**

La población para Jany (1994) como se citó en Bernal (2006), corresponde a “la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencias” (p.164). Teniendo en cuenta las características propias de la investigación los elementos objeto de análisis corresponden a los documentos que definen y orientan la política de evaluación docente tanto en Colombia como en Chile. Igualmente, como parte de la población a estudiar (individuos), se tendrá en cuenta la opinión de expertos nacionales que participaron en el diseño de la evaluación ECDF y/o de aquellos que conocen el alcance de su implementación. También se consultará a expertos que conocen el Sistema de Evaluación de Chile.

#### **3.2.2 Muestra.**

La muestra que se propone para el estudio es de tipo no probabilístico, ya que como lo afirman Hernández, et al. (2010), este tipo de muestra está guiado por uno o varios fines más que por técnicas estadísticas que buscan representatividad.

Es así, que para el fin de esta investigación se hacen necesarias las opiniones de individuos expertos de la temática que se está desarrollando, como medio para obtener un análisis preciso desde las fuentes directamente relacionadas con el estudio, para lo cual se define la muestra de seis expertos, dos extranjeros y cuatro nacionales, profesionales en el área de educación que participaron en el desarrollo de la estructura y creación del Sistema de Evaluación

Docente de Chile y de la ECDF en Colombia respectivamente.

**Tabla 1.**

**Muestra intencional de profesionales para la aplicación de las entrevistas**

EXPERTOS	ENTIDADES A LAS QUE PERTENECEN LOS PROFESIONALES	CANTIDAD
Extranjeros	Sistema de Evaluación Docente de Chile	2
Nacionales	Subdirección de Evaluación Ministerio de Educación Nacional	3
	ICFES	1
<b>TOTAL</b>		<b>6</b>

**Tabla 2.**

**Matriz de Categoría para Análisis Documental**

UNIDAD DE ANÁLISIS	SISTEMAS DE EVALUACIÓN DOCENTE				
	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	INSTRUMENTO	FUENTE
Comparar la información documental que hay en relación con la ECDF que se aplica en Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile.	ECDF	Estructura	Antecedentes	Análisis documental Entrevistas semiestructuradas	Documentos, Informes, Actas, Acuerdos, Plataforma Maestro 2025. Profesionales participantes en la ECDF
			Características		
			Organizaciones Responsables		
Determinar las diferencias y semejanzas que existen entre la estructura, los criterios y los instrumentos	Sistemas de Evaluación Docente de Chile	Estructura	Antecedentes	Análisis documental Entrevistas semiestructuradas	Documentos, Informes, Plataforma Docentes Mas Profesionales participantes
			Características		

con los que se evalúa la ECDF de Colombia y del Sistema de Evaluación Docente de Chile.			Organizaciones Responsables		del Sistemas de Evaluación Docente de Chile
Comparar la información documental que hay en relación con la ECDF que se aplica en Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile.	Criterios e Instrumentos ECDF	Criterios	Estructura Evaluativa	Análisis documental Entrevistas semiestructuradas	Documentos Informes Plataformas Profesionales del Ministerio de Educación e ICFES Profesionales del Sistema de Evaluación Docente de Chile.
		Instrumentos	Herramientas de evaluación utilizadas.		
Instrumentos	Evaluación y ponderación		Análisis documental Entrevistas semiestructuradas		
	Criterios	Estructura Evaluativa			
Determinar las diferencias y semejanzas que existen entre la estructura, los criterios y los instrumentos con los que se evalúa la ECDF de Colombia y del Sistema de Evaluación Docente de Chile.	Criterios e Instrumentos Sistema de Evaluación Docente de Chile	Instrumentos	Herramientas de evaluación utilizadas.	Análisis documental Entrevistas semiestructuradas	
			Evaluación y ponderación		

### 3.3 Técnicas de recolección de información

#### 3.3.1 Consideraciones éticas.

Para el desarrollo del proyecto, se da a conocer el objetivo o finalidad de la investigación a las personas que hacen parte de las entrevistas, teniendo en cuenta las consideraciones éticas como el diligenciamiento de los consentimientos informados, para que sus nombres puedan ser utilizados en el análisis y triangulación de la investigación, y a las que previamente se les

informa que el uso de la información es para un fin educativo.

Así mismo, se hace el debido uso de las citaciones y referencias de la información utilizada en norma APA para no incurrir en plagio.

### **3.3.2 Instrumento A. (análisis documental).**

En una investigación, los instrumentos juegan un papel fundamental, siendo estos quienes permiten la recolección de datos para que sean analizados respecto al estudio que se está realizando, sobre esto, Valenzuela y Flores (2012), afirman que los datos cualitativos se obtienen por medio de instrumentos abiertos donde no existen categorías predeterminadas

En el caso de esta investigación, se llevarán a cabo dos técnicas de recolección, en primer lugar, se realizará un análisis documental correspondiente a la estructura del Sistema de Evaluación de Chile y la ECDF, partiendo de la afirmación de Merriam 2009, (citado por Valenzuela y Flores. 2012), en el que indican que el análisis documental consiste en realizar la revisión de registros escritos, así como cualquier otro material o datos relevantes al estudio, que permitan obtener información relevante para la investigación.

### **3.3.3 Instrumento B. (entrevistas semiestructuradas).**

En segundo lugar, se realizarán entrevistas semiestructuradas a los expertos nacionales e internacionales; este instrumento, según los autores anteriormente mencionados, permite realizar preguntas estructuradas y no estructuradas, las cuales son utilizadas en forma flexible, en el orden que considere el entrevistador, quien podrá añadir alguna o modificarla si lo considera conveniente, permitiendo al entrevistado desarrollar las ideas y hablar más ampliamente sobre el estudio que se está desarrollando.

Las entrevistas desarrolladas se organizan a partir de tres componentes, el primero da cuenta de la identificación general del entrevistado, el segundo indaga por las fases para llegar a la estructura de la ECDF y del Sistema de Evaluación Docente de Chile y el tercero da cuenta de los criterios e instrumentos que se utilizan en la evaluación de cada país, las cuales se realizaron con el fin de recolectar la mayor cantidad de información posible como sustento de la investigación. (Apéndice 1 y 2)

### **3.4 Validación de instrumentos**

Los instrumentos de recolección diseñados por la investigadora son inicialmente aprobados por el tutor y asesor de la tesis. Su validación se da inicialmente, mediante un pilotaje que se realiza al aplicar la entrevista a personas que participaron en el proceso que llevó a cabo la estructura de la ECDF pero que no hacen parte de la muestra seleccionada para la investigación, con el fin de evaluar la claridad de las preguntas y si estas son las adecuadas para obtener el tipo de información que se necesita para la investigación.

La prueba piloto muestra la necesidad de hacer ajustes a algunas preguntas además se determina incluir preguntas adicionales.

Igualmente, se realiza la validación de la entrevista por dos expertos, profesionales especializado en el área de investigación del Ministerio de Educación Nacional, los cuales realizan algunas recomendaciones que son adecuadas al instrumento para poder proceder con su aplicación. (Apéndice 2)

### **3.5 Procedimiento**

El procedimiento de la presente investigación abarca los instrumentos anteriormente definidos; en el primero se realiza el análisis de los datos obtenidos tras la revisión documental



sobre la ECDF de Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile, a partir del diseño de una matriz de análisis documental en la que se consigna información relativa a libros, informes, acuerdos, resoluciones, actas, plataformas de evaluación y artículos, con el fin de recolectar información que permita conocer y comparar los dos Sistemas de Evaluación y que será desarrollada en el capítulo de análisis.

En el segundo, se realiza entrevistas a personas que han participado en el proceso que llevó a cabo la estructura final de la ECDF de Colombia como son, el Coordinador de Evaluación del Ministerio de Educación Nacional y dos profesionales de la Subdirección de Evaluación de la misma entidad y un profesional del ICFES

Igualmente, se les realiza la entrevista a dos profesionales que hicieron parte de la creación de la estructura del Sistema de Evaluación Docente de Chile.

Para dichas entrevistas, se realiza a los participantes la claridad en el propósito y uso de la información aportada y sus responsabilidades como partícipes. Luego de su aplicación, se da paso a la organización y análisis correspondiente de la información lo que permite obtener hallazgos relevantes para la investigación.

### **3.5.1 Fases.**

Para el desarrollo de la investigación se tiene en cuenta la implementación de cinco fases a saber: el diagnóstico, el diseño de instrumentos de recolección, implementación, análisis de resultados y para terminar la organización y presentación de la información obtenida.

*Fase 1.* En la primera fase se realiza la presentación del proyecto de investigación a los docentes y tutores de la línea de investigación, los cuales dan su aprobación y realizan los ajustes necesarios para dar inicio a la investigación.

**Fase 2.** Se realiza el diseño de los instrumentos por medio de los cuales se obtiene la información y se realiza su respectiva validación de expertos y la prueba piloto que permitió realizar los ajustes necesarios con el objetivo que el instrumento logre recolectar la información necesaria para dar respuesta a la pregunta y a los objetivos planteados al inicio de la investigación.

**Fase 3.** Para la fase de implementación, se seleccionan los documentos para el análisis y las seis personas a las cuales se les realiza la entrevista tanto del Sistema de Evaluación Docente de Chile como los participantes del desarrollo de la estructuración de la ECDF de Colombia. Así mismo, se realizan los debidos consentimientos y se procede con la aplicación de los instrumentos y se consignan en la matriz de análisis documental los datos mas relevantes de los dos sistemas según las categorías establecidas.

**Fase 4.** Se analizan los resultados de los datos obtenidos de la revisión documental y de las entrevistas, y se realiza la triangulación de los resultados teniendo en cuenta el Marco Teórico las entrevistas y la revisión documental.

**Fase 5.** En esta última fase, se realiza la organización y presentación de los resultados obtenidos mediante la investigación, se exponen las conclusiones y se realizan recomendaciones teniendo en cuenta los hallazgos y conclusiones más relevantes.

### **3.6 Estrategia de análisis de resultados**

El proceso de análisis de contenido se realizará con los pasos o fases que proponen Álvarez, G. 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995 como se citó en Fernández (2006):

1. **Obtener la información:** a través del registro sistemático de notas de campo, de la obtención de documentos de diversa índole, de la realización de entrevistas y observaciones.
2. **Capturar, transcribir y ordenar la información:** en el caso de entrevistas, se hace a través de un registro electrónico (grabación). En el caso de las observaciones, a través de un registro electrónico (grabación en vídeo) o en papel (notas tomadas por el investigador). En el caso de documentos, a través de la recolección de material original, o de la realización de fotocopias o el escaneo de esos originales. (Fernández, L. 2006)
3. **Codificar la información:** codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995 como se citó en Fernández, L. (2006).
4. **Integrar la información:** relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. (Fernández, L. 2006).

## Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

En el presente capítulo se mostrarán los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos que posibilitaron la recolección de la información durante el proceso de la investigación.

Es así, que inicialmente se presentarán los resultados que se obtuvieron a partir del análisis documental por medio de diferentes tablas, teniendo en cuenta las categorías e indicadores planteados en la matriz categorial facilitando el análisis respectivo.

Seguido de esto, se realizará la triangulación de los datos obtenidos en las entrevistas, en el análisis documental y en el marco teórico, teniendo como referente la pregunta base de la investigación y los objetivos que se desean alcanzar.

### 4.1 Resultados obtenidos a partir del análisis documental

A continuación, se realizará la descripción de los hallazgos más relevantes de los dos Sistemas de Evaluación Docente objeto de estudio, encontrados en la revisión documental, por medio de una matriz denominada Matriz Documental que cuenta con dos grandes categorías, Sistemas de Evaluación Docente de Chile y ECDF y Criterio e Instrumentos. Para efectos de este análisis, la matriz se dividirá en seis tablas cada una con su respectiva subcategoría e indicador, los cuales han sido seleccionados como los más relevantes para caracterizar los dos Sistemas de Evaluación Docente y de esta forma dar alcance a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Enseguida de cada una de las tablas se realizará la fase de análisis y triangulación.

#### Tabla 3.

#### Matriz de análisis documental. Subcategoría estructura. Indicador antecedentes

<b>MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</b>
--------------------------------------

**Objetivo:** Comparar la información documental que hay en relación con la ECDF que se aplica en Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile.

**Objetivo:** Determinar las diferencias y semejanzas que existen entre la estructura, los criterios y los instrumentos con los que se evalúa la ECDF de Colombia y del Sistema de Evaluación Docente de Chile.

**Categoría:** Sistemas de Evaluación docente de Chile y ECDF

**Subcategoría:** Estructura

INDICADOR	SISTEMA	HALLAZGOS
Antecedentes	ECDF	<p><b>Gestación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2002. Se crea el nuevo estatuto para los docentes que ingresan a partir de este año (Decreto 1278 de 2002). Con este estatuto se da inicio a la evaluación docente para ingreso, evaluación de período de prueba, evaluación de desempeño y evaluación por competencias.</li> <li>• Abril de 201. Inicia paro docente. Uno de los inconformismos que planteaban los docentes era el sistema con el que estaban siendo evaluados.</li> <li>• Abril de 2015. Inicia la negociación entre MEN y FECODE, en la que entre otros temas, se contempla un nuevo Sistema de Evaluación Docente para ascenso y reubicación.</li> <li>• Mayo 2015. Se suscribe el acta de acuerdo entre FECODE y MEN. En uno de los puntos con los que se comprometió el gobierno fue en presentar a FECODE un proyecto de decreto que definiera un instrumento para ascenso y reubicación docente en un máximo de diez días.</li> </ul> <p><b>Diseño</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Junio y julio 2015. Se inicia el diseño del Instrumento para ascenso y reubicación con participación de FECODE- UEXTERNADO y MEN.</li> <li>• Agosto de 201. Se acordó lo referente a la administración, principios, criterios e instrumentos aplicables a la ECDF.</li> </ul> <p><b>Aplicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Septiembre 1 de 2001. Se publica el Decreto 1757 de 2015 que regula la ECDF como evaluación de ascenso y reubicación docente y directivo docente.</li> <li>• Septiembre 24 de 2015. Se establece el cronograma de evaluación para ascenso o reubicación a los docentes del Decreto 1278 de 2002.</li> <li>• Septiembre 24 de 2015. Inicia la apertura y divulgación de la convocatoria de la ECDF para su aplicación.</li> <li>• Septiembre 25 de 2015. Se realiza la primera convocatoria para hacer parte de los pares evaluadores.</li> <li>• Octubre de 2015. Se publica la lista de aspirantes habilitados para participar en el proceso de evaluación. Citación de camarógrafo para dar inicio al proceso de grabación.</li> <li>• Octubre de 2015 la implementación de la evaluación se dio con todos los docentes que cumplían con los requisitos.</li> <li>• Se realizó un pilotaje de forma paralela a la apertura de inscripciones para la evaluación con el propósito de observar el comportamiento de la prueba</li> </ul>

		<p>en cuanto a la plataforma tecnológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diciembre de 2015 inicia la formación de pares evaluadores.</li> </ul>
	<p><b>Sistema de Evaluación Docente de Chile</b></p>	<p><b>Gestión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1994. Inicia la negociación para el Sistema de Evaluación Docente entre Ministerio de Educación y Magisterio.</li> <li>• 1996. El presidente Eduardo Frei planteó promover la profesionalización de los docentes en el marco de un relanzamiento de la Reforma Educacional.</li> <li>• 1997. Se lleva a cabo el primer congreso Nacional de Educación organizado por el Colegio de Profesores.</li> <li>• 2000. Se firma entre el presidente y el Colegio de Profesores el acuerdo llamado “Bases para un Compromiso para el Fortalecimiento de la Educación y la Profesión Docente” en el que se expresa la voluntad de fortalecer la educación de interés público, mejorar la participación magisterial y mejorar la labor y el desarrollo docente.</li> <li>• 2000. Inician las negociaciones Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores para concretar el acuerdo.</li> </ul> <p><b>Diseño</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Magisterio hace una propuesta a nivel pedagógico y profesional al Ministerio de Educación -MINEDUC-.</li> <li>• 2000. Se firma el acuerdo tripartito para la evaluación entre el Ministerio de Educación, Asociación de Municipalidades y Colegio de profesores.</li> <li>• 2001. Se somete a consulta pública el Marco para la Buena Enseñanza en el que participaron 73.000 docentes.</li> <li>• 2001. Se realizaron seminarios nacionales e internacionales de sensibilización sobre la importancia de contar con un Sistema de Evaluación Docente.</li> <li>• 2000. Se realizaron estudios (Misiones de Estudio) con el fin de conocer Sistemas de Evaluación de diferentes países.</li> <li>• 2002. Se aprueban los estándares definidos en el Marco para la Buena Enseñanza y se crean los incentivos individuales.</li> <li>• 2002. Se realizó una prueba piloto de la puesta en marcha del sistema, en cuatro comunas del país el cual se basó en los estándares del Marco para la Buena Enseñanza.</li> <li>• 2002. Se capacitó a los docentes que serían pares evaluadores.</li> </ul> <p><b>Aplicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2003. El sistema se implementó de forma gradual durante 5 años (cada año un nivel) preparando de esta forma el número de evaluadores requeridos.</li> <li>• 2004. Se expide la Ley de Evaluación Docente donde se hace válida la evaluación para todos los docentes que la habían presentado en el 2003.</li> </ul>

<p><b>Diferencias en los dos Sistemas de Evaluación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Colombia</b> inicia la evaluación docente ocho años después que <b>Chile</b> iniciara las negociaciones para implementar el Sistema de Evaluación Docente.</li> <li>• <b>Colombia</b> inicia la negociación para la estructura de un nuevo Sistema de Evaluación docente para ascenso y reubicación (ECDF) a partir de un paro docente, 21 años después de la negociación del Sistema de Evaluación Docente de <b>Chile</b>.</li> <li>• El acuerdo en <b>Colombia</b> fue firmado por dos partes en <b>Chile</b> fueron tres las partes que participaron y firmaron el acuerdo.</li> <li>• La planeación de la <b>ECDF</b> duró siete meses a partir del pliego de peticiones de FECODE al Gobierno.</li> <li>• La evaluación de <b>Chile</b> se sometió a consulta con alta participación docente, mientras que en <b>Colombia</b> la participación docente estuvo a cargo solamente de un grupo de representantes del sindicato.</li> <li>• El desarrollo de la estructura del Sistema de Evaluación Docente de <b>Chile</b> duró 9 años a partir de las negociaciones del Magisterio y el Ministerio.</li> <li>• La evaluación en <b>Chile</b> inició de forma progresiva, se inició con un grupo de comunas que se ofrecieron voluntariamente y se concentró solo en profesores del primer ciclo de enseñanza básica. Mientras que la <b>ECDF</b> inició con todos aquellos docentes y directivos docentes que, de forma voluntaria quisieran inscribirse y cumplieran los requisitos</li> <li>• <b>Chile</b> realizó un pilotaje antes de iniciar la aplicación de la prueba. En la <b>ECDF</b> el pilotaje se realizó de forma paralela a la ejecución.</li> <li>• <b>Chile</b> realizó seminarios de sensibilización.</li> <li>• <b>Chile</b> realizó estudios de Sistemas de Evaluación de diferentes países</li> <li>• El pilotaje de la <b>ECDF</b> se basó en el comportamiento de la plataforma más que en los contenidos de la evaluación.</li> </ul>
<p><b>Semejanzas y puntos de encuentro entre los dos Sistemas de Evaluación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambos Sistemas de Evaluación provienen de un acuerdo entre diferentes partes</li> <li>• Los dos países tuvieron negociación con asociaciones de docentes.</li> <li>• Las dos evaluaciones realizaron prueba piloto.</li> </ul>
<p><b>Observaciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Chile</b> Tiene mayor trayectoria en evaluación docente que <b>Colombia</b>.</li> <li>• La <b>ECDF</b> fue motivada por peticiones del sindicato al gobierno, ésta se generó como una solución rápida del gobierno ante las presiones del sindicato.</li> <li>• La evaluación de <b>Chile</b> se realizó mediante un proceso democrático. Fue una construcción consensuada con un gran número de docentes quienes son los protagonistas de dicha evaluación.</li> <li>• <b>Chile</b> realizó una planeación concienzuda que permitió tomar el tiempo necesario para el análisis y desarrollo de cada una de las fases.</li> <li>• La planeación de <b>Chile</b> inició con la organización de comités en los que se preocuparon por construir unos estándares que sirvieran de referente para la evaluación.</li> <li>• La realización de un pilotaje mientras se está llevando a cabo la prueba, no permite realizar acciones de mejora.</li> <li>• <b>Chile</b> realiza un proceso de sensibilización dirigido a los docentes lo cual</li> </ul>

les permite tener un proceso de aceptación del sistema.

- Realizar estudios previos de diferentes Sistemas de Evaluación, le aportó a **Chile** tener Solidez en su sistema.
- El que **chile** iniciará la evaluación de forma progresiva, le permitió ir solventando los inconvenientes que se iban presentando en cada una de las aplicaciones, hasta lograr una estructura acorde con el objetivo que se quería alcanzar.

#### **4.1.1 Análisis y triangulación. Antecedentes sistemas de evaluación docente de chile y ECDF.**

Una vez revisada la información documental en relación con los dos Sistemas de Evaluación Docente, objeto de estudio, en lo relativo a los antecedentes de su estructura, se realizó una clasificación en proceso de gestación, diseño y aplicación, y se encontró lo siguiente:

##### ***Gestación.***

El Sistema de Evaluación Docente de Chile es un proceso que se comienza a gestar una vez culminada la dictadura militar de Pinochet la cual da inicio al desarrollo de la democracia en este país. Entre 1994 y el 2004, el colegio de profesores junto con el Ministerio Educación Nacional MINEDUC, desarrollan un proceso de negociación del Sistema de Evaluación Docente, que inicia con el planteamiento del presidente Eduardo Frei de promover la profesionalización docente.

Debido a lo anterior, en 1997, se realiza el Primer Congreso Nacional de Educación organizado por el Colegio de Profesores que dejó ver la necesidad de contar con un Sistema de Evaluación Docente que fuera consensuado. Igualmente, este congreso deja conclusiones como la importancia de “diseñar instrumentos evaluativos realistas y objetivos, y que se convocara a una consulta nacional para la validación de la propuesta de un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente”(Manzi et al. 2011, p. 18).

Es así, que en el año 2000 el presidente y el Colegio de Profesores de Chile firman un



acuerdo llamado “Bases para un Compromiso para el Fortalecimiento de la Educación y la Profesión Docente” como punto de partida hacia un nuevo sistema que permitiera fortalecer la educación de interés público y a su vez brindara la posibilidad de mejorar la labor y el desarrollo docente.

A diferencia del Sistema de Evaluación Docente de Chile, en Colombia las negociaciones para la ECDF entre MEN y FECODE, inician a partir de un paro docente que mostraba la inconformidad de estos por diferentes temáticas. Una de ellas, la evaluación que se venía presentando a partir del nuevo régimen docente el Estatuto 1278 de 2002 que dio inicio a la evaluación docente para ingreso, evaluación para período de prueba, evaluación de desempeño anual y evaluación por competencias.

Debido a la dificultad que estaban presentando los docentes frente a la evaluación por competencias, entre estas el bajo índice de docentes que la superaban, los bajos recursos fiscales que se presupuestaban para el ascenso de los docentes, aducidos por la Federación Colombiana de Educadores -FECODE-, o que esta evaluación no permitía identificar oportunidades específicas de mejoramiento en los docentes, como se menciona en el Marco Teórico de la presente investigación, FECODE decide iniciar en abril de 2015 un paro docente que finalizaría en mayo del mismo año con la suscripción de un acta entre el sindicato y el MEN, donde el gobierno se comprometió a presentar a FECODE un proyecto de decreto que definiera un instrumento para ascenso y reubicación docente en un máximo de diez días. (Acta de acuerdos MEN – FECODE, p. 1).

### ***Diseño.***

En la entrevista realizada al Coordinador de Evaluación del MEN, se señala que en julio de 2015 se inicia el diseño de los instrumentos para la ECDF mediante reuniones con entidades

como el ICFES, Universidad Externado y MEN, en las que se definían elementos asociados a cuáles serían los aspectos operativos que se iban a desarrollar, el módulo de inscripción, las rúbricas a evaluar el manual de auto grabación etc., FECODE recibía avances de lo que se trabajaba en las reuniones, pero no participaba en temas conceptuales o técnicos frente a los instrumentos, ellos no conocían las rúbricas, ni la forma como los pares evaluadores realizarían la revisión del video o los instrumentos como las encuestas. Al finalizar las rúbricas eran socializadas a FECODE quien daba el visto bueno para ser aplicadas. Estas jornadas de reunión, dieron como resultado en agosto de 2015 el acuerdo en el que se establecieron los principios, criterios e instrumentos que serían aplicables a la ECDF.

En Chile, para el diseño del Sistema de Evaluación Docente, tras haber firmado el acuerdo, “Bases para un Compromiso para el Fortalecimiento de la Educación, y la Profesión Docente”, se inician las negociaciones para que este sea concretado con una propuesta a nivel pedagógico y profesional que presenta el Magisterio a MINEDUC, mejorando de esta forma su participación en el sector educativo.

A partir de la propuesta, el Colegio de Profesores y Ministerio de Educación llegaron a un acuerdo sobre los principios por los cuales se regiría el nuevo Sistema de Evaluación Docente, este debería desarrollarse de manera participativa y transparente teniendo en cuenta que la evaluación cumpliría la función formativa y de desarrollo profesional.

En el acuerdo, se estableció también un comité tripartito entre el Ministerio de Educación, la Asociación de Municipalidades<sup>1</sup> y el Colegio de profesores. En este comité se

---

<sup>1</sup>Las municipalidades están consolidadas como un órgano descentralizado dentro del Estado de Chile con la misión de representar a los municipios de Chile ante organismos públicos, privados, regionales, nacionales e internacionales.

crearon dos subcomités más, uno que trabajó los estándares de desempeño que fundamentó la evaluación y otro a cargo del desarrollo de la propuesta del sistema. Después de varias discusiones, el comité encargado de los estándares llegó a un consenso respecto a las características en los que se quería se basara el nuevo Sistema de Evaluación Docente, generando el Marco para la Buena Enseñanza que respondía preguntas para los docentes como fundamentales “¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?” (Manzi et al. 2011, p. 29).

Debido a la importancia del Marco para el Sistema de Evaluación a nivel país, se sometió a consulta pública en el año 2001 en la que participaron 73.000 docentes, dejando de esta forma la evaluación docente estandarizada por medio de su aprobación en el 2002, lo que le aportó solidez al sistema y le brindó al país la claridad sobre lo que se entendía como el óptimo ejercicio de la docencia, ya que este establecía y aún establece los principales aspectos por los cuales los docentes deben ser evaluados y permite identificar su nivel de desempeño por medio de los dominios y criterios que establece.

Chile le apostó a la evaluación docente como mecanismo para el desarrollo del país. Es por esto, que dedicó tanto tiempo a la creación de la estructura del sistema. Otra muestra de ello, es que en el 2001 se realizaron estudios (Misiones de Estudio) con el fin de conocer Sistemas de Evaluación Docente de diferentes países que le permitiera tener puntos de referencia para la implementación de uno propio.

No obstante, no solo era aplicarlo. Su éxito consistía en que se realizara una sensibilización adecuada a los docentes. Es por esto que, dos años antes del inicio de la puesta en práctica del, los docentes de Chile recibieron seminarios nacionales e internacionales que

---

incluían temáticas relacionadas con la importancia de contar con un Sistema de Evaluación Docente.

La prueba piloto también tomó un tiempo determinado, esta fue realizada un año antes que iniciara la puesta en marcha de la evaluación en cuatro comunas del país, la cual se basó en los estándares del Marco para la Buena Enseñanza con el fin de solventar las dificultades que se presentaron antes de su ejecución. De esta forma se dio inicio a la capacitación de los pares evaluadores, igualmente antes de iniciar la evaluación.

### ***Aplicación.***

Una vez en Colombia se acuerdan los principios, instrumentos y criterios que serían aplicados en la ECDF, se hace público el Decreto 1757 de 2015 que regula la ECDF como evaluación de ascenso y reubicación para docentes y directivo docente que hubiesen ingresado a la carrera a partir del año 2002 y que de manera voluntaria quisieran ascender y reubicarse, tan solo cinco meses después de iniciadas las negociaciones.

En este decreto quedó legalmente establecido el objetivo, las características, los requisitos de la evaluación y las entidades responsables, entre otros. Acto seguido, el mismo mes que se publica el decreto se publican también el cronograma de ejecución de la ECDF y la apertura y divulgación de la convocatoria para evaluación y de esta forma inicia su aplicación con todos los docentes que cumplían los requisitos.

Así mismo, en octubre de 2015 mientras se realiza el proceso de inscripción a la ECDF, se realiza la primera convocatoria para los docentes que se interesaran en ser pares evaluadores e inicia su formación en diciembre del mismo año. De forma paralela a su ejecución, se realizó el pilotaje encaminado a observar dificultades en la ejecución técnica de la plataforma en la que se cargarían los instrumentos. El realizar el pilotaje de esta manera, no permitió que se aplicaran a

tiempo los ajustes a los inconvenientes que se fueron presentando.

A diferencia del proceso de Chile, la ECDF no contó con fases de estudios profundos sobre los sistemas de otros países ni con la sensibilización a los docentes para la aceptación de la evaluación, por lo que no se permitió una consolidación adecuada de la ECDF ni la verificación de que una estructura de evaluación similar a la de Chile se pudiera aplicar en el país.

En Chile por su parte, la aplicación de la evaluación se dio hasta el año 2003, nueve años después del inicio de las negociaciones para el nuevo Sistema de Evaluación Docente. Esta aplicación se dio de forma gradual durante cinco años lo que permitió ir solventando los inconvenientes que se iban presentando en cada una de las aplicaciones, dentro de estos, el número de docentes evaluadores requeridos, hasta lograr una estructura acorde con el objetivo que se quería alcanzar.

De esta forma, los documentos que dan cuenta de los antecedentes de los dos Sistemas de Evaluación muestran que ambos sistemas se diseñaron a partir de un proceso de negociación entre diferentes partes, sin embargo, hay diferencias importantes en cada negociación. En Colombia, el sindicato docente presentó pliego de peticiones al gobierno para realizar el proceso de actualización del escalafón docente y la negociación fue entre este y algunos representantes del sindicato. Por el contrario, en Chile la evaluación se diseñó mediante un proceso democrático en la que el Magisterio diseñó una propuesta de evaluación y se consolidó en un acuerdo tripartito entre el Ministerio de Educación, Asociación de Municipalidades y Colegio de profesores.

De lo anterior, se puede pensar que en Colombia la evaluación se generó como una solución rápida del gobierno ante las presiones del sindicato, mientras que en Chile fue una construcción consensuada con un gran número de docentes que fueron los protagonistas de la

evaluación. Se podría pensar que para el caso de Colombia no existe un estándar para la evaluación de ascenso docente como en Chile por cuanto la política pública en lo referente a la ECDF está sujeta a discreción del gobernante de turno, es decir, cada gobierno establece en los cuatro años de presidencia cuáles serán sus políticas de cambio o permanencia de evaluación docentes.

Así mismo, se observa que la estructura del Sistema de Evaluación Docente de Chile se lleva nueve años en todo su proceso mientras que Colombia inicia su aplicación seis meses después del inicio de las negociaciones para la nueva ECDF.

La ECDF no contó con un proceso en el que se fundamentara la evaluación a partir de unos referentes establecidos para llegar a conseguir su estandarización, como en el caso del Marco para la Buena Enseñanza de Chile. Esta diferencia tiene una implicación importante, no tiene por qué existir un consenso entre todos los profesionales de las formas correctas de desarrollar ciertas actividades, pero si es favorable que exista un acuerdo nacional o un documento oficial sobre lo que el país entiende y reconoce como buenas prácticas, habiendo claridad en lo que se espera del profesor y en los juicios de valor que guiarán la evaluación. Esto implica que la evaluación tendrá mayor legitimidad, aceptación y reconocimiento.

**Tabla 4.**

**Matriz de análisis documental. Subcategoría estructura. Indicador características**

<b>Categoría:</b> Sistemas de Evaluación Docente de Chile y ECDF		
<b>Subcategoría:</b> Estructura		
<b>INDICADOR</b>	<b>SISTEMA</b>	<b>HALLAZGOS</b>

<b>Características</b>	<b>ECDF</b>	<p><b>Tipo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La ECDF es una de las evaluaciones del desempeño docente que tiene Colombia. Es importante precisar que además de ECDF existen las evaluaciones de ingreso al sistema, periodo de prueba y la de desempeño anual.</li> <li>• La evaluación es de ascenso y reubicación para los docentes que están regidos bajo el Decreto 1278 de 2002.</li> <li>• La evaluación es de carácter Diagnóstico Formativo, basada en cuatro grandes criterios.</li> </ul> <p><b>Objetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su objetivo es incidir positivamente en la transformación de la práctica educativa pedagógica, directiva y/o sindical, el mejoramiento continuo y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en la escuela.</li> </ul> <p><b>Cubrimiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aplica a los docentes, rectores y directivos rurales, coordinadores, docentes orientadores, docentes tutores en comisión para el Programa Todos a Aprender y directivos sindicales que, voluntariamente deseen ascender o reubicarse en el escalafón.</li> <li>• Su aplicación se ha realizado cada año. (2015, 2016) a docentes que el año anterior no hayan ascendido o reubicado.</li> </ul> <p><b>Consecuencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes que no logran superar la evaluación deberán realizar alguno de los cursos de formación.</li> <li>• Si los docentes o directivos docentes obtienen un resultado insatisfactorio no puede ascender o reubicarse.</li> <li>• El docente puede no presentar la evaluación en ningún año.</li> </ul>
	<b>Sistema de Evaluación Docente de Chile</b>	<p><b>Tipo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chile tiene la evaluación de desempeño como una única evaluación en el Sistema de Evaluación Docente.</li> <li>• Permite evaluar la permanencia del docente y realizar mejoras salariales.</li> <li>• La evaluación es diagnóstica formativa, basada en estándares definidos en el Marco para la Buena Enseñanza.</li> </ul> <p><b>Objetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca promover el desarrollo profesional y asegurar el cumplimiento de estándares para un desempeño de calidad y así mejorar los aprendizajes.</li> </ul> <p><b>Cubrimiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aplica de forma obligatoria a los docentes de escuelas municipales con al menos un año de ejercicio profesional.</li> <li>• La evaluación a los docentes se realizaba inicialmente cada 4 años, a partir del 2011 se realiza cada 2 años o cada año dependiendo el resultado del docente.</li> </ul> <p><b>Consecuencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el docente obtiene básico o insatisfactorio en la evaluación, debe superar este resultado en un máximo de dos evaluaciones consecutivas, de lo contrario debe dejar la dotación o el nombramiento.</li> <li>• Se le asigna resultado insatisfactorio a los docentes que sin causa justificada no sean evaluados.</li> </ul>

<p><b>Diferencias en los dos Sistemas de Evaluación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El sistema de Evaluación docente de Chile</b> solo aplica la evaluación de desempeño.</li> <li>• La <b>ECDF</b> es para ascenso y reubicación, la evaluación de <b>chile</b> es para evaluar la permanencia.</li> <li>• <b>Colombia</b> tiene establecida la carrera docente donde se establece el escalafón.</li> <li>• La evaluación de <b>Colombia</b> se basa en cuatro criterios establecidos para ese fin mientras que <b>Chile</b> basa su sistema en estándares definidos en el Marco para la Buena Enseñanza</li> <li>• La evaluación docente en <b>Chile</b> es obligatoria. En <b>Colombia</b> es voluntaria.</li> <li>• En <b>Colombia</b> el docente debe tener tres años de servicio, en <b>Chile</b> uno.</li> <li>• <b>Chile</b> aplica la evaluación a docentes.</li> <li>• <b>Colombia</b> aplica la ECDF a docentes, rectores y directivos rurales, coordinadores, docentes orientadores, docentes tutores en comisión para el Programa Todos a Aprender y directivos sindicales.</li> <li>• La evaluación en <b>Chile</b> se aplica cada cuatro años.</li> <li>• En <b>Chile</b> el docente que luego de tres veces de haber aplicado la evaluación no la apruebe es destituido.</li> <li>• La pérdida de la <b>ECDF</b> no es causal de destitución.</li> </ul>
<p><b>Semejanzas y puntos de encuentro entre los dos Sistemas de Evaluación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las <b>dos</b> evaluaciones tienen un carácter diagnóstico formativo</li> <li>• La aprobación de las <b>dos</b> evaluaciones genera un incentivo económico para el docente</li> <li>• Evalúan la calidad de los docentes para incidir positivamente en el fortalecimiento de la calidad de la educación buscando mejorar los aprendizajes de los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>Observaciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Sistema de Evaluación Docente de <b>Chile</b> está compuesto por una evaluación que se les realiza a los docentes para evaluar el desempeño. En Colombia la <b>ECDF</b> es una de las evaluaciones que hace parte del Sistema de Evaluación Docente.</li> <li>• El que Chile realice una evaluación en la que la pérdida tenga como consecuencia la no continuidad en el cargo y que además de esto sea obligatoria, le exige al profesional tener una preparación para mostrar buenos resultados.</li> <li>• <b>Chile</b> y <b>Colombia</b> establecen objetivos similares, pero <b>Chile</b> se ha fijado metas más específicas de evaluar para mejorar al docente. Es por esto, que enfoca su evaluación en los docentes quienes son el centro para alcanzar ese objetivo, por lo cual evita ramificarla a diferentes entes administrativos para no permitir que el objetivo se disperse.</li> <li>• En Colombia el incentivo docente depende de las limitantes que se establezcan en el Sistema General de Participación.</li> </ul>

#### 4.1.2 Análisis y triangulación. Características ECDF y sistema de evaluación

docente de Chile.

En la revisión documental que se realizó de los dos Sistemas de Evaluación en lo



concerniente a sus características, se estableció la clasificación en tipo, objetivo, cubrimiento y consecuencias, donde se encontró lo siguiente:

***Tipo.***

En Colombia el nuevo estatuto docente contempla tres evaluaciones, como se señala en el Marco Teórico, evaluación de ingreso a la carrera, evaluación de periodo de prueba, evaluación de desempeño anual y evaluación de ascenso y reubicación ECDF. Esta última, se ha venido aplicando desde el año 2015 para los profesionales que pertenecen a la carrera docente regidos por el Decreto 1278 de 2002, que deseen reubicarse o ascender en el escalafón y que no lo hayan podido hacer en los periodos anteriores.

En Chile, el Sistema de Evaluación Docente está compuesto por una única evaluación, la evaluación de desempeño. Esta permite evaluar la permanencia del docente y realizar mejoras salariales a todos aquellos que reciban un resultado satisfactorio.

Las dos evaluaciones son formativas, es decir, una evaluación de proceso que permite al docente evaluado ser retroalimentado por quien lo está evaluado. Este concepto de evaluación formativa se comparte con el expresado por Pérez y López (2009), cuando señalan que debe “guiar y ayudar a aprender, que debe ser comprensiva y adaptada a las necesidades de la persona que aprende y debe estar integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje” (como se citó en Jiménez 2016, p. 118) lo cual demuestra el deseo de ambos países por mejorar el desempeño docente. Pero mientras la evaluación de Chile tiene incidencia en la permanencia del docente, la ECDF solo incide en el ascenso o reubicación sin obligar al profesional de carrera docente a presentarla en ningún año.

***Objetivo***

El Sistema de Evaluación de Chile tiene como objetivo promover el desarrollo

profesional y asegurar el cumplimiento de estándares para un desempeño de calidad y así mejorar los aprendizajes. Colombia por su parte, busca por medio de la ECDF obtener un objetivo similar al de Chile, querer incidir positivamente en la transformación de la práctica educativa pedagógica de los docentes y directivos docentes, para de esta forma mejorar los avances en los procesos pedagógicos educativos en la escuela. (MEN, 2010)

### ***Cubrimiento.***

En entrevista con la Licenciada Especialista en Evaluación del Centro de Medición MIDE-UC (Centro de investigación, desarrollo y servicios de Chile), Diana Erika Acosta, se indica que "Chile se ha fijado metas más específicas de evaluar para mejorar al docente. Es por esto que, enfoca su evaluación en los docentes, quienes son el centro para alcanzar ese objetivo. En ese sentido, evita ramificar la evaluación a diferentes entes administrativos para no permitir que el objetivo se disperse".

En Colombia, la ECDF se aplica a los docentes, rectores y directivos rurales, coordinadores, docentes orientadores, docentes tutores en comisión para el Programa Todos a Aprender y directivos sindicales. Todas estas evaluaciones, son aplicadas y generadas por una misma institución. Esto puede tener incidencia negativa, si tenemos en cuenta la gran cantidad de docentes de carrera que se presentan a la ECDF ya su vez, se les suman los directivos, orientadores y tutores, lograr el objetivo que se ha planteado la ECDF puede ser cada vez más distante, convirtiéndose solamente en una evaluación que sirva para el ascenso y la reubicación de los profesionales de la carrera docente, dejando de lado la procura por el mejoramiento el desempeño de estos.

### ***Consecuencias.***

En el Sistema de Evaluación de Chile, el docente está en la obligación de presentar la

evaluación de desempeño después de un año de pertenecer a una dotación docente municipal. Si obtiene básico o insatisfactorio en la evaluación, debe superar este resultado en un máximo de dos evaluaciones consecutivas según Manzi et al. (2011), de lo contrario debe dejar la dotación, de lo cual se hace referencia en el Marco Teórico en el capítulo de Sistema de Evaluación Docente de Chile. En Colombia, el profesional de carrera docente que participe en la ECDF puede obtener insatisfactorio un número ilimitado de veces y esto no tendrá consecuencias a nivel de contratación. Esto da a conocer una gran diferencia entre los dos sistemas, ya que al realizar una evaluación en la que la pérdida tenga como consecuencia la no continuidad en el cargo y que además de esto sea obligatoria, le exige al profesional mejorar su desempeño obteniendo buenos resultados en su práctica. A pesar que los dos sistemas generen incentivos docentes, en el caso de Colombia el ascenso o la reubicación, la ECDF es voluntaria, esto implica que no todos los docentes recibirán una valoración por medio de la cual se puedan establecer acciones formativas.

**Tabla 5.**

**Matriz de análisis Documental. Subcategoría estructura. Indicador organizaciones responsables**

<b>Categoría:</b> Sistemas de Evaluación Docente de Chile y ECDF		
<b>Subcategoría:</b> Estructura		
<b>INDICADOR</b>	<b>SISTEMA</b>	<b>HALLAZGOS</b>
<b>Organizaciones Responsables</b>	<b>ECDF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las entidades responsables de la ECDF son:</li> <li><b>Nivel 1</b></li> <li>-El MEN, quien es el responsable de liderar y establecer el diseño, la construcción y la aplicación de la evaluación para lo cual estableció un contrato con el ICFES, prestar asistencia técnica a las Entidades Territoriales Certificadas – ETC – para el desarrollo de la evaluación, definir el cronograma para el proceso de la evaluación y propender para que se cumplan todas las etapas de la evaluación.</li> <li><b>Nivel 2</b></li> <li>-Las ETC quienes identifican los candidatos a participar de la evaluación, convocan, divulgan, verifican requisitos y expiden actos administrativos.</li> <li><b>Nivel 3</b></li> </ul>

		-Aunque en la resolución no están contemplados los directivos ni jefes jerárquicos, estos cumplen el papel de realizar la evaluación de desempeño, uno de los instrumentos de la ECDF
	<b>Sistema de Evaluación Docente de Chile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las instituciones u organizaciones responsables están divididas en tres niveles.</li> </ul> <p><b>Nivel 1</b></p> <p>-Nivel central: el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación a quien le corresponde la coordinación técnica de la aplicación del proceso de evaluación. El CPEIP, a su vez cuenta con dos instancias técnicas: Asesoría Técnica Independiente y Comisión Técnica Asesora.</p> <p><b>Nivel 2</b></p> <p>-Nivel comunal: el Coordinador Comunal de Evaluación, a quien le corresponde la organización administrativa del proceso de evaluación a nivel local, Evaluadores Pares quienes aplican la entrevista a los docentes y la Comisión Comunal de Evaluación, quien tiene la responsabilidad de aplicar la evaluación localmente, aprobar los reportes y ratificar o modificar los resultados.</p> <p><b>Nivel 3</b></p> <p>-Nivel escuela: docentes evaluados, directores y jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas, quienes emiten su juicio evaluativo respecto a los docentes de su establecimiento, mediante el Informe de Referencia de Terceros.</p>
	<b>Diferencias en los dos Sistemas de Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Chile</b> tiene organizada la responsabilidad de la evaluación en diferentes instituciones por niveles.</li> <li>En <b>Chile</b> se tiene establecido el Nivel escuela, en la cual los responsables de la evaluación son los directores y jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas.</li> <li><b>Colombia</b> en el decreto que regula la ECDF no contempla los directivos ni jefes como responsables de la evaluación.</li> </ul>
	<b>Semejanzas y puntos de encuentro entre los dos Sistemas de Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La responsabilidad de las evaluaciones recae en diferentes instituciones lideradas por el Ministerio de Educación correspondiente.</li> </ul>
	<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar una organización por niveles, permite una mejor distribución y enfoque de funciones.</li> </ul>

#### 4.1.3 Análisis y triangulación. Organizaciones responsables ECDF y Sistema de Evaluación Docente de Chile.

Aunque Colombia no tiene organizada la responsabilidad de la ECDF por niveles, para el análisis de este indicador, se establecieron tres categorías, nivel 1, nivel 2 y nivel 3 buscando de

este modo facilitar su comparación con el Sistema de Evaluación Docente de Chile.

### *Nivel 1.*

Chile tiene establecida la organización del Sistema de Evaluación Docente por niveles, Nivel central, Nivel comunal y Nivel escuela. Esto permite una mejor distribución y enfoque de funciones. En el Nivel central, al igual que en Colombia la responsabilidad del sistema recae en el Ministerio de Educación de Chile, más específicamente en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de MINEDUC, quien contó con dos instancias técnicas, la Asesoría Técnica Independiente, que según Manzi et al. (2011), era “ impartida por entidades académicas de educación superior con experiencia comprobada en el área de la formación docente y la evaluación de desempeños profesionales a escala nacional” (desempeñada por MIDE- UC), y la Comisión Técnica Asesora, “conformada por tres representantes de la asociación gremial de docentes con mayor representación en el país, tres académicos de educación superior designados por el CPEIP y tres representantes designados por la Asociación Nacional de Municipalidades”. (p. 23)

En el Ministerio de Educación de Colombia, esta responsabilidad se encuentra establecida en la Dirección de Calidad de Preescolar, Básica y Media, la cual a su vez cuenta con una Subdirección de Referentes y Evaluación. En la entrevista realizada a uno de los profesionales de la Subdirección de Evaluación del MEN, menciona que, “para el establecimiento de la ECDF, la Dirección de Calidad del MEN, realizó un contrato con el ICFES para la construcción y ponderación de los instrumentos que se habían establecido”.

### *Nivel 2.*

En Chile, como lo señalan Manzi et al. (2011) “los establecimientos educacionales públicos son administrados de manera descentralizada por municipalidades, a través de

Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM o DEM) y Corporaciones Municipales de Educación” (p.68), quienes tiene como objetivo administrar el servicio de educación en la comuna, lo que se puede comparar en Colombia con las ETC. Cada comuna cuenta con una autoridad educativa representante para el proceso, en este caso el Coordinador Comunal de Evaluación (jefe del DAEM) como máxima autoridad educativa a nivel local o Secretario de Educación en Colombia, comparación que realiza la profesional de lenguaje Carolina Serrano en su entrevista, quien se desempeñó como coordinadora en el proceso de construcción de instrumentos de la evaluación docente de Chile.

En el Nivel Comunal del Sistema de Evaluación de Chile, se establecieron funciones para el Coordinador Comunal, a quien le corresponde la responsabilidad de administrar y realizar el seguimiento de la evaluación, elaborar un registro de los docentes que deben evaluarse cada año, recibir los instrumentos de evaluación y distribuirlos a los destinatarios correspondientes, recuperarlos y entregarlos al equipo de MIDE UC, convocar a la Comisión Comunal de Evaluación<sup>2</sup> y asegurar su buen funcionamiento, entre otras (Manzi et al. 2011, p. 24).

En este mismo nivel, se establecieron también funciones para evaluadores pares o docentes de aula del mismo nivel escolar, sector del currículo y modalidad del docente evaluado, quienes aplican la entrevista a los docentes. Igualmente, para la Comisión Comunal de Evaluación, quien tiene la responsabilidad de aplicar la evaluación localmente, aprobar los reportes y ratificar o modificar los resultados. Esta comisión, tiene un rol fundamental ya que es la que se encarga de determinar la evaluación final de los docentes.

---

<sup>2</sup>La Comisión Comunal de Evaluación es la entidad colegiada que se encuentra compuesta por el Coordinador Comunal de Evaluación y por el conjunto de los evaluadores pares de la comuna.

Las ETC de Colombia por su parte, son otras entidades que intervienen en el proceso de la ECDF. Tienen como competencia entre otras, identificar a los candidatos que pueden participar en la evaluación cumpliendo los requisitos estipulados, convocan a la evaluación, orientan a los educadores de su jurisdicción para facilitar su participación en el proceso y expedir los actos administrativos de reubicación de nivel salarial o ascenso de grado en el Escalafón Docente (Decreto 1775 de 2015).

Estas ETC no tienen la facultad de realizar ninguna modificación al resultado de la ECDF, esto solo puede ser realizado por el ICFES a nivel nacional quien es el encargado de determinar la calificación final para cada docente inscrito en la evaluación, independientemente de la región a la que pertenezca. En la entrevista realizada a Luis Javier Toro, quien tuvo participación en la estructura de la ECDF como Subdirector de Producción de Instrumentos del ICFES, se menciona que una de las dificultades que se presentó en la implementación de la ECDF, fue la de no tener en cuenta el contexto de los docentes evaluados ya que la evaluación se realiza a nivel nacional.

De otro lado, los pares evaluadores también son asignados por el ICFES mediante una convocatoria a cargo de esta entidad. Estos no tienen estipuladas las funciones dentro del decreto 1757 de 2002 que regula la ECDF.

### ***Nivel 3.***

En el nivel de escuela, Chile incluye a los directores y jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas -UTP- quienes son los responsables de asesorar al director del establecimiento y de la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares. Son estos quienes emiten su juicio evaluativo respecto a los docentes de su establecimiento, mediante el Informe de Referencia de Terceros.

En el Decreto 1757 de 2015, se designan al MEN y a las ETC como responsables de esta evaluación, pero no se contemplan a los directivos como responsables, aunque juegan un papel fundamental, teniendo en cuenta que son estos quienes realizan la evaluación de desempeño docente, que a su vez es uno de los instrumentos de la ECDF el cual se abordará más adelante.

De este modo, se puede establecer que la responsabilidad del Sistema de Evaluación Docente de Chile recae en cinco entes y dos instancias técnicas. Mientras que en la ECDF según el Decreto 1757 de 2002 sólo recae en dos entes y una instancia técnica contratada. Así mismo, las funciones de cada ente del Sistema de Chile, está establecido por niveles lo que permite mayor organización y designación de responsabilidades.

De otro lado, que la evaluación en Chile sea aplicada y evaluada de manera descentralizada a nivel de comunas, puede garantizar mayor efectividad frente a los dominios que se están evaluando, teniendo en cuenta la cercanía y el número reducido de personas por comuna que debe evaluar cada comisión. Esto permite una apreciación más objetiva. Siendo así, que en la evaluación se realiza una lectura de contexto, como punto importante de esta, ya que la evaluación está establecida para personas que se mueven en diferentes ambientes, no solo sociales sino culturales.

El hecho que en Colombia la institución encargada de la aplicación técnica de la evaluación, la ponderación de los instrumentos y la generación de reportes para 33.566 docentes y directivos docentes que presentaron la evaluación durante el primer año de aplicación de la ECDF, sea una sola, dificulta el análisis de los resultados, como lo señaló el Coordinador de Evaluación del MEN durante su entrevista, este pasa a ser un proceso mecánico que no permite que sea tenido en cuenta el contexto y se evalúe sobre la prueba que se trazó de manera general



para ciudades, sin tener en cuenta las minorías o las dificultades que se les presentan a los docentes en las diferentes regiones del país.

**Tabla 6.**

**Matriz de análisis documental. Subcategoría criterios. Indicador estructura evaluativa**

<b>Objetivo:</b> Comparar la información documental que hay en relación con la ECDF que se aplica en Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile.		
<b>Objetivo:</b> Determinar las diferencias y semejanzas que existen entre la estructura, los criterios y los instrumentos con los que se evalúa la ECDF de Colombia y del Sistema de Evaluación Docente de Chile.		
<b>Categoría:</b> Criterios e Instrumentos		
<b>Subcategoría:</b> Criterios		
<b>INDICADOR</b>	<b>SISTEMA</b>	<b>HALLAZGOS</b>
<b>Estructura Evaluativa</b>	<b>ECDF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura evaluativa está planteada en cuatro niveles, Criterios, Componentes, Aspectos a evaluar y Niveles de Desempeño, establecidos por FECODE, el MEN y un grupo de profesionales de diferentes universidades reconocidas en el país.</li> <li>• Se plantearon cuatro criterios para cada cargo.</li> <li>• Cada criterio se divide en dos componentes que evalúa las actuaciones de la práctica</li> <li>• Los componentes cuentan con 21 aspectos a evaluar en total para cada cargo según sus funciones, docentes, rectores o directivos rurales, coordinadores, docentes orientadores, docentes tutores PTA y directivos sindicales.</li> <li>• Cada aspecto que evaluar cuenta con cuatro grados o niveles de desempeño: Inferior, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado.</li> </ul>
	<b>Sistema de Evaluación Docente de Chile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura de la evaluativa está planteada en cuatro niveles, Dominios, Criterios, Descriptores y Niveles de Desempeño, establecidos mediante un proceso participativo de generación y legitimación del Marco.</li> <li>• Los Dominios, siguen el ciclo total del proceso educativo.</li> <li>• Los Dominios tienen 20 Criterios del ejercicio profesional que muestran los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores (Que debe saber y que debe saber hacer).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los Criterios cuentan con unos descriptores correspondientes. Al igual que los criterios, estos descriptores deben dar respuesta a qué debe saber el docente y qué debe saber hacer. Cada descriptor cuenta con cuatro grados o niveles de desempeño, estos son patrones de comparación que permiten determinar en qué grado cada criterio específico ha sido logrado.</li> <li>• Los niveles de desempeño responden a las preguntas ¿cuán bien se debe hacer? y ¿cuán bien lo están haciendo? Orientan al docente sobre lo que se espera de él.</li> <li>• Los descriptores se aplican para uno o más instrumentos.</li> </ul>		
<b>ECDF</b>	<b>Criterios</b>	<b>Componentes</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>	<b>Niveles de desempeño</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto de la práctica educativa y pedagógica</li> <li>• Reflexión y planeación de la práctica educativa</li> <li>• Praxis pedagógica</li> <li>• Ambiente</li> </ul>	8 componentes	21 aspectos a evaluar	Inferior Mínimo Satisfactorio Avanzado.
<b>Sistema de Evaluación Docente de Chile</b>	<b>Dominios</b>	<b>Criterios</b>	<b>Descriptores</b>	<b>Niveles de desempeño</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación de la Enseñanza</li> <li>• Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</li> <li>• Responsabilidades profesionales</li> <li>• Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.</li> </ul>	20 criterios	70 descriptores	Insatisfactorio Básico Competente y Destacado.
<b>Diferencias en los dos Sistemas de Evaluación</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• En Chile los Criterios provienen de un marco para la buena enseñanza generado mediante un proceso participativo.</li> <li>• Chile cuenta con Dominios, Criterios y Descriptores.</li> <li>• Colombia cuenta con Criterio, Componentes, Aspectos a evaluar.</li> <li>• Chile evalúa 20 criterios, la ECDF evalúa 8 componentes.</li> <li>• Chile cuenta con 70 descriptores Colombia cuenta con 21 aspectos a evaluar.</li> </ul>		
<b>Semejanzas y puntos de encuentro entre los dos Sistemas de Evaluación</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las dos evaluaciones evidencian cuatro niveles evaluativos.</li> <li>• Las dos evaluaciones cuentan con criterios.</li> <li>• Las dos evaluaciones refieren aspectos a evaluar o descriptores que determinan en qué grado ha sido adquirido cada criterio o</li> </ul>		

	componente.
<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Marco Para la Buena Enseñanza se sustenta el porqué, el para que y la importancia de cada uno de los dominios, criterios y descriptores de la evaluación, lo cual evidencia la fundamentación de la estructura de este sistema.</li> <li>• Al parecer, la ECDF no cuenta con un referente que permita establecer por qué la elección de los Criterios.</li> </ul>

#### **4.1.4 Análisis y triangulación. Estructura evaluativa.**

Los dos Sistemas de Evaluación Docente están estructurados en cuatro niveles evaluativos. En el caso de la ECDF, estos niveles están organizados en Criterios, Componentes, Aspectos a evaluar y Niveles de Desempeño.

En la entrevista realizada a una profesional de la Subdirección de Evaluación del MEN, se mencionó que los criterios en la ECDF se establecieron como una base para la presentación de los instrumentos a evaluar, teniendo en cuenta la práctica pedagógica de los docentes, y de esta forma poder evaluarlos.

La ECDF plantea cuatro criterios para cada cargo, contruidos mediante reuniones con diferentes actores. En el proceso de recolección de información no se encontraron documentos que den cuenta de los referentes que se establecieron para su creación.

Cada uno de los criterios se divide en dos componentes que evalúa las actuaciones de la práctica:

##### *1) Contexto de la práctica educativa y pedagógica*

- a) Contexto social, económico y cultural
- b) Contexto institucional y profesional.

## 2) *Reflexión y planeación de la práctica educativa*

a) Pertinencia de los propósitos

b) Propuesta.

## 3) *Praxis pedagógica*

a) Interacción pedagógica

b) Procesos.

## 4) *Ambiente*

a) Relaciones con la comunidad educativa

b) Dinámicas.

En total, son ocho componentes que valoran las actuaciones de los docentes en su práctica educativa. Estos componentes a su vez cuentan con 21 aspectos a evaluar para cada cargo según sus funciones, docentes, rectores o directivos rurales, coordinadores, docentes orientadores, docentes tutores del programa Todos a Aprender –PTA- y directivos sindicales. Así mismo, los aspectos a evaluar cuentan con cuatro niveles de desempeño: Inferior, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado. Estos aspectos por evaluar pueden ser aplicados para uno o más instrumentos.

En el Sistema de Evaluación Docente de Chile, la organización es por Dominios, Criterios, Descriptores y Niveles de Desempeño. El establecimiento de cada uno de los niveles del Sistema de Chile, provienen del Marco para la Buena Enseñanza consolidado mediante un proceso participativo de generación y legitimación.

Como se menciona en el Marco Teórico, el Marco para la Buena Enseñanza en el que se

estandariza el Sistema de Evaluación Docente de Chile, busca por medio de los dominios, criterios y descriptores, dar respuesta a tres preguntas fundamentales “¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?” (Manzi et al. 2011, p. 29).

En el Sistema de Chile, los Dominios planteados, siguen el ciclo total del proceso educativo:

- 1) Preparación de la Enseñanza
- 2) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
- 3) Responsabilidades profesionales
- 4) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Estos Dominios tienen 20 Criterios del ejercicio profesional que muestran los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores (Qué debe saber y qué debe saber hacer). Los Criterios cuentan con 70 descriptores. Estos descriptores tal como los criterios deben dar respuesta a qué debe saber el docente y qué debe saber hacer.

Al igual que la ECDF con los aspectos a evaluar, en el Sistema de Chile cada descriptor, cuenta con cuatro grados o niveles de desempeño, estos son patrones de comparación que permiten determinar en qué grado cada criterio específico ha sido logrado: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado.

Es muy importante destacar y recordar que toda la estructura evaluativa del Sistema de Evaluación Docente de Chile, como se mencionó anteriormente, está estandarizada y tiene su sustento y referente en el Marco para la Buena Enseñanza, el cual fue consensuado y construido con gran número de participación docente. Los docentes de Chile conocen a la perfección desde

el 2003 cuales son las bases con las que se les está evaluando y cuál es el docente que el país decidió como un buen docente.

En Colombia no se cuenta con un documento que soporte la estructura evaluativa de la ECDF, en cuanto a sus bases, referentes o fundamentación. Tampoco se cuenta con unos estándares definidos lo que es fundamental para un Sistema de Evaluación ya que como lo señala Mancera y Schmelkes (2010) los estándares, además de traducir las metas que definen una buena práctica docente, tienen otras dos funciones. Por un lado, sirven como marco para guiar a los docentes hacia un mejor desempeño, y por el otro, facilitan el proceso de evaluación individual (como se citó en Cordero, Luna, Patiño, Norma, 2013, p. 16). Tampoco cuenta con procesos, espacios y/o estrategias de reflexión que permitan la socialización y el uso adecuado de los resultados.

**Tabla 7.**

**Matriz de análisis documental. Subcategoría instrumentos. Indicador herramientas de evaluación utilizadas.**

<b>Categoría: Criterios e Instrumentos</b>		
<b>Subcategoría: Instrumentos</b>		
<b>INDICADOR</b>	<b>SISTEMA</b>	<b>HALLAZGOS</b>
<b>Herramientas de evaluación utilizadas.</b>	<b>ECDF</b>	<p><b>Instrumento 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Videos: evalúa la actividad de aula de los docentes o del quehacer de los directivos docentes, orientadores, docentes tutores y directivos sindicales.</li> </ul> <p><b>Instrumento 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuestas a estudiantes, docentes o padres según el cargo: valoran la percepción, la labor o el grado de cumplimiento del evaluado.</li> </ul> <p><b>Instrumento 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación: valora la percepción del educador frente a su desempeño en las funciones y actividades propias que viene desarrollando.</li> </ul> <p><b>Instrumento 4</b></p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Evaluaciones anuales de desempeño: evalúa el promedio aritmético de las dos últimas evaluaciones anuales de desempeño.</li> </ul>
	<b>Sistema de Evaluación Docente de Chile</b>	<p><b>Instrumento 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Portafolio: evalúa las evidencias que dan cuenta de la mejor práctica pedagógica, por medio del video y la descripción de tres clases.</li> </ul> <p><b>Instrumento 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Entrevista por un Evaluador Par: evaluar el desempeño de los docentes a partir de evidencia concreta sobre su práctica reportada por ellos mismos.</li> </ul> <p><b>Instrumento 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Pauta de Autoevaluación: valora la reflexión del docente sobre su práctica y desempeño profesional.</li> </ul> <p><b>Instrumento 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Informes de Referencias de Terceros: Evaluación de los superiores jerárquicos (director y jefe de UTP) respecto a la práctica del docente.</li> </ul>
<b>Diferencias en los dos Sistemas de Evaluación</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•En el <b>Sistema de Evaluación Docente de Chile</b> el video hace parte de uno de los instrumentos. En la <b>ECDF</b> el video es un instrumento.</li> <li>•En la <b>ECDF</b> no se aplica el instrumento de entrevista con el par evaluador.</li> </ul>
<b>Semejanzas y puntos de encuentro entre los dos Sistemas de Evaluación</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Las dos evaluaciones cuentan con la filmación de un video</li> </ul>
<b>Observaciones</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Un instrumento como un video no da cuenta de la calidad de enseñanza que el docente está ejerciendo en el día a día en su labor en el aula.</li> <li>•Es importante que al ser evaluados por un par, estos tengan contacto con el evaluado para que tenga conocimiento del contexto y la problemática que se presentan en el aula como se realiza en Chile.</li> </ul>

#### 4.1.5 Análisis y triangulación. Herramientas de evaluación utilizadas.

Tanto la ECDF como el Sistema de Evaluación Docente de Chile tienen cuatro instrumentos evaluativos, es por esta razón que para el análisis del siguiente indicador se establecieron las categorías de instrumento 1, instrumento 2, instrumento 3 e instrumento 4.

### ***Instrumento 1.***

En el Sistema Evaluación Docente de Chile, se evalúa en primera medida el instrumento denominado *Portafolio*. Este instrumento se compone de dos módulos. El módulo 1, que consta de la planeación de una clase de ocho horas y su correspondiente evaluación. Esta evaluación debe tener como objetivo evidenciar los aprendizajes adquiridos por los alumnos durante la clase. En el módulo 2, el docente debe presentar un video de una clase de 40 minutos con una ficha informativa. Este instrumento evalúa las evidencias de la mejor práctica pedagógica recogiendo muestras concretas del desempeño y trabajo en el aula.

La ECDF también tiene como instrumento principal el *Video*, pero este es un instrumento totalmente independiente por medio del cual se evalúa la práctica de aula de los docentes o del que hacer pedagógico de los directivos docentes, orientadores, docentes tutores y directivos sindicales. Junto al video, los evaluados deben adjuntar un formulario que dé cuenta del trabajo pedagógico que se está llevando a cabo en el video, como una fuente de información.

### ***Instrumento 2.***

*Entrevista por un Par Evaluado.* En el Sistema de Chile, los evaluadores pares, son docentes del sector municipal con al menos cinco años de experiencia profesional docente los cuales ejercen en la misma comuna del docente que está siendo evaluado. Además, deben desempeñarse en el mismo nivel, sector y modalidad de enseñanza de este. Los docentes pares, realizan una entrevista al docente evaluado que permite recoger información acerca de su desempeño docente desde la perspectiva de un par.

La entrevista se realiza de manera personal, es decir, el evaluador par se traslada hasta la institución en la que ejerce el evaluado y le realiza una serie de preguntas que se desprenden del Marco para la Buena Enseñanza. El evaluador par debe llevar el registro de la entrevista y



evaluarla teniendo como base una pauta de corrección específica.

En la ECDF, no se realiza entrevistas a los docentes que están siendo evaluados. Para valorar la percepción y la labor o el grado de cumplimiento del evaluado, se utiliza el instrumento denominado *Encuestas*. Inicialmente, en el caso de los docentes de aula, este instrumento era aplicado solamente a los estudiantes de los docentes que ejercieran su práctica del grado tercero de primaria en adelante. Ahora, las encuestas son aplicadas solo a los estudiantes de los docentes que ejercen en el nivel de básica secundaria y media. En el caso de los rectores y directores rurales, las encuestas son aplicadas a los estudiantes, docentes y padres de familia. Para el caso de los coordinadores, la encuesta se aplica a los docentes, para los docentes orientadores, es aplicada a los estudiantes y docentes y por último en el caso de los directivos sindicales y tutores del Programa Todos a Aprender, se aplican a los docentes.

### ***Instrumento 3.***

En el Sistema de Chile, *El Informe de Referencia de Terceros*, es el instrumento en el que los superiores jerárquicos del evaluado, como conocedores de su trabajo, pueden calificar su desempeño con base en una rúbrica realizada a partir del Marco para la Buena Enseñanza.

*Las Evaluaciones Anuales de Desempeño* en la ECDF, son realizadas cada año por los superiores jerárquicos del evaluado. Como se señala en el Marco Teórico, esta evaluación permite verificar el quehacer profesional de los educadores identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento. (MEN, 2011). Los superiores deben subirlas al sistema denominado “Humano”, para que de esta forma el ICFES pueda ponderar el promedio de las dos últimas evaluaciones que el docente haya presentado.

### ***Instrumento 4.***

Tanto el Sistema de Evaluación Docente de Chile como la ECDF cuentan con el

instrumento de autoevaluación. En el Sistema de Chile, *La Pauta de Autoevaluación*, permite que el docente desde su propia perspectiva y por medio de unos ítems definidos, pueda evaluar su desempeño a partir de la reflexión de su práctica docente. En esta autoevaluación, el docente puede detallar situaciones que afecten su trabajo para poder ser tenidas en cuenta al momento de ser evaluado finalmente.

En la ECDF, *la Autoevaluación* valora la percepción del educador frente a su desempeño en las funciones y actividades propias que viene desarrollando (Maestro 2025, 2017).

Realizada la descripción de los instrumentos de los dos Sistemas de Evaluación, se puede observar que en la ECDF se le da un peso muy alto a un video que no da real cuenta del cumplimiento de los criterios a evaluar en la calidad de enseñanza en la práctica diaria del docente y que además no cumple con el objetivo de mejorar el desempeño de los docentes como lo tienen contemplado la ECDF, ya que un profesor puede realizar la mejor actuación en el video sin que esto requiera un esfuerzo mayor por prepararse, lo que además no da cuenta que su desempeño en la práctica diaria sea como se muestra en la filmación.

Mientras que en Chile el video es un módulo a evaluar en el marco de un portafolio que contiene de otros elementos, lo cual lo hace más objetivo.

Igualmente, en la ECDF no se aplica el instrumento de entrevista con el par evaluador, es decir el docente o directivo que aplica a la ECDF nunca tiene contacto con ellos.

### **Tabla 8.**

#### **Matriz de análisis documental. Subcategoría instrumentos. Indicador evaluación y ponderación**

<b>Categoría:</b> Criterios e Instrumentos		
<b>Subcategoría:</b> Instrumentos		
<b>INDICADOR</b>	<b>SISTEMA</b>	<b>HALLAZGOS</b>

<b>Evaluación y ponderación</b>	<b>ECDF</b>	<p><b>Ponderación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La ECDF tiene una escala valorativa de 1 a 100 puntos.</li> <li>• Se aprueba con más de 80 puntos.</li> <li>• Los instrumentos tienen diferentes ponderaciones de acuerdo con el cargo a evaluar.</li> <li>• El instrumento de video es el que mayor porcentaje tiene (80%).</li> </ul> <p><b>Proceso de valoración</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación del video es realizada por pares evaluadores, quienes son docentes del sector oficial, estos son formados para tal fin y en la mayoría de los casos pertenece la misma área y nivel del docente evaluado.</li> </ul> <p><b>Reportes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El ICFES realiza la ponderación de la evaluación asignando la nota final a cada docente luego que han sido diligenciado los formatos de autoevaluación y encuesta y el par evaluador ha cargado la valoración del video.</li> <li>• El reporte de los resultados de la evaluación para cada docente lo realiza el ICFES con los aportes que realizan los pares evaluadores.</li> <li>• El docente recibe un informe de carácter cualitativo de la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula, el cual es utilizado en la orientación de los cursos de formación.</li> </ul>
	<b>Sistema de Evaluación Docente de Chile</b>	<p><b>Ponderación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El puntaje se promedia con la valoración de Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio que se le haya asignado a cada dominio, criterio y descriptor.</li> <li>• El instrumento que mayor ponderación tiene es el portafolio (60%).</li> </ul> <p><b>Proceso de valoración</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El portafolio es revisado en primer lugar por correctores quienes son docentes titulados con el mismo dominio y experiencia en la asignatura y nivel que los docentes cuyo portafolio están corrigiendo por Comités Comunales.</li> <li>• La entrevista es realizada por pares evaluadores que pertenecen a la misma comuna, área y nivel de desempeño del docente evaluado.</li> <li>• El resultado de cada docente es analizado y sancionado por una comisión comunal de evaluación compuesta por docentes pares evaluadores.</li> </ul> <p><b>Reportes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entregan tres tipos de informe de resultados por el coordinador comunal: individual al docente, al equipo de</li> </ul>

		<p>gestión de los establecimientos y uno dirigido a los sostenedores<sup>3</sup>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El resultado de cada docente es analizado y sancionado por una Comisión Comunal de Evaluación.</li> </ul>
	<b>Diferencias en los dos Sistemas de Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El resultado de la <b>ECDF</b> en Colombia es revisado por una sola institución a nivel país. En <b>Chile</b> se asignan comisiones comunales por cada comuna.</li> <li>• En <b>Colombia</b> se entrega un solo reporte que va dirigido al docente.</li> </ul>
	<b>Semejanzas y puntos de encuentro entre los dos Sistemas de Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La revisión del portafolio y el video (instrumentos de mayor porcentaje en las dos evaluaciones) están a cargo de docente seleccionados y capacitados para tal fin.</li> <li>• Se genera un reporte de resultados para docentes.</li> </ul>
	<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el instrumento sea evaluado por pares permite la objetividad de un profesional que se ha desarrolla en el medio.</li> </ul>

#### **4.1.6 Análisis y triangulación. Evaluación y ponderación.**

Para el análisis del presente indicador, se establecieron tres categorías a saber:

ponderación, evaluación y reportes, de las cuales se pudo establecer lo siguiente:

##### ***Ponderación.***

En Colombia, se estableció que los profesionales de carrera docente que se presenten de manera voluntaria a la ECDF solo pueden acceder a un ascenso o reubicación si aprueban la evaluación con más de 80 puntos en una escala valorativa de 1 a 100. Para esto, los rangos de los instrumentos varían de acuerdo con el cargo que está siendo evaluado, pero en todos los casos el instrumento que más ponderación tiene es el video con el 80%, como se señala en el Marco Teórico.

En el Sistema de Evaluación Docente de Chile, el puntaje de los docentes que son evaluados se promedia con la valoración de destacado, competente, básico o insatisfactorio que

<sup>3</sup> Los directores de educación, que son nombrados por los alcaldes y no son personas dedicadas a la educación.

se le haya asignado a cada dominio, criterio y descriptor estipulado en el Marco para la Buena Enseñanza, y se aprueba con la valoración de competente y destacado. De los instrumentos que se evalúan, el que mayor ponderación tiene es el portafolio con el 60%.

### ***Proceso de valoración***

En Colombia, la Dirección de Calidad del MEN, suscribe contrato con el ICFES quien es el encargado de realiza la parte técnica de elaboración de los instrumentos además de realizar las siguientes actividades para todos los docentes evaluados: distribuye las encuestas, sube el aplicativo de autoevaluación, los evalúa, publica y genera el informe para cada docente evaluado.

El ICFES, genera de la siguiente manera el proceso de la valoración de los instrumentos aplicados a nivel nacional:

*Autoevaluación.* Los participantes de la evaluación de forma virtual diligencian un formato el cual se encuentra en la plataforma Maestro 2025 del ICFES y por medio de esta se pondera el resultado de este instrumento.

*Encuestas.* A partir del año 2017 los participantes de la evaluación diligencian este instrumento por medio de un formato de manera virtual, en la plataforma Maestro 2025 y por medio de esta se pondera el resultado de este instrumento.

*Evaluación de desempeño.* Las secretarías de educación son las encargadas de subir al sistema humano del MEN, la evaluación anual de desempeño de los docentes de su jurisdicción. El MEN envía al ICFES la base de datos que la evaluación de desempeño de los docentes que están participando en la ECDF y es el ICFES quien pondera el resultado de las dos últimas que haya presentado el docente.

*El Video.* Estaba establecido que el video podía ser grabado en dos modalidades, auto

grabación o grabación por camarógrafo profesional. En el caso que el profesional decidiera escoger auto grabación, el mismo sería el responsable de subir el video en la plataforma establecida para tal fin o enviarlo vía correo certificado a la dirección establecida por el MEN. Si por el contrario el video era filmado por camarógrafo profesional, quien tendría la responsabilidad de cargarlo sería el camarógrafo, como se está trabajando actualmente.

Luego de cargado el video, se realiza la valoración de manera independiente por dos pares evaluadores, uno nacional y otro regional, los cuales se reúnen en centros adecuados y organizados por el ICFES para tal fin en diferentes regiones del país. Estos pares evaluadores en lo posible deben pertenecer al mismo nivel y área del docente evaluado. En los casos en los que no se cuenta con docente regional, el video es evaluado por dos pares de carácter nacional. Cuando los docentes no están de acuerdo con la valoración que se le da al video y cuentan con los argumentos necesarios para la apelación, estos pueden recurrir a una segunda instancia la cual es asumida por docentes de universidades públicas de reconocida idoneidad, con programas de pregrado y o posgrado en educación (Resolución 15711 de 2015).

Finalmente, el ICFES realiza la ponderación de las notas obtenidas en los cuatro instrumentos, la pública y realiza el informe. El MEN envía la base de datos con los resultados de los docentes que participaron en la ECDF a cada una de las Secretarías de Educación la cual a su vez la hace pública.

Los docentes pares que hacen parte de la ECDF, al igual que los docentes pares en el Sistema de Chile, reciben formación que les permite reconocer y manejar los formatos que fueron establecidos para tal fin. Estos pares evaluadores, tanto en la ECDF como en el Sistema de Chile firman un acuerdo de confidencialidad debido a que las rúbricas son totalmente privadas.

En el Sistema de Evaluación Docente de Chile, la responsabilidad del Sistema de Evaluación Docente está organizada por niveles como se describió anteriormente. El CPEIP del Ministerio de Educación como nivel central, contrata a MIDE-UC, institución de carácter privada con experiencia en el área de la formación docente y la evaluación de desempeños profesionales a escala nacional para que elaboren y validen los instrumentos que recolectan la información del Sistema de Evaluación Docente junto con sus rúbricas, apoyen a las autoridades comunales para la implementación de la evaluación a nivel local, realicen la producción y distribución nacional de los instrumentos, realicen la grabación de clases del Portafolio, el diseño y supervisión del proceso de corrección de Portafolios y el procesamiento de datos de los instrumentos, entre otros (Manzi et al, 2014p. 68).

Es esta institución es quien apoya los procesos, pero no están centralizados solamente en esta. Los procesos de valoración del Sistema de Chile se realizan de la siguiente manera:

*Autoevaluación.* Los participantes de la evaluación de forma virtual diligencian un formato el cual llega a la plataforma Docente más de MIDE-UC y por medio de esta se pondera el resultado de este instrumento.

*Entrevista por el evaluador par.* El evaluador par luego de realizar la entrevista debe subir la valoración a la plataforma Docente más y por medio de esta se pondera el resultado de este instrumento.

*Informe de Referencia de Terceros.* Los directivos completan su evaluación en forma digital en la Plataforma Docente más por medio de esta se pondera el resultado de este instrumento.

Por su parte, el portafolio es el único que es sometido a un proceso de corrección tal y

como se evidencio en la revisión documental y se ratificó en la entrevista realizada a la profesional de Chile, quien se desempeñó como evaluadora en el Centro de Medición MIDE-UC, y la cual realizó la explicación sobre cómo se lleva este proceso.

Según esta profesional, en el proceso se cuenta con docentes de diferentes niveles y modalidades. Estos docentes hacen parte del proceso llamado corrección. Esta corrección se da cuando los docentes que están siendo evaluados envían al video para que sea valorado y los correctores le asignan un valor o nivel de desempeño a cada aspecto que se evalúa en el portafolio.

La corrección es realizada en centros específicos establecidos en diferentes universidades coordinadas por el MIDE-UC. Las etapas de corrección se pueden resumir en las siguientes:

*Marcha blanca:* consiste en un período de funcionamiento de todo el centro en “modo de prueba”.

*Corrección grupal:* cada grupo de correctores (docentes del mismo área nivel y región del docente que está siendo evaluado), revisan y discuten la evaluación de un mismo módulo de Portafolio, con el fin de asegurar que todos estén aplicando las pautas de corrección con los mismos criterios.

*Doble corrección:* un porcentaje de los portafolios es corregido por dos docentes de manera independiente y “ciega”. Ambas correcciones son cotejadas y, cuando no alcanzan un nivel de coincidencia previamente establecido, el portafolio debe ser evaluado por un supervisor, cuya corrección permite dilucidar aquella corrección que se ha “descalibrado”.

*Recalibración:* Cuando se detectan diferencias en la evaluación de dos



correctores en el proceso de doble corrección. El procedimiento es realizado por un supervisor, tras haber revisado la evidencia corregida por el evaluador (Manzi et al. 2011, p. 77).

Luego de realizar todo el proceso, las comisiones de evaluación de cada región y de la que hacen parte los evaluadores pares y el coordinador comunal, se reúne para definir el nivel de desempeño final del docente evaluado. Para esto, tienen acceso a un informe de los resultados obtenidos por cada docente en los diferentes instrumentos, y con base en este toman la decisión. Para esta decisión, la comisión hace uso de la información sobre el contexto en el que se ha desempeñado el docente evaluado, la cual es “consignada por el propio docente en su Autoevaluación, por el director y jefe de UTP en los Informes de Referencia de Terceros, y por el Evaluador Par en la entrevista” (Manzi et al. 2011, p. 78)

### ***Reportes***

Los reporte de los resultados, tanto en la ECDF como en el Sistema de Evaluación Docente de Chile, cumplen un papel fundamental ya que es por este medio por el cual el docente puede revisar su desempeño en el aula y establecer acciones de mejora de acuerdo con sus resultados. La diferencia radica en que, en la ECDF, este reporte va dirigido al docente y es generado por una sola institución a nivel nacional, el ICFES, ocasionando esto que el reporte se genere de una manera mecánica y no se tenga en cuenta el contexto del docente. Mientras que en Chile se realizan tres tipos de informe, Informes de Evaluación Individual dirigido a los docentes, el cual es entregado por el coordinador comunal; Informe de Resultados para el Equipo de Gestión del Establecimiento Educacional e Informe de Resultados para el Sostenedor Municipal.

Los reportes en Chile como lo especifican Manzi et al.(2011),son realizados bajo la

premisa de que, “mientras más específica y cercana a la práctica profesional sea la retroalimentación entregada, mayor será su utilidad para orientar el mejoramiento profesional de los docentes” (p. 77), para ello los docentes pares evaluadores tienen un contacto personal con los docentes que están siendo evaluados, además de esto, que la evaluación sea desarrollada por comunas facilita que los reportes sean de forma más personalizada logrando que se cumpla el objetivo que se planteó desde el inicio del Sistema de Evaluación Docente.

De este modo, se pueden observar diferencias muy marcadas en los sistemas en cuanto la valoración de los instrumentos. Los pares evaluadores del Sistema de Chile son quienes ejecutan la aplicación del instrumento de la entrevista del par evaluador y aunque en la valoración del video no se les denomina pares evaluadores sino correctores, estos deben cumplir con los mismos requisitos; docentes con al menos cinco años de experiencia en el nivel y subsector de los docentes de los cuales revisaran los módulos, deben igualmente contar con el título profesional y tener una calificación de destacado en la evaluación.

En la ECDF, los docentes pares evaluadores solamente intervienen en el proceso de valoración del video. Para esto, no pueden estar participando en la evaluación y deben ser docentes del sector oficial en cualquier cargo a evaluar en los niveles de preescolar, básica y media.

De otro lado, Chile cuenta con cuatro etapas de valoración del portafolio, cuando se han finalizado las cuatro etapas, y la valoración de todos los instrumentos ha sido cargada, la comisión de evaluación se reúne para definir el nivel de desempeño de los docentes evaluados, haciendo uso de la información que los diferentes instrumentos registran sobre el contexto en el que se desarrolla la evaluación del docente evaluado, esto “hace posible que el Sistema de Evaluación sea sensible a la complejidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje y a la

variedad de contextos en que éstos se desarrollan”(Manzi et al. 2011, p. 78)

Este último proceso que realiza Chile para asignar la valoración final no existe en la ECDF. En la evaluación docente de Colombia, el proceso finaliza cuando los evaluadores pares realizan la aplicación de las rúbricas al video y todas las valoraciones de los instrumentos son subidas al sistema, el cual totaliza la evaluación y con base en esta se generan los reportes, lo que hace que la evaluación pierda confiabilidad, dejando este proceso en manos de la subjetividad de dos pares evaluadores que en algunos de los casos no conocen el contexto de los evaluados.

En la ECDF, para la revisión y valoración del instrumento que mayor ponderación tiene, se adoptaron solamente dos de los procesos de los cuatro procesos que se realizan en el Sistema de Chile, la doble corrección y recalibración. Además de esto, mientras en Chile la evaluación es realizada por docentes que se desempeñan en la misma área o nivel, que viven en las mismas comunas y que conocen de primera mano no solo el contexto si no las diferentes problemáticas internas y externas del sistema educativo regional, en la ECDF, el agravante radica en que el par que evalúa el video no siempre pertenece al mismo nivel, área o región, como lo expresó en su entrevista el Coordinador de Evaluación del MEN.

## Capítulo 5. Conclusiones

Si bien es cierto los objetivos del Sistema de Evaluación Docente de Chile y la ECDF de Colombia son similares en la intención del resultado, al interior del presente trabajo luego de realizar un exhaustivo análisis documental y de realizar entrevistas a profesionales involucrados en el desarrollo de los dos sistemas, se logran obtener evidencias importantes que dan cuenta de diferencias relevantes del proceso para llegar a la estructura, criterios e instrumentos de la ECDF de Colombia frente al Sistema de Chile que pueden llevar a que la evaluación docente en Colombia no logre cumplir el objetivo inicialmente planteado o, que se convierta en un sistema de elemental cumplimiento como política, pero que no ofrezca las garantías de mejoramiento en el desempeño docente que redunde en una formación con calidad para los estudiantes de los colegios y escuelas oficiales de las ciudades y zonas rurales del país.

En ese sentido, en el presente capítulo se plantean las conclusiones obtenidas luego del desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta los siguientes apartados: principales hallazgos, generación de nuevas ideas, respuesta a la pregunta de investigación y objetivos, limitantes, nuevas preguntas de investigación y recomendaciones.

### 5.1 Principales hallazgos

Entre los hallazgos encontrados en el desarrollo de la presente investigación, se encuentran algunas diferencias sustanciales en el proceso para llegar a la estructura, criterios e instrumentos de la ECDF frente al Sistema de Evaluación Docente de Chile, que a juicio de la investigadora pueden constituirse en falencias que de no corregirse podrán ocasionar la no obtención del objetivo de la evaluación del profesional de la carrera docente en Colombia, siendo este, el de incidir positivamente en la práctica educativa pedagógica favoreciendo los procesos

pedagógicos en la escuela.

En primera instancia, se puede evidenciar que el Sistema de Evaluación Docente de Chile, es una evaluación de desempeño de carácter obligatorio, la cual tiene como consecuencia la destitución de la dotación docente si el resultado de la misa en dos ocasiones seguidas es insatisfactorio o básico. Colombia en su Sistema de Evaluación Docente, ya cuenta desde el 2002 con una evaluación de desempeño que como en Chile es de carácter obligatoria y que, de no ser superada por el docente en dos ocasiones seguidas, también tendrá como consecuencia la destitución y retiro del escalafón docente.

No obstante, debido a la presión que ejerció el sindicato al gobierno, en Colombia se tomó como referente la evaluación de desempeño del Sistema de Evaluación Docente de Chile, no para aplicar mejoras a la evaluación de desempeño ya existente en Colombia, sino para ser aplicada como un mecanismo de ascenso y reubicación en el escalafón docente, la ECDF.

Esta nueva evaluación de ascenso y reubicación docente, no contó con los estudios ni con el pilotaje pertinente que diera cuenta de si un Sistema de Evaluación Docente como el de Chile, pudiese ser aplicado con igual resultado en Colombia, dejando de lado las diferencias existentes entre los dos países en términos de: contexto sociocultural, organización regional, recursos destinados para la educación, número de profesionales de la carrera docente a evaluar y funciones específica de las entidades responsables de la aplicación, valoración y ponderación de los Sistemas de Evaluación Docente, entre otros aspectos.

Así mismo, a diferencia de Chile quien luego de la puesta en práctica de su Sistema de Evaluación Docente, ha realizado diferentes estudios de impacto de la implementación del sistema, con el propósito de generar medidas correctivas en caso que existiese errores por corregir y de igual forma verificar si el objetivo que se planteó para la evaluación docente estaba

teniendo el alcance deseado; para la ECDF no se ha realizado ningún estudio que establezca el impacto que esta ha tenido en la mejora del desempeño de los docentes, debido al poco tiempo de su aplicación. No obstante, realizado el análisis documental, no se encuentra evidencia que dé cuenta de este como uno de los criterios relevantes para el cumplimiento del objetivo de la ECDF. Así mismo, no hay un soporte donde se contemplen las acciones a implementar con los docentes que no lograron superar la evaluación.

Frente al tema de criterios de evaluación, Chile dio inicio al proceso para creación de la estructura del Sistema de Evaluación Docente con la elaboración del documento Marco para la Buena Enseñanza, el cual fue construido en un periodo de dos años con la participación activa de 73.000 docentes, con el objetivo de estandarizar la evaluación y establecer los Dominios, Criterios y Desempeños que debía evaluar el sistema. Dicho documento es de conocimiento público y da cuenta de las características profesionales y personales que deben cumplir todos los docentes responsables de los procesos educativos de los estudiantes en ese país.

En el caso de Colombia, para la ECDF no existen soportes bibliográficos que den cuenta de la estandarización y seria parametrización de Criterios, Componentes y Aspectos a evaluar, consensuados, más allá de un acta de reunión sostenida entre FECODE, el MEN y diferentes universidades reconocidas del país, en donde se establecieron los criterios y componentes que valorarían la ECDF.

Se podría pensar que para el caso de Colombia no existe un estándar para la evaluación de ascenso docente como en Chile por cuanto la política pública en lo referente a la ECDF está sujeta a discreción del gobernante de turno, es decir, cada gobierno puede establecer en los cuatro años de presidencia cuáles serán sus políticas de cambio o permanencia de evaluación docentes. Es así, que el nuevo gobernante puede establecer una nueva resolución para cambiar el

modelo de evaluación que se esté aplicando en el momento.

Comparado estos dos Sistema de Evaluación Docente, se observa que en Chile se han venido generado mejoras para que su objetivo se vea cada vez más reflejado en los procesos educativos; es decir, es un sistema que fue planeado y ejecutado para el beneficio de los estudiantes, obteniendo buenos resultados en el desempeño docente, contrario a lo que ha venido sucediendo en la ECDF, la cual como ya se mencionó, se establece como una acción rápida ante las presiones que estaba ejerciendo el sindicato, razón por la cual la falta de estudios previos de la adopción de un nuevo sistema de evaluación, no se contempló la planeación de acciones para mejorar los resultados de los docentes que obtienen bajos desempeño y los que ganen o pierdan nunca tendrá una repercusión, es decir no le exige una mejora. En Chile el profesor puede perder, pero para no hacerlo, prefiere tomar la posibilidad de mejorar y el sistema permite que esa mejora sea evaluada mediante un proceso objetivo y justo.

Para lograr dicha justicia, el proceso de valoración de los instrumentos que evalúa el Sistema de Chile es adaptado a la realidad y al contexto de los docentes, lo que permite que éstos sean evaluados por diferentes instancias, mostrando gran relevancia en las responsabilidades que se le del nivel comunal, el cual a modo de ver de la investigadora es el más importante, ya que permite evidenciar con toda claridad la descentralización y lo pertinente de delegar el compromiso de la aplicación y valoración de la evaluación en profesionales con el conocimiento técnico, social y regional de contexto de los evaluados, lo cual permite que el objetivo final de la implementación del sistema se cumpla desde el entendido de la evaluación a los docentes como mecanismo para mejorar su desempeño, redundando en la calidad del sistema educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas públicas de todo el territorio chileno.

Por el contrario, en Colombia la ECDF está centralizada por el ICFES quien realiza el

proceso de elaboración, distribución, ponderación, publicación y generación de informes, lo cual genera que se dejen de lado aspectos de alta relevancia como el contexto de los docentes, los recursos otorgados a las diferentes instituciones para el cumplimiento de las labores educativas que distan ampliamente entre ciudades capitales y municipios alejados de los cascos urbanos.

Es así que por tratarse de una sola institución la que realiza todos estos procesos, se incurre en errores como la falta de objetividad y justicia en el proceso de evaluación de los docentes a nivel nacional.

## **5.2 Generación de nuevas ideas**

Es importante que la evaluación de ascenso y reubicación de los docentes de Colombia pertenecientes al nuevo régimen pese a que es formativa, pueda cumplir con el objetivo de incidir positivamente en la transformación de la práctica educativa y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en la escuela, para esto sería ideal que se inicie con un proceso de estandarización de la evaluación, en el que se hagan partícipes la mayoría de actores directamente implicados en la evaluación, estableciendo referentes e investigaciones profundas para definir la forma de evaluar.

Igualmente, es importante que los rectores y directivos docentes tengan mayor responsabilidad en la evaluación del docente de aula, dado que son ellos quienes están directamente relacionados con su labor cotidiana. Esto se puede lograr asignando mayor porcentaje a la evaluación de desempeño anual.

El video es un instrumento en el que se realiza demasiada inversión de dinero por todo lo que este conlleva y no garantiza el buen desempeño docente en su labor diaria. Es por esto, que se propone invertir el dinero en un instrumento que permita realizar un seguimiento a los



profesionales de carrera que, realmente dé cuenta de su desempeño, por ejemplo, la observación en el aula para verificar que el docente esté haciendo la clase que cumpla con elementos importantes como la planeación, el desarrollo y la evaluación, esto con el debido acompañamiento y retroalimentación del profesional que está realizando las visitas al aula. También es importante verificar que la clase de cuenta de la articulación con el plan de estudios, el Proyecto Educativo Institucional y los estándares básicos del Ministerio de Educación Nacional.

### **5.3 Respuesta a la pregunta de investigación**

La pregunta de investigación indagaba por cuáles son las semejanzas y diferencias que existen entre la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa que se aplica en Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile en lo relativo a su estructura, sus criterios y los instrumentos con que se evalúa. Dando alcance a esta pregunta, la investigación arrojó semejanzas y diferencias de las cuales a continuación se exponen las más relevantes.

#### **5.3.1 Semejanzas.**

El análisis de los dos Sistemas de Evaluación Docente muestra que las semejanzas de estos en el proceso para llegar a su estructura, radican en que su establecimiento se dio a partir de acuerdos realizados entre diferentes partes y que las negociaciones se dieron con asociaciones docentes. Así mismo, las dos evaluaciones tienen un carácter diagnóstico formativo y dependiendo los resultados, generan incentivos docentes.

En cuanto a los criterios e instrumentos, las dos evaluaciones establecen una estructura de evaluación dividida en cuatro niveles. Así mismo, dentro de uno de los niveles de la estructura de evaluación se establecen criterios a evaluar que son aplicados a los cuatro instrumentos aplicados

en cada uno de los sistemas de evaluación docente de los dos países. Los dos sistemas poseen cuatro niveles de desempeño: Chile insatisfactorio, básico, competente y destacado y en Colombia inferior, mínimo, satisfactorio y avanzado. Los instrumentos que mayor ponderación tienen cuentan con evaluación de videos realizado por docentes pares y los dos sistemas generan un reporte de resultados.

Los instrumentos que mayor ponderación tienen son evaluados por docentes pares y los dos sistemas generan un reporte de resultados.

### **5.3.2 Diferencias.**

Las diferencias más importantes entre los dos Sistemas de Evaluación Docente se hacen evidentes en el tiempo de generación de su estructura, ya que en Colombia el proceso que llevó al desarrollo de la estructura de la ECDF se realizó en seis meses y no contó ni con los estudios ni con el pilotaje pertinente que diera cuenta si un Sistema de Evaluación Docente como el de Chile pudiese ser aplicado en Colombia. Chile, desarrolló la estructura de su sistema en nueve años y realizó la validación del sistema por medio de un proceso participativo en el que intervinieron 73.000 docentes, mientras que en la creación de la ECDF solo participó un grupo reducido de docentes pertenecientes al sindicato FECODE.

Chile cuenta con el Marco para la Buena Enseñanza, que sustenta cada uno de los dominios, criterios y descriptores, permitiendo que la evaluación sea estandarizada. En Colombia no se tiene estandarizada la evaluación de ascenso y reubicación docente, ni se cuenta con un documento que sustente la fundamentación ni los referentes para la creación de los criterios de la ECDF.

Igualmente otra de las diferencias más marcadas hace referencia a la aplicación de la

evaluación, en Chile la evaluación se aplicó de forma gradual lo cual permitió realizar ajustes a la evaluación y al proceso evaluativo, mientras que en Colombia la ECDF se aplicó luego de los seis meses que tardó el desarrollo de la estructura a 33000 profesionales de carrera docente que cumplieran con las condiciones para la evaluación en la primera corte de la ECDF.

El desarrollo del Sistema de Evaluación Docente que tiene Chile establecido para la valoración de los instrumentos se realiza por comunas de manera descentralizada, mientras la ECDF lo tiene centralizado en una sola institución a nivel nacional que en este caso es el ICFES.

En el Sistema de Chile el instrumento que mayor porcentaje tiene es el portafolio con el 60%, el cual inicialmente estaba integrado de dos módulos, el video y la planeación de clase; en la actualidad, el portafolio cuenta de tres módulos, planeación de clase, video y trabajo colaborativo. En la ECDF el que mayor porcentaje tiene es el video como un instrumento independiente con un porcentaje de 80%.

En Chile los evaluadores pares tienen contacto personal con los docentes, lo que les permite conocer el contexto y las dificultades que estos presentan en su labor docente. En la ECDF los pares evaluadores no tienen contacto con el docente evaluado, estos pares evaluadores no conocen las dificultades de los docentes ni su entorno social ni cultural.

#### **5.4 Respuesta a los objetivos**

1. *Objetivo:* Comparar la información documental que hay en relación con la ECDF que se aplica en Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile.

A partir del desarrollo de la investigación, se dio cumplimiento al primer objetivo, en cuanto se realizó la comparación de la documentación en relación con la ECDF que se aplica en Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile.

Para la comparación, se tuvieron en cuenta documentos como libros, informes, actas, decretos, resoluciones y plataformas. Así mismo, se compararon los resultados que arrojaron las encuestas a profesionales del Ministerio de Educación Nacional, del ICFES y a profesionales del Sistema de Evaluación Docente de Chile participantes del desarrollo de la estructura de los dos sistemas.

2. *Objetivo:* Determinar las diferencias y semejanzas que existen entre la estructura, los criterios y los instrumentos con los que se evalúa la ECDF de Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile.

Para la obtención del segundo objetivo, se determinaron las diferencias y semejanzas que existen entre la estructura, los criterios y los instrumentos con los que se evalúa la ECDF de Colombia y el Sistema de Evaluación Docente de Chile, por medio de los resultados que arrojó el análisis documental y la información obtenida en las entrevistas realizadas a los seis profesionales participantes en el desarrollo de la estructura de los dos Sistemas de Evaluación Docente.

Algunas de las semejanzas más relevantes se dieron en el tipo de evaluación y el acuerdo de la creación del sistema entre diferentes partes, como se especifica en el apartado anterior.

Igualmente se logró establecer diferencias dentro de las más notables en aspectos como el diseño de los dos sistemas, la implementación, las entidades responsables y la metodología de valoración de resultados.

3. *Objetivo:* Identificar a partir de la revisión de los Sistemas de Evaluación los aspectos por mejorar en la ECDF que se aplicó en Colombia.

Mediante el desarrollo de la investigación se logró identificar a partir de la revisión de los

dos Sistemas de Evaluación Docente los aspectos por mejorar en la ECDF que se ha venido aplicando en Colombia, siendo algunos de los más importantes la necesidad de realizar un estudio que dé cuenta si el objetivo que se planteó para la evaluación de ascenso y reubicación se ha venido cumpliendo para tomar la decisión de reevaluar si realmente la ECDF es el mecanismo más eficaz para la obtención de dicho objetivo.

Si se desea continuar con la adopción del Sistema de Evaluación Docente de Chile, no basta solamente con la aplicación de los instrumentos que esta aplica, se debe desarrollar un proceso como el que realizó Chile, en donde se establezca como primera medida una estandarización de la evaluación que dé cuenta del perfil docente que necesita nuestro país. Para establecer esta estandarización se debe contar con un gran número de participación de profesionales de la docencia (docentes, directivos, universidades, sindicatos docentes, etc) y un tiempo prudente que permita hacer un estudio profundo no solo de su aplicación sino del desarrollo de la evaluación como tal, así como los actores que serán involucrados durante este proceso con sus respectivas funciones.

## **5.5 Limitantes**

Como se mencionó anteriormente, la única institución que desarrolla la ponderación y evaluación de la ECDF es el ICFES, por lo tanto, fue difícil acceder a la información en lo referente a estas fases y a la de los pares evaluadores, ya que esta evaluación cuenta con muy poca documentación que sustente los procesos que se desarrollaron para llegar a su estructura final.

Así mismo, se tenía proyectado realizar la entrevista a cuatro personas que han tenido participación en el Sistema de Evaluación de Docente de Chile, pero por factores de distancia y dificultad de contactarlos, solamente se pudo acceder a dos de ellos.

Igualmente, uno de los actores que participaron en el desarrollo de la estructura de la ECDF, FECODE, pero no fue posible conseguir la entrevista con ninguno de los profesionales de este sindicato que participó en el desarrollo de esta estructura.

## **5.6 Nuevas preguntas de investigación**

Tomando como base las conclusiones de la presente investigación, y dado que esta se realizó a partir de la primera aplicación de la ECDF en Colombia, es importante realizar un estudio sobre el impacto que la evaluación ha tenido en los resultados de los estudiantes y en el desempeño docente, con la siguiente pregunta:

¿Cuál es el impacto que ha tenido la ECDF en el desempeño docente y en la mejora de los aprendizajes en los estudiantes?

Así mismo, se puede generar la indagación sobre otros componentes entre el sistema educativo de Chile y Colombia como son la formación docente y la evaluación educativa, con las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre los sistemas de educación de Chile y Colombia?

¿Cómo ha influenciado la formación docente en los resultados a nivel educativos de Chile?

## **5.7 Recomendaciones**

Para que el proceso de Evaluación de Ascenso y Reubicación de los docentes de Carrera en Colombia tenga buenos resultados, hay que asumir unos cambios importantes. El primer cambio que se sugiere a partir de los hallazgos que se encontraron en esta investigación, es descentralizar los procesos de aplicación y valoración de la evaluación, donde se realice un

estudio previo que evidencie si el que se desea adoptar o implementar realmente funcione.

Así mismo, se recomienda que, de seguir contemplándose el video como un instrumento de la ECDF, este instrumento sea acompañado por otros elementos que realmente den cuenta del desempeño docente en el que se siga un procedimiento similar al que Chile realiza para la valoración del portafolio en su totalidad. Esto teniendo en cuenta que el porcentaje que se le da al video en la ECDF es muy alto, para ser un instrumento que se mide de igual forma para todos los evaluados del país y en el cual no se tienen presente las condiciones específicas, culturales ni regionales. “Las autoridades educativas también podrían considerar cuestiones de objetividad y asegurar que quienes efectúen la evaluación estén próximos al currículo y puedan comunicar sus conclusiones de la evaluación en forma profesional, válida y transparente”(Stabback, 2016, p. 40).

Finalmente, se recomienda hacer un estudio concienzudo que permita evidenciar si desde el momento que se empezó a implementar la ECDF y a largo plazo, se van a poder ascender o reubicar a todos los profesionales de carrera docente que cumplan con los requisitos de la evaluación. Es decir, prever si el Estado cuenta con los recursos suficientes para cubrir esos ascensos. Esto teniendo en cuenta también el número de profesionales que se van a vincular a la carrera en cada concurso docente, lo cual podría generar a futuro, un represamiento que no permita que todos los docentes que aprueben la ECDF puedan acceder al beneficio, generando en los sindicatos reacciones de presión al gobierno que lo obliguen a tomar decisiones rápidas como las que se tomó para la creación de la ECDF de la que trata la presente investigación.

## Referencias

- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://biblioteca.utma.edu.pe/sites/default/files/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20-%20C%C3%A9sar%20Augusto%20Bernal%20-%20202ed.pdf>
- Cordero, G., Luna, E., Patiño, A., Norma, X. (2013). *La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99828325007.pdf>
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Recuperado de [http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/3\\_doc51\\_competenciasdocentes\\_enero2011.pdf](http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/3_doc51_competenciasdocentes_enero2011.pdf)
- Decreto 1278 de junio 19 de 2002 Estatuto de profesionalización Docente. Ministerio de Educación Nacional. (2002)
- Decreto 2277 de 1979 Estatuto Docente. Ministerio de Educación Nacional. (1979)
- FECODE. (2015). *Instrumento de Evaluación de Carácter Diagnóstico-Formativo (ECDF)*. Recuperado de <http://tribunamagisterial.co/instrumento-de-evaluacion-de-caracter-diagnostico-formativo-ecdf/>
- Feistein, O., Ligeró, J., Donald, S., Majone, G., Weiss, C., Alkin, M., Ballart, X., Verdung, E., Maine, J., Picciotto, R. (2016). *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Recuperado de <http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1008/Version%20Web%20Evaluacion%20de%20politicass%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, L. (2006). *Fichas para investigadores*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències



*de l'Educació. Secció de Recerca*. Recuperado de:

<http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Ferreres, V., González, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes:*

*construcción del conocimiento*. Recuperado de

<https://books.google.es/books?id=T0LYMArzGeYC&pg=PA158&dq=Modelo+de+evaluaci%C3%B3n+democratica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwibxKjfpIDUAhVIMyYKHZz2B6AQ6AEIJAB#v=onepage&q=Modelo%20de%20evaluaci%C3%B3n%20democratica&f=false>

Flórez, R. (2006). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia. Editorial McGRAW-HILL

García, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido*

*al puente para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de

[http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas\\_de\\_insercion\\_a\\_la\\_docencia\\_del\\_eslabon\\_perdido\\_al\\_puente\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_garcia\\_c\\_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez C., Saavedra, J. (2014). *Tras la Excelencia*

*Docente*. Recuperado de

<http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

Gobierno de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodologías de la investigación*. (4ª ed.).

Recuperado de

<https://drive.google.com/file/d/0Bwgy6tUbPCTzeS1KajhWNE50VWM/view>

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*

- (5ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Imbernón, F. (2000). *Claves para una nueva formación del profesorado*. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/claves\\_para\\_una\\_nueva\\_formacion\\_del\\_profesorado\\_imbern\\_on\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado_imbern_on_f.pdf)
- Jara, N., Díaz, M. (2017). *Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad*. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412017000200018](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000200018)
- ICFES (2016). *Informe Nacional 2016 Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF)*. Recuperado de <file:///C:/Users/yagudelo/Downloads/Informe%20ecdf%20-%202016.pdf>
- Maestro 2025 (2017). *Instrumentos de Evaluación*. Recuperado de <http://www.maestro2025.edu.co/es/pagina/instrumentos-de-evaluacion>
- Manzy, J., González, R., Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/profepamela315/la-evaluacion-docenteenchile>
- Marcano, L. (2006) *Modelo de Evaluación del Desempeño Docente*. Recuperado de <http://karin.fq.uh.cu/~vladimar/cursos/%23Did%E1cticarrrr/Tesis%20Defendidas/D%20Eval%20Desempe%F1o%20docente.pdf>
- Martínez, F. (2013). *Combinación de Mediciones de la Práctica y el Desempeño Docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 50(1). Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/528/public/528-1467-1-PB.pdf>
- McMillan, J., Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Recuperado de [https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educ](https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educ)

ativa\_5\_ed.pdf

Méndez, C., Monescillo, M. (2002). *Estrategias para la evaluación de programas de orientación*. Recuperado de

<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/618/948>

Mendoza, A., Bermúdez, M. (2008). *La evaluación docente en la pedagogía Montessori: propuesta de un instrumento*. Recuperado de

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/726/1704>

Ministerio de Educación Nacional (s.f.) *Evaluación de Competencias Ascenso o Reubicación Salarial*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>

Ministerio de Educación Nacional (2008),

*Evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes*

*Guía metodológica*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157083\\_recurso\\_6.unknown](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157083_recurso_6.unknown)

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Evaluación Diagnóstico Formativa*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244742.html>

Ministerio de Educación República de Chile (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*.

Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Mora, V. (2004). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 4. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

OCDE (2005). *Teachers Matter Education and Training Policy Attracting, Developing and*

- Retaining Effective Teachers*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- OCDE (2011). *Establecimiento de un Marco para la Evaluación e Incentivos Docentes. Consideraciones para México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>
- OECD. (2015). *Reformulando la carrera docente en Chile*. Recuperado de <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>
- Pérez, D. (2007) *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler - 1950)* Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/220025586\\_Revision\\_y\\_analisis\\_del\\_Modelo\\_de\\_Evaluacion\\_Orientada\\_en\\_los\\_Objetivos\\_Ralph\\_Tyler\\_-\\_1950](https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revision_y_analisis_del_Modelo_de_Evaluacion_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950)
- Queiroz, G., Franco, C. (2003). *Profesores artistas-reflexivos en sistemas educativos complejos*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21869/21705>
- Rodríguez, E. (s.f.). *Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay*. Recuperado de [rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf)
- Sacristán, G. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Recuperado de <http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/m4/GimenoSacristan.pdf>
- Sandoval (1996), *Investigación Cualitativa. Investigación Cualitativa. Módulo 4. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Universidad de Antioquia, Medellín: ASCUN.
- Sepúlveda, C. (2014). *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente: una mirada desde la gestión de recursos humanos*. Recuperado de

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/129870/Sistema%20de%20evaluaci%203n%20del%20desempe%201o%20profesional%20docente%20%20una%20mirad.pdf?sequence=1>

Stabback, P. (2016) *Qué hace un currículo de calidad. OIE*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>

Stufflebeam, D. (1985). *Evaluación Sistemática*. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/0012291764f98f869f57d>

Stufflebeam, D., Schinkfield. A (1985). *El método evaluativo de Scriven orientado hacia el consumidor*. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/stufflebeamcap10.pdf>

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.

Valarino, E., Yaber, G., Cemborain, M. (2010). *Metodología de la investigación: paso a paso*. Mexico: Trillas.

Valdés, H. (2000). *Evaluación del Desempeño Docente. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Valenzuela, J., Flores, M. (2012). *Fundamentos de Investigación Educativa*, Volumen 2.

Apuntes para publicación de un Book de la Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Veeduría del pueblo (2015) *Acta de Acuerdos Ministerio de Educación Nacional – FECODE*

Recuperado de

[https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE\\_MEN.pdf](https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE_MEN.pdf)

## Apéndice 1

### Instrumento

#### Entrevista Semiestructurada sobre la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF-

### Propósito

Este instrumento tiene como propósito recolectar información sobre la ECDF que se aplica en Colombia, en lo referente a su estructura, los criterios e instrumentos que evalúa.

### Introducción

El instrumento consta de 25 preguntas las cuales se dividen en dos partes; la primera, contiene una serie de preguntas de índole general; la segunda, de preguntas semiestructuradas en las que el entrevistador conducirá el planteamiento de preguntas y registrará las respuestas de manera escrita y también en formato de audio de preferencia.

La duración será de aproximadamente 30 minutos o más dependiendo del curso de cada entrevista.

### I. Datos Generales

Nombre(s): \_\_\_\_\_

Apellidos: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Empresa en la que labora: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

## II. Preguntas de la ECDF

1. ¿Cuál fue y cuanto duro su participación en el proceso para llegar a la estructura de la ECDF?
2. ¿Qué expectativas se tenía de la ECDF?
3. ¿En dónde se realizaron las reuniones para acordar la estructura de la ECDF?
4. ¿Cuántas personas participaron en el proceso de la ECDF?
5. ¿Cuánto tiempo duró la planeación de la estructura de la ECDF?
6. ¿Cuáles eran los roles y profesiones de las personas que participaron en el proceso de estructura de la ECDF?
7. ¿Cuántas Secretarías de Educación participaron en proceso para llegar a la estructura de la ECDF?
8. ¿Cuántas entidades participaron en proceso para llegar a la estructura de la ECDF?
9. ¿Cuáles son los criterios de la ECDF y cuál es su objetivo?
10. ¿Cómo se llegó al acuerdo sobre los criterios de la ECDF?
11. ¿Cuáles son los instrumentos que evalúa la ECDF y en qué consisten (como se evalúa, qué evalúa, para qué evalúa)?
12. ¿Cómo se llegó al acuerdo sobre los instrumentos que evalúa la ECDF?
13. ¿Cuánto tiempo duro el pilotaje de la ECDF y cómo fue su realización?
14. ¿Cómo fue el proceso de validación y reglamentación de la ECDF?
15. ¿Cuánto tiempo después de desarrollar el proceso para llegar a la estructura se dio inició a la aplicación de la ECDF?
16. ¿Qué inconvenientes se han presentado en la implementación de la ECDF?
17. ¿Quién realiza la aplicación de la ECDF?
18. ¿Se han recibido recomendaciones para la mejora de la ECDF?
19. ¿Luego de la implementación de la ECDF, se le han realizado ajustes o mejoras?

20. ¿Cree usted que los objetivos que se plantearon para la ECDF se han venido cumpliendo?

*Muchas gracias por su tiempo y disposición, los datos que ha suministrado en esta entrevista son de carácter confidencial.*

Yenyfer Agudelo Osorio

Estudiante de Maestría en Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios



## **Entrevista Semiestructurada sobre el Sistema de Evaluación Docente en Chile**

### **Propósito**

Este instrumento tiene como propósito recolectar información sobre el Sistema de Evaluación Docente en Chile, en lo referente al proceso para llegar a la estructura, los criterios e instrumentos que evalúa.

### **Introducción**

El instrumento consta de 24 preguntas las cuales se dividen en dos partes; la primera, contiene una serie de preguntas de índole general; la segunda, de preguntas semiestructuradas en las que el entrevistador conducirá el planteamiento de preguntas y registrará las respuestas de manera escrita y también en formato de audio de preferencia.

La duración será de aproximadamente 30 minutos o más dependiendo del curso de cada entrevista.

### **I. Datos generales**

Nombre(s): \_\_\_\_\_

Apellidos: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Empresa en la que labora: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

### **II. Preguntas de del Sistema de Evaluación Docente en Chile**

1. ¿Cuál fue y cuanto duró su participación en el Sistema de Evaluación Docente de Chile?

2. ¿Qué expectativas se tenía del Sistema de Evaluación Docente de Chile?
3. ¿En dónde se realizaron las reuniones del proceso para llegar a la estructura del Sistema de evaluación Docente de Chile?
4. ¿Cuántas personas participaron en el proceso que llevo a la estructura de la Sistema de Evaluación Docente de Chile?
5. ¿Cuánto tiempo duró el proceso para llegar a la estructura del Sistema de Evaluación Docente de Chile?
6. ¿Cuáles eran los roles y profesiones de las personas que participaron en el proceso para llegar a la estructura del Sistema de evaluación Docente de Chile?
7. ¿Cuántas entidades participaron en el proceso para llegar a la estructura del Sistema de Evaluación Docente de Chile?
8. ¿Cuáles son los criterios de la Sistema de evaluación Docente de Chile y cuál es su objetivo?
9. ¿Cómo se llegó al acuerdo sobre los criterios del Sistema de Evaluación Docente?
10. ¿Cuáles son los instrumentos que evalúa el Sistema de Evaluación Docente de Chile y en qué consisten (como se evalúa, ¿qué evalúa, para qué evalúa)?
11. ¿Cómo se llegó al acuerdo sobre los instrumentos que evalúa el Sistema de Evaluación Docente de Chile?
12. ¿Cuánto tiempo duro el pilotaje de la ECDF y cómo fue su realización?
13. ¿Cómo fue el proceso de validación y reglamentación de la ECDF?
14. ¿Cuánto tiempo después del proceso para llegar a la estructura se dio inició a la aplicación del Sistema de Evaluación Docente de Chile?
15. ¿Qué inconvenientes se han presentado en la implementación del Sistema de Evaluación Docente de Chile?
16. ¿Quién realiza la aplicación del sistema?
17. ¿Se han recibido recomendaciones para la mejora del Sistema de Evaluación Docente de Chile?

18. ¿Luego de la implementación del Sistema de Evaluación Docente de Chile, se le han realizado ajustes o mejoras?

19. ¿Cree usted que los objetivos que se plantearon para del Sistema de Evaluación Docente de Chile se han venido cumpliendo?

*Muchas gracias por su tiempo y disposición, los datos que ha suministrado en esta entrevista son de carácter confidencial.*

Yenyfer Agudelo Osorio  
Estudiante de Maestría en Educación  
Corporación Universitaria Minuto de Dios

## Apéndice 2

### Validación de Instrumentos

#### MAESTRIA EN EDUCACIÓN CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

#### DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

---

#### Estimado Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a:

GUILLERMO ANDRES SALAS RODRIGUEZ

---

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado:

Datos generales de la encuesta

---

Instrucciones

---

Datos sociodemográficos

---

Datos específicos

---

Agradecimientos

---

esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de

Magister en Educación.

---

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

## JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

### INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
N°	Item	a	b	c	d	e	
1	E						
2	E						
3	X						No es necesaria la pregunta individual.
4	B						
5	E						
6	B						
7	E						
8	E						
9	B						
10	E						
11	E						
12	E						
13	M						La pregunta debe ser mas clara.
14	E						
15	E						
16	B						
17	B						
18	E						
19	M						se debe mejorar la pregunta
20	E						

Evaluado por:

Nombre y Apellido: GUILLERMO ANDRES SALAS RODRIGUEZ

C.C.: 79.999.075

Firma: 

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO  
DE DIOS**

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**


Yo, Guillermo Andrés Salas Rodríguez, titular de la  
Cédula de Ciudadanía N° 79'999.075, de profesión  
Profesional Especializado, ejerciendo  
actualmente como Prof. de la Sub. de Referentes y Eval. en la  
Institución Ministerio de Educación Nacional

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación  
del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que labora en  
Ministerio de Educación, ICFES, Min. Edu. Chile..

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes  
apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 6 días del mes de Octubre del 2017

  
 Firma

## **CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS**

### **EXPERTO 1:**

**Nombre completo:** GUILLERMO ANDRES SALAS RODRIGUEZ

**Cargo:** Profesional Especializado

**Institución:** Ministerio de Educación Nacional

Subdirección de Referentes y Evaluación de la  
Calidad Educativa

### **Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:**

Profesional Especializado de la Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa, Magister en Educación y experto en Educación con amplia trayectoria en el sector oficial.

Realizó investigación sobre “El Aprendizaje de Proposiciones Condicionales Usando Geometría Dinámica” Universidad Pedagógica de Colombia.

Publicaciones “El aprendizaje de proposiciones condicionales usando GD”  
“Si se usa GD entonces se comprenden las proposiciones  
condicionales”

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO  
DE DIOS**

**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION**

---

**Estimado Validador:**

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a:

ANDREA MARÍA GÓMEZ URUEÑA

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado:

---

Datos generales de la encuesta

---

Instrucciones

---

Datos sociodemográficos

---

Datos específicos

---

Agradecimientos

---

esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de  
Magister en Educación

---

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte, se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte



## JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

### INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**E**= Excelente / **B**= Bueno / **M**= Mejorar / **X**= Eliminar / **C**= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	a	b	c	d	e	
1	E						
2	E						
3	B						
4	X						
5	B						
6	E						
7	E						
8	B						
9	E						
10	E						
11	E						
12	M						
13	E						
14	B						
15	M						
16	E						
17	E						
18	E						
19	E						
20	E						

**Evaluado por:**

**Nombre y Apellido:** ANDREA MARÍA GÓMEZ URUEÑA

**C.C.:** 52.074.596

**Firma:** Andrea Gómez U

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO  
DE DIOS**

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Yo, Andrea María Gómez G., titular de la  
Cédula de Ciudadanía N° 52024596, de profesión  
Licenciada en Educación Preescolar ejerciendo  
actualmente como Profesional Especializado, en la  
Institución Ministerio de Educación Nacional

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que labora en Ministerio de Educación, Ictes, Minis. Edu. Chile.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 6 días del mes de octubre del 2017

Andrea Gómez G.  
Firma

## **CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS**

### **EXPERTO 2:**

**Nombre completo:** ANDREA MARÍA GÓMEZ URUEÑA

**Cargo:** Profesional Especializado

**Institución:** Ministerio de Educación Nacional

Dirección de Calidad de la Educación Preescolar,  
Básica y Media

### **Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:**

Profesional Especializado de la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media, Magister en Educación. Experta en Educación con amplia trayectoria en el sector educativo.

Realizó investigación sobre “Caracterización del Proceso de Toma de Decisiones en el Campo de la Pediatría a través de los Heurísticos. Implicaciones Educativas”.

---