

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CARÁCTER FORMATIVO

UNA MIRADA CRÍTICA DESDE SUS ACTORES



Dr. Alexánder Ortiz Bernal
Dr. Elías Manaced Rey Vásquez
Compiladores



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CARÁCTER FORMATIVO

UNA MIRADA CRÍTICA DESDE SUS ACTORES



Dr. Alexánder Ortiz Bernal
Dr. Elías Manaced Rey Vásquez
Compiladores



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Director de investigación – PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá Presencial

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Rectoría UNIMINUTO Bogotá

Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación Rectoría UNIMINUTO Bogotá

Benjamín Barón Velandia

Coordinadora de Publicaciones Rectoría UNIMINUTO Bogotá

Lorena Cano Vergara

Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

P. José Gregorio Rodríguez Suárez

La evaluación diagnóstica de carácter formativo. Una mirada crítica desde sus actores / Andrés Orlando Gutiérrez Zapata, Arnulfo Bolívar González, Carlos Alexander Correa Jiménez... [Y otros 6.]; autor y compilador Alexander Ortiz Bernal y Elías Manaced Rey Vásquez. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2023.

376 páginas, tablas.

Incluye referencias bibliográficas en cada capítulo

ISBN: 978-958-763-688-8 (digital)

1.Educación -- Estudio de casos -- Colombia 2.Docencia -- Investigaciones -- Colombia 3.Evaluación docente -- Investigaciones -- Colombia 4.Calidad en la educación -- Colombia 5.Desarrollo educativo -- Colombia i.Bolívar González, Arnulfo (autor) ii.Correa Jiménez, Carlos Alexander (autor) iii.Giraldo Zuluaga, Diana María (autor) iv.Arias Salas, Diana Mercedes (autor) v.Hernández Martínez, Felipe (autor) vi.Henao Castaño, Mariana (autor) vii.Serrano Monroy, Mariana (autor) viii.Beltrán Betancourt, Ruth Marcela (autor) ix.Ortiz Bernal, Alexander (autor y compilador) x.Rey Vásquez, Elías Manaced (autor y compilador).

CDD: 371.144 E91e BRGH Registro Catálogo Uniminuto No. 106211

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib106211>

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CARÁCTER FORMATIVO. Una mirada crítica desde sus actores

Compiladores

Alexánder Ortiz Bernal, Elías Manaced Rey Vásquez

Autores

Alexánder Ortiz Bernal, Elías Manaced Rey Vásquez, Andrés Orlando Gutiérrez Zapata, Arnulfo Bolívar González, Carlos Alexander Correa Jiménez, Diana María Giraldo Zuluaga, Diana Mercedes Arias Salas, Felipe Hernández Martínez, Mariana Henao Castaño, Mariana Serrano Monroy y Ruth Marcela Beltrán Betancourt

Asistente editorial

Leonardo Alfonso Bernal Prieto

Corrección de estilo

Karen Grisales Velosa

Diseño y diagramación

Mauricio Salamanca González

Primera edición digital: 2023

Proceso de arbitraje doble ciego

Recibido del manuscrito: agosto de 2021

Evaluado: mayo 2022

Ajustado por autores: febrero de 2023

Aprobado: abril de 2023

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70
Bogotá D. C. - Colombia
2023

©Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *La evaluación diagnóstica de carácter formativo. Una mirada crítica desde sus actores*, fueron seleccionados por el Comité Científico de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos por Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Los conceptos expresados en los Artículos competen a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual que acoge UNIMINUTO

Resumen

La presente publicación es el resultado de una investigación en el marco del análisis de las sugerencias que ha tenido la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF en los docentes del sector oficial adscrito al estatuto 1278 en Colombia. Por tanto, los propósitos centrales ha sido valorar y comprender los imaginarios, percepciones y apreciaciones que tienen los educadores del magisterio colombiano y los diferentes actores del sistema educativo en relación con dicha evaluación, en el tiempo que lleva de implementación. El estudio se adelantó en 23 departamentos del país y con 682 docentes de colegios oficiales, tanto rurales como urbanos, adscrito al estatuto 1278. De acuerdo con la ubicación geográfica de los profesores se georreferenciaron seis zonas para el análisis de información. En este sentido, la investigación se ha abordado desde un enfoque cualitativo con algunos rasgos cuantitativos, desde una perspectiva de carácter evaluativa de orden descriptivo. La recolección de información se ha adelantado a través de dos instrumentos pertinentes para estos propósitos, un cuestionario tipo Likert y una entrevista semiestructurada que permitieron valorar y comprender los imaginarios y apreciaciones de los docentes sobre la prueba ECDF. Entre los resultados más importantes se encuentran, que ha sido una prueba que en su diseño no fue concertada ampliamente con los educadores del país, asimismo, se identificó que los objetivos definidos para la evaluación no se han cumplido, toda vez que los resultados de la misma no inciden en el mejoramiento de la calidad educativa, en el desempeño de los educandos y en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Palabras clave: evaluación docente; calidad educativa; docentes 1278; instrumentos de evaluación; imaginarios y apreciaciones.

Abstrac

This publication is the result of an investigation within the framework of the analysis of the suggestions that the Evaluation of Formative Diagnostic Character - ECDF has had in the teachers of the official sector attached to statute 1278 in Colombia. Therefore, the central purposes have been to assess and understand the imaginaries, perceptions and appreciations that Colombian teacher educators and the different actors of the educational system have in relation to said evaluation, in the time that it has been implemented. The study was carried out in 23 departments of the country and with 682 teachers from official schools, both rural and urban, attached to statute 1278. According to the geographical location of the teachers, six areas were georeferenced for the analysis of information. In this sense, the research has been approached from a qualitative approach with some quantitative features, from an evaluative perspective of a descriptive nature. The collection of information has been carried out through two relevant instruments for these purposes, a Likert-type questionnaire and a semi-structured interview that allowed us to assess and understand the imaginaries and appreciations of teachers about the ECDF test. Among the most important results are, that it has been a test that in its design was not widely agreed with the country's educators, likewise, it was identified that the objectives defined for the evaluation have not been met, since the results of the They do not affect the improvement of educational quality, the performance of students and the transformation of teachers' pedagogical practices.

Keywords: teacher evaluation; educational quality; teachers 1278; evaluation instruments; imaginaries and appreciation

¿Cómo citar este libro? / How to cite this work?

APA (7ª edición)

Ortíz-Bernal, A. y Rey-Vásquez, E.M. (comp.). (2023). LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CARÁCTER FORMATIVO. Una mirada crítica desde sus actores. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-688-8>

MLA

Ortíz-Bernal, A. y Rey-Vásquez, E.M. (comp.). LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CARÁCTER FORMATIVO. Una mirada crítica desde sus actores. Bogotá: Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. 2023. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-688-8>

Chicago

Ortíz-Bernal, A. y Rey-Vásquez, E.M. (comp.). LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE CARÁCTER FORMATIVO. Una mirada crítica desde sus actores. 1ª Edición. Bogotá: Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. 2023. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-688-8>

CONTENIDO

Agradecimientos	11
Prólogo	13
Sobre los autores	15
Introducción	21
CAPÍTULO 1	
Interrogantes e inquietudes acerca de la ECDF: el problema y la pregunta de investigación	27
CAPÍTULO 2	
Marco Referencial	31
CAPÍTULO 3	
Aspectos Metodológicos	57
CAPÍTULO 4	
La ECDF una mirada desde los docentes a nivel nacional	65

CAPÍTULO 5	
Resultados desagregados a nivel nacional	
Zona distrito capital	91
CAPÍTULO 6	
Resultados desagregados a nivel nacional	
Zona Centro	139
CAPÍTULO 7	
Resultados desagregados a nivel nacional	
Zona Oriente	187
CAPÍTULO 8	
Resultados desagregados a nivel nacional	
Zona Norte	239
CAPÍTULO 9	
Resultados desagregados a nivel nacional	
Zona Cafetera	275
CAPÍTULO 10	
Resultados desagregados a nivel nacional	
Zona Sur Occidental	321
Conclusiones y recomendaciones	363
Índice de tablas	371
Índice de figura	374

Agradecimientos

El presente libro es producto de un ejercicio académico y de formación investigativa liderado por los profesores Dr. Jorge Alexander Ortiz Bernal y Dr. Elías Manaced Rey Vásquez. El estudio se adelantó en el marco de la VIII convocatoria para el desarrollo del fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO, bajo el convenio C119-088, código SAP 300-IN-1-19-018.

La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa: Una mirada crítica desde sus actores, fue un proyecto de investigación que vinculó a estudiantes de la maestría en educación, modalidad virtual, adscritos a la línea de investigación ámbitos, experiencias y concepciones de la evaluación educativa, que fungieron como aprendices y asistentes de investigación. Este trabajo deja en evidencia que es posible hacer investigación en esa amalgama pedagógica de enseñanza/aprendizaje.

Por lo tanto, queremos agradecer y reconocer el trabajo adelantado por cada uno de los estudiantes del programa que hicieron posible el cumplimiento de los propósitos de este estudio y que hoy, gracias a este ejercicio de investigación formativa, son magister en educación.

- Mag. Ruth Marcela Beltrán y Mag. Arnulfo Bolívar González por sus valiosos aportes en relación con los resultados de la zona distrito capital.
- Mag. Andrés Orlando Zapata Gutiérrez y Mag. Mariana Serrano Monroy por sus valiosos aportes en relación con los análisis de resultados de la zona centro.
- Mag. Felipe Hernández Martínez por su valioso aporte en relación con el análisis de resultados de la zona oriente.
- Mag. Carlos Alexander Correa Jiménez por su valioso aporte en relación con el análisis de resultados de la zona norte.
- Mag. Diana María Giraldo Zuluaga y Mag. Mariana Henao Castaño por sus valiosos aportes en relación con el análisis de resultados de la zona cafetera.
- Mag. Diana Mercedes Arias Salas por su valioso aporte en relación con el análisis de resultados de la zona sur occidental.
- Mag. Jhon Andrés García por su aporte a la organización del documento final.

Prólogo

Hacer referencia a la evaluación como un proceso formativo implica adentrarse en un mundo fascinante en el que el profesor, en este caso el evaluado, devela su quehacer docente frente a sus educandos. Las pretensiones de los autores al presentar el libro: “La evaluación diagnóstica de carácter formativo una mirada crítica desde sus actores” no es otra que analizar desde los resultados obtenidos, a través de un proceso investigativo riguroso, cómo la evaluación puede considerarse un proceso formativo, en el que se aprende y se enseña también, no simplemente evaluar por cumplir con políticas o lineamientos establecidos, sino ir más allá, viendo la evaluación en contexto, con perspectiva de mejoramiento continuo y de aprendizajes significativos y a lo largo de la vida.

La práctica docente necesita ser evaluada en aras de identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora, lo cual motiva a quienes que por vocación docente realizan esta noble labor y son conscientes del valor que tiene el proceso dentro del acto educativo que tanto la enseñanza como el aprendizaje se encuentran en el mismo nivel de importancia. Si bien se atiende a directrices de los organismos de control, la evaluación no debe ser vista como es proceso que juzga sino mejor que valora y acompaña las prácticas pedagógicas, por lo que se requiere un acompañamiento permanente al profesor de parte de la institución y sus directivas con

estrategias que le permitan estar actualizado en su área de conocimiento y en técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La evaluación diagnóstica como lo plantean los autores requiere de una adecuada planificación y de los espacios y tiempos justos para llevarla acabo, de tal manera que aporte al desarrollo docente no sólo que se presente como un procesos más que se debe cumplir dentro de la planificación que en estos aspecto hace la institución para trabajar indicadores de calidad y logro de objetivos.

La muestra con la que contó la investigación es fundamental porque permite tener un acercamiento amplio y profundo desde sus propios actores como lo menciona el título del libro, de esta forma se muestra también como una especie de autoevaluación de la propia práctica lo que entriquece el estudio realizado en diferentes regiones de Colombia, mostrando un panorama desde diversas voces como diferentes escenarios en donde se desempeñan los docentes encuestados. Esto se demuestra en la combinación de un ejercicio cuantitativo con uno cualitativo que tiene como resultados una radiografía clara del momento que se lleva a cabo la investigación.

Finalmente, analizar desde lo hallado el aspecto emocional es un valor agregado para investigaciones similares sobre la evaluación diagnóstica, pues en la literatura reciente se encuentran estudios que se centran en lo meramente cuantitativo dejando de lado este tema, clave para un desempeño óptimo de los profesores en cualquier nivel educativo y modalidad de estudio.

La invitación para el lector es a entablar un diálogo abierto y crítico con los autores para seguir ahondando en la temática y aportar a la gestión de nuevo conocimiento en la evaluación formativa, para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa desde el rol protagónico de cada una de sus actores desde su viva voz.

Dra. Marisol Esperanza Cipagauta Moyano
Profesora asociada UNIMINUTO

Sobre los autores

Jorge-Alexander Ortiz-Bernal, Ph.D.



Profesor de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Bogotá Virtual. Profesor líder de la sublínea de investigación de ámbitos, experiencias y concepciones de la evaluación educativa. Profesor de la Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Externado de Colombia -UEC.

Líder e investigador junior (IJ) del Grupo de Investigación Evaluación y Gestión Educativa de la UEC y miembro activo del Grupo GIUVD de UNIMINUTO.

- Doctor en Educación Universidad de la Salle de Costa Rica.
- Máster en Dirección de Centros Educativos del Centro Universitario Villanueva adscrito a la Universidad Complutense de Madrid de España.
- Magíster en Educación con énfasis en gestión y evaluación de la Universidad Externado de Colombia.
- Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Antonio Nariño.

Correo electrónico:

- jorge.ortiz@uniminuto.edu
- jorge.ortiz@uexternado.edu.co

Elías Manaced Rey Vásquez, Ph.D



Profesor titular del Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Rectoría Bogotá. Actual profesor e investigador de la Maestría en Ética y Problemas Morales Contemporáneos.

Líder e investigador Junior (IJ) del Grupo de Investigación Pensamiento Ético y Problemas Morales Contemporáneos (B)

- Doctor en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.
- Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la UNAD.
- Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás.

Correo electrónico: erey@uniminuto.edu

Andrés Orlando Gutiérrez Zapata



Licenciado en Física de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente de Física y Matemáticas con experiencia en educación básica, media y superior. Gestor de proyectos relacionados en innovación educativa para la formación básica y media. Actualmente vinculado a la Secretaría de Educación de Cundinamarca.

Correo electrónico: andres.gutierrez-z@uniminuto.edu.co

Arnulfo Bolívar González



Ingeniero de sistemas con especialización en seguridad en la información y Magister en educación. Conocimiento y experiencia en tecnologías de la información y las comunicaciones, normas de seguridad de la información y pruebas de software. Desarrollo de contenidos curriculares y experiencia docente en los sectores público y privado. Director académico de programa ingeniería de sistemas en UNIMINUTO e instructor del SENA en áreas de desarrollo, programación y bases de datos.

Correo electrónico: arnulfo.bolivar.g@uniminuto.edu

Carlos Alexander Correa Jiménez



Ingeniero biomédico del Instituto Tecnológico Metropolitano, Magister en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINIUTO. Se ha desempeñado en la Clínica de oftalmología San Diego, y como profesor en la Universidad Cooperativa de Colombia y en la Fundación María Cano.

Correo electrónico: carlos.correa-j@uniminuto.edu.co

Diana María Giraldo Zuluaga



Psicóloga y Magister en Educación, docente universitaria de la Universidad Católica Luis Amigó con experiencia en la coordinación de proyectos en el ámbito educativo, social y organizacional, asume una postura reflexiva frente al contexto y la sociedad, con una perspectiva incluyente para abordar las realidades psicosociales. Con habilidades para la investigación, diagnóstico, intervención, monitoreo y evaluación de propuestas y proyectos de las ciencias sociales y humanas, construcción de material didáctico y pedagógico que aporta a las reflexiones desde las diferentes dimensiones del ser humano, promoviendo el bienestar y la calidad de vida de la niñez, la juventud, la familia y la sociedad.

Correo electrónico: diana.giraldo-z@uniminuto.edu.co

Diana Mercedes Arias Salas



Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Especialistas en Comunicación y Creatividad para la Docencia de la Universidad Surcolombiana, y Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO; con experiencia como tutora en el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (2013-2015) y más de 17 años de experiencia en la docencia en los niveles de básica secundaria y media del sector público, nombrada en propiedad en la Institución Educativa José Hilario López del departamento del Huila (decreto 1278); un buen desempeño como docente, capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, manejo de las competencias básicas en el área y superación al logro.

Correo electrónico: diana.arias-s@uniminuto.edu.co

Felipe Hernández Martínez



Licenciado en educación básica con énfasis matemáticas, humanidades y lengua castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Ingeniero de sistemas de Universidad Nacional, Abierta y a Distancia, Especialista en gerencia educacional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en educación de la Corporación Minuto de Dios, candidato a Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Docente de educación básica primaria en la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán desde hace 6 años.

Correo electrónico: felipe.hernandez@uniminuto.edu.co

Mariana Heno Castaño



Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Católica Luis Amigó, Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Actualmente me desempeño como Docente provisional de la Secretaría de Educación de Medellín en la Institución Educativa Maria de los Ángeles Cano Márquez y como Asesora Pedagógica en el programa Mi Familia del ICBF.

Correo electrónico: mariana.henao-c@uniminuto.edu.co

Mariana Serrano Monroy  

Psicóloga / Magister en Educación con formación y experiencia en procesos de orientación educativa, pedagógica y psicosocial, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Experiencia en relación a la gestión educativa de la Educación Básica y la Educación Superior, así como el desarrollo social-comunitario. Experiencia en capacitación, formación, desarrollo y ejecución de proyectos en Sector Educativo, Social y Empresarial, experticia en consultoría de empresas buscando asesorar, acompañar y dar línea técnica y metodológica de las diferentes propuestas de intervención para los programas de desarrollo realizando funciones relacionadas en temas de educación como inspección a propuestas educativas a nivel empresarial integral.

Correo electrónico: mserranom@uniminuto.edu.co

Ruth Marcela Beltrán Betancourt  

Ingeniera Industrial y Especialista en docencia universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, Magister en Educación de la Universidad Minuto de Dios, soy una profesional integral con disposición al constante aprendizaje y versatilidad de desempeño en diferentes áreas, capacidad de liderazgo, orientación al logro, toma de decisiones, solución de problemas y trabajo en equipo. Poseo amplia experiencia en el área docente bajo los parámetros de formación por competencias. Mi experiencia se ha fundamentado en la formación virtual, donde he tenido la oportunidad de comprender y tener buen manejo de LMS como Blackboard, Moodle y Territorium.

Correo electrónico: ruth.beltran.b@uniminuto.edu

Introducción

La evaluación ha sido una categoría de continuo estudio a lo largo de las últimas décadas abordada desde diversos ámbitos, generalmente en el campo educativo en temas relacionados con la evaluación formativa de los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, ha permeado otros campos constitutivos de la educación como son sus procesos curriculares, administrativos y por supuesto, también el quehacer del desempeño del docente, que es el objeto de interés del presente libro, resultado de investigación.

En este orden de ideas, la evaluación docente apuesta por crear condiciones de reflexión, que contribuyan al crecimiento personal y profesional y de mejora en la calidad educativa y, por tanto, de la escuela misma. Es “un proceso que permite a los docentes volver sobre sus prácticas, identificar fortalezas y debilidades, y poder trabajar en las mismas mediante un proceso reflexivo y dialógico, con aquellos quienes le acompañan en este proceso” (Castro, Peña y Pesca, 2018, p. 49).

Sin embargo, frente a este loable propósito de la evaluación docente *¿Qué nos dicen los docentes del sector oficial adscritos al estatuto docente 1278 de 2002 en relación con la evaluación diagnóstica de carácter formativo ECDF luego de cinco años de su implementación?*

En este sentido, el presente libro¹ busca dar cuenta de este problema, que parte de una consideración importante, que es desarrollar un acercamiento al docente, quien en últimas, se constituye en un actor fundamental en los diferentes dinámicas educativas, al ser conocedor de los procesos pedagógicos, didácticos, curriculares, investigativos, de gestión y de políticas públicas, además de los procesos de evaluación de sus estudiantes. Sin embargo, esto no lo absuelve de la necesidad de la evaluación de su ejercicio como docente, pues además es una forma para poder ascender en la escala profesional y poder permanecer en su cargo. Esto sin duda, ha generado mucha controversia a nivel nacional como internacional, y por tanto, de intereses investigativos como el presente.

Por lo anterior, el libro que el lector tiene en sus manos (o que está leyendo en la pantalla), es una iniciativa de la Maestría en Educación de UNIMINUTO Virtual y Distancia durante el período 2020-1 y 2020-2, denominado “Proyecto Sombrilla”, el cual propende por abordar problemas educativos actuales y necesitados de estudios rigurosos e integra-dores como el presente. Pero además, es un esfuerzo por dar respuesta a la naturaleza y propósitos de sus líneas de investigación, que en este caso es la línea *Ámbitos, concepciones y experiencias de la evaluación educativa*, articulados a propósitos formativos, como los escenarios académicos de Proyecto de Investigación Aplicada I, II y III. Esto es quiere decir, que los Artículos incluidos en esta compilación son el producto de un trabajo formativo, académico e investigativo llevado a cabo en equipo, puntualmente entre estudiantes de la Maestría y profesores.

1 El presente manuscrito es resultado de la investigación titulada *La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa: Una mirada crítica desde sus actores*, evaluada y aceptada por VIII Convocatoria para el desarrollo del fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO, liderada como investigador principal por el profesor Dr. Alexander Ortiz Bernal, en colaboración como investigador Dr. Elías Manaced Rey Vásquez. El objetivo central fue “valorar los imaginarios y apreciaciones (aciertos y desaciertos) que tienen los docentes y diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa -EDCF- luego de cinco años de implementación”. Queremos agradecer a los Co-investigadores: Andrés Orlando Gutiérrez Zapata, Arnulfo Bolívar González, Carlos Alexander Correa Jiménez, Diana María Giraldo Zuluaga, Diana Mercedes Arias Salas, Felipe Hernández Martínez, Mariana Henao Castaño, Mariana Serrano Monroy, Ruth Marcela Beltrán Betancourt, John Andrés García, y a la Asistente de Investigación Sandra Liliana Gaona Malagón.

Los estudiantes que aceptaron el reto de llevar a cabo esta investigación asumieron los cursos de Proyecto de Investigación Aplicada I, II y III inscritos en la línea *Ámbitos, concepciones y experiencias de la evaluación educativa*, como los escenarios propicios para llevar a cabo, en la práctica, la formación para la investigación; en otras palabras, aprendieron a investigar, investigando.

En consecuencia, se determinó llevar a cabo un rastreo a nivel nacional sobre el problema señalado, para con ello, poder *valorar los imaginarios y apreciaciones (aciertos y desaciertos) que tienen los docentes y diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa -EDCF luego de 5 años de implementación*. Para este propósito el libro comprende XI capítulos, estructurados de la siguiente manera:

Capítulo I, *Interrogantes e inquietudes acerca de la EDCF: El problema de investigación*. Este capítulo ofrece el contexto en el que emerge el problema y los objetivos de la investigación. Se detalla claramente algunos de los antecedentes que promueven una serie de inquietudes, entre las cuales, se destaca el problema abordado en esta investigación.

Capítulo II, *Marco referencial*. Se describen y analizan algunos estudios de carácter investigativo y experiencias a nivel mundial, que buscan comprender la importancia que tiene el abordaje de la evaluación del desempeño docente y sus implicaciones en el campo de la mejora educativa.

Capítulo III, *Metodología del estudio*; Este capítulo da cuenta del diseño metodológico, describiendo el enfoque cualitativo por el que propende, aunque con algunos elementos propios del enfoque cuantitativo. Se argumenta y aclara, por el tipo de perspectiva holística de carácter evaluativo- descriptivo que se empleó, dada la viabilidad que dio para la valoración, comprensión e interpretación de los imaginarios y apreciaciones de los docentes en relación con la EDCF. Además, en este capítulo se describe el objeto de investigación, la muestra y se definen los instrumentos y estrategias, además de procedimientos requeridos para cumplir con los objetivos.

Capítulo IV, *La ECDF: una mirada desde los docentes a nivel nacional*; en este apartado se ofrece el consolidado de lo arrojado en la investigación a nivel nacional desde tres aspectos, 1) Caracterización de la población participante; 2) Experiencia en relación con la ECDF y 3) Percepciones e imaginarios de la prueba. Se analizan en cada uno de estos aspectos, los resultados, además de contrastación e identificación de recurrencias.

A partir del Capítulo V hasta el Capítulo X, se detallan los resultados encontrados en cada región de nuestro país, indagados por los estudiantes – co investigadores. Todas las regiones dan cuenta de la caracterización de la población participante, formación, experiencia docente, entre otras, y en especial la experiencia y la percepción que tienen con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa. Todas ellas ofrecen una interesante radiografía de cada región, con relación a los los imaginarios y apreciaciones que los docentes del sector oficial tienen de la ECDF.

Capítulo V, *Resultados Zona Distrito Capital*; en este apartado, se presenta el análisis y los respectivos datos arrojados en esta región de Colombia, que dan cuenta del problema de investigación. Esta zona es trabajada por los estudiantes – co-investigadores, Marcela Beltrán Ruth y Arnulfo Bolívar González.

Capítulo VI, *Resultados Zona Centro*; de la misma manera que el capítulo anterior, en este apartado, se presenta el análisis y los respectivos datos arrojados, que dan cuenta del problema de investigación en la zona centro. Esta zona es trabajada por los estudiantes – co-investigadores, Andrés Orlando Gutiérrez Zapata y Mariana Serrano Monroy

Capítulo VII, *Resultados Zona Oriente*. Esta zona es trabajada por el estudiante – co-investigador, Felipe Hernández Martínez

Capítulo VIII, *Resultados Zona Norte*. Esta zona es trabajada por el estudiante – co-investigador, Carlos Alexander Correa Jiménez

Capítulo IX, *Resultados Zona Cafetera*. Esta zona es trabajada por las estudiantes – co-investigadoras, Diana María Giraldo Zuluaga y Mariana Henao Castaño.

Capítulo X, *Resultados Zona Sur Occidental*; finalmente, esta zona es trabajado por la estudiante – co-investigadora, Diana Mercedes Arias Salas.

Capítulo XI, *Conclusiones y Recomendaciones*; el libro cierra con una serie de ideas propositivas, a manera de conclusiones y recomendaciones, que buscan aportar a los objetivos del presente estudio y a la discusión sobre los propósitos de la EDCF. Este capítulo lo elabora el estudiante – co-investigador John Andrés García.

En últimas, el presente estudio, que se preocupa por el sentir y el pensar del docente y otros actores educativos, con relación a la EDCF luego de 5 años de implementación, ofrece a la comunidad educativa una serie de resultados que representa a los agentes educativos de nuestro país, que esperamos abran caminos a la discusión y al debate sobre los propósitos de este tipo de pruebas, para que así revitalicen la necesidad de investigaciones, diseños y propuestas más consecuentes con la realidad de nuestro país y los problemas educativos que le perviven.

CAPÍTULO 1

Interrogantes e inquietudes acerca de la ECDF: el problema y la pregunta de investigación

El problema de investigación

Con la entrada en vigor del Decreto 1278 de 2002, que reglamentó el estatuto de profesionalización docente en el país, se dio inicio de manera formal a los procesos de evaluación del desempeño docente en Colombia, particularmente en el sector estatal. Con la citada norma la evaluación cobró especial vigencia teniendo en cuenta que la carrera docente estaría ligada a la evaluación permanente con el propósito de mejorar la calidad de la educación del país. En ese sentido, todos los profesionales de la educación que se vincularon a partir de 2002 al sector magisterial quedaron sujetos a procesos permanentes de evaluación de su ejercicio profesional, tal y como quedó establecido en el Artículo 26 del mismo Decreto que precisa “los educadores son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor. La evaluación verificará que, en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos deberán lograr mantener niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado.”

De acuerdo con lo anterior el mismo marco normativo definió tres tipos de evaluación para los educadores, la primera está relacionada con la evaluación de periodo de prueba que como su nombre lo indica, es la evaluación que se hace sobre el desempeño del docente durante su primer año de vinculación al sector magisterial, el valor aprobatorio será sobre el 60% y el educador que no alcance ese porcentaje será retirado del servicio. (Art. 31, Decreto 1278). Por otro lado, está la evaluación de desempeño anual la cual está bajo la responsabilidad del director o rector de la institución, según sea el caso. La prueba consiste en valorar el desempeño de los docentes a partir del cumplimiento de sus funciones y responsabilidades inherentes al cargo, para lo cual el directivo docente podrá utilizar instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo que le permitan constatar el nivel de cumplimiento y de eficacia del profesor en función del cumplimiento de sus obligaciones como educador.

Por último y, tal vez la más importante, de lo que se ocupará la presente investigación, por lo que implica los procesos de ascenso de grado y reubicación salarial de los docentes en Colombia es la **Evaluación Carácter Diagnostico Formativo - ECDF** reglamentada bajo el Decreto 1757 de 2015 y que modificó parcialmente el Decreto 1278 en su Artículo 35 que establecía la Evaluación de competencias para ascenso y reubicación.

Con la expedición del Decreto 1278 y los demás Decretos que reglamentan la carrera docente y la evaluación docente en Colombia, el mensaje ha sido claro frente a la situación de los educadores, la evaluación será el instrumento que mediará el ejercicio de la profesión y las condiciones laborales de los maestros, esta decisión coincide con las recomendaciones que organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO han venido realizando desde el 2000 a algunos países latinoamericanos, al indicar que uno de los principales factores para el logro de la calidad de los sistemas de educación básica es el desempeño docente (Cuevas y Moreno 2016, p. 3). Ahora bien, en ese contexto sería interesante reflexionar si la evaluación docente garantiza o no contar con mejores maestros y sistemas educativos más eficientes.

Desde el 2016 que Colombia comenzó a hacer carrera para ingresar a la OCDE, el país ha estado alineado con este organismo en materia educativa, de acuerdo Isoré, (2010) citado por Cuevas y Moreno (2016)

los países miembros de la OCDE han incorporado en sus sistemas de educación básica la evaluación docente. En algunos de ellos está vinculada a los estímulos salariales; en otros, no necesariamente. Cada una de estas experiencias ha tomado rumbos distintos en concordancia con el contexto social, político y cultural de los distintos países.

De acuerdo con lo anterior y así lo establecen algunos estudios investigativos la calidad de los profesores es el factor más determinante en el logro educativo, en ese sentido la evaluación docente juega un papel fundamental frente a los procesos de eficiencia y eficacia escolar, Valdés (2013) afirma en esa misma línea que sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación y por ende estaría en vilo la mejora de la calidad del sistema educativo.

Con lo expresado y parafraseando a Valdés (2013), la evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla y regula las actividades del maestro, todo lo contrario, debe concebirse como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado. Un profesor es eficiente si está en espacios de trabajo eficientes que garanticen una actividad laboral atractiva pensada en el bienestar del educador.

En palabras de Zubiria (2015) una buena evaluación docente es aquella que define criterios claros y pertinentes, es intersubjetiva, utiliza mecanismos, momentos y fuentes diversas, además de contribuir a cualificar los procesos en curso. Solo la combinación de estos factores la harán más confiable y pertinente.

Por lo anterior y por lo que implica la reciente propuesta de evaluación docente en Colombia la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué nos dicen los docentes del sector oficial adscritos al estatuto docente 1278 de 2002 en relación con la evaluación diagnóstica de carácter formativo ECDF luego de 5 años de su implementación?

Objetivo general de investigación

Valorar los imaginarios y apreciaciones (aciertos y desaciertos) que tienen los docentes y diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF luego de 5 años de implementación.

Objetivos específicos

- Caracterizar los docentes del Estatuto 1278 de 2002 que han presentado la ECDF de acuerdo con su lugar de ubicación y entidad territorial correspondiente.
- Describir el marco legal y político que subyacen el desarrollo, diseño y la implementación de la prueba durante los últimos 5 años.
- Analizar las apreciaciones , imaginarios y sensaciones emocionales que tienen los docentes pertenecientes al Estatuto 1278 de 2002 en relación con la evaluación de ascenso y reubicación salarial.

CAPÍTULO 2

Marco Referencial

La evaluación docente como mejora de la calidad de la enseñanza

Referentes internacionales

A continuación, se describen y analizan algunos estudios de carácter investigativo y experiencias a nivel mundial, presentadas en el Seminario internacional sobre evaluación docente, llevado a cabo en México en diciembre de 2013 y que permiten comprender la importancia que tiene el abordaje de la evaluación del desempeño docente y sus implicaciones en el campo de la mejora educativa:

Un primer estudio es el denominado *Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana*, en el estudio adelantado por Cuevas y Moreno 2016, se analiza el proceso de incorporación en materia de carrera y evaluación docente que ha realizado México a partir de las políticas definidas por la OCDE, los investigadores indican que a partir del 2008 México firmó un acuerdo con el citado organismo para mejorar las condiciones de la calidad de la educación básica, acuerdo que consistió en la necesidad de desarrollar el

abordaje de ocho orientaciones estratégicas relacionadas con la evaluación y la formación docente.

El estudio establece que hasta antes de 2008, los docentes obtenían automáticamente una plaza en alguna escuelas públicas del país solo por el hecho de haber cursado sus estudios en una escuela normal, sin embargo se aclara que la evaluación docente estaba relacionada con el programa de carrera magisterial y consistía en un proceso voluntario relacionado con la asignación de estímulos económicos, sin embargo (Santibáñez, 2007), citado por los investigadores afirma que la influencia de dichos estímulos fue poca en la mejora de la calidad de la educación básica.

A partir del 2013 y atendiendo a las recomendaciones del OCDE México incorpora la evaluación del desempeño para los educadores de educación básica proceso que regula la incorporación al servicio, la permanencia, el otorgamiento a reconocimientos económicos y la promoción a cargos de dirección escolar. El estudio concluye que las acciones han estado dirigidas y centradas más en la evaluación para la rendición de cuentas de los maestros, mientras que la formación docente en realidad no constituye una preocupación central para la Secretaría de Educación Pública.

Por otro lado, Jorge Manzi (2013), Director del Centro de medición - de la Universidad católica de Chile, MIDE UC, en su informe denominado *A diez años de la práctica de la evaluación docente chilena* presenta las características más relevantes de la experiencia de evaluación docente en Chile. Es evidentemente que la evaluación en el país austral ha sido un proceso de construcción colectiva en el que los docentes han tenido un papel protagónico. La evaluación es producto de una larga negociación entre el sindicato de profesores, el MEN y la asociación de municipios, entidad que representa a los empleadores de los docentes. El sistema de evaluación que comprende un conjunto de estándares que se denominan Marco para la Buena Enseñanza en él se define lo que debe hacer un buen educador, la prueba se fundamenta a partir de cuatro dominios sobre los cuales se evalúa al profesor, es de carácter formativo y busca contribuir al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, específicamente al mejoramiento de la labor pedagógica.

A nivel metodológico la prueba se realiza cada 4 años todos los docentes de aula del ámbito de la educación municipal que cuenten con al menos, un año de ejercicio profesional, a excepción de aquellos que han obtenido resultado de nivel insatisfactorio, quienes deben evaluarse al año inmediatamente siguiente, la evaluación de acuerdo con Manzi (2013) tiene consecuencias directas, una de ellas establece que el docente que se encuentra en los niveles inferiores debe mejorar su desempeño, si no lo logra la Ley indica que puede ser retirado del sistema y por ende abandonar la dotación.

Uno de los aspectos más irrelevantes de la evaluación docente en Chile es la estructura del portafolio¹ que da cuenta de tres módulos y cinco tareas entre las que están la planificación de la clase, la evaluación, la reflexión y el trabajo colaborativo, además la clase grabada. Es de destacar que de acuerdo con los resultados de la evaluación en un alto porcentaje los docentes siempre están entre los niveles destacado o competente, además que el porcentaje de docentes que dejan el cargo es mínimo. Indica Manzi (2013) que uno de los logros más importantes de la evaluación docente consiste en demostrar que el resultado de la evaluación se correlacionan positivamente con las mediciones estandarizadas de desempeño de los estudiantes.

Finalmente, la experiencia de Michelle Hudacsko (2013), subdirectora del proyecto de *impacto de las escuelas públicas del Distrito de Columbia*, indica que la implementación del sistema de evaluación docente en el distrito permitió mejorar considerablemente los indicadores de calidad educativa en el Distrito, establece que Washington ha sido históricamente uno de los distritos peor evaluados en cuanto a niveles de desempeño educativo se refiere.

De acuerdo con datos del Distrito de Columbia, la capital de los Estados Unidos cuenta con 113 escuelas, cerca de 4.000 educadores y alrededor de 46.000 estudiantes de los cuales la gran mayoría viven en condiciones de pobreza, el 70% son afroamericanos, el 16% latinos y el restante, anglosajones.

1 Son los instrumentos de evaluación de evidencias de la práctica pedagógica, consta de cinco tareas, distribuidas en tres módulos.

Hudacsko (2013) establece que el sistema de evaluación de impacto que le ha permitido mejorar el desempeño de los docentes se fundamenta *en el marco de la enseñanza – aprendizaje TLF*, marco muy cercano al planteado por Danielson, el cual se divide en tres dominios fundamentales que son planeación, enseñanza y eficiencia (evaluación) p. 107. La evaluación del sistema es muy rigurosa, indica la investigadora que entre el 2010 y el 2013 cerca de 400 docentes fueron dados retirados e indica que la estrategia tiene impactos positivos en los docentes que ingresan nuevos, los profesores que se ubicaron en los niveles inferiores mejoraron significativamente su desempeño en el segundo año. Es de precisar que a los profesores que les va bien en las pruebas pueden llegar a recibir bonos por desempeño y aumentos salariales que pueden oscilar entre los 10.000 y los 25.000 dólares anuales, en ese sentido indica Hudacsko que un profesor que ganaba en su sexto año 56.000 dólares al año si obtiene una evaluación altamente eficaz puede llegar a tener un salario que puede llegar a oscilar en los 81.000 dólares.

Evidentemente en algunos contextos la evaluación docente está ligada a un reconocimiento importante por parte del Estado, es decir que si al profesor se le valora y se le concibe como parte del desarrollo del país y se le motiva e incentiva, la evaluación pasará de ser una prueba de clasificación para convertirse en un ejercicio de perfeccionamiento del quehacer del docente.

Referentes teóricos

La evaluación docente en el mejoramiento de la calidad educativa.

La evaluación del desempeño de los docentes es un tema polémico, que puede estudiarse desde diversas perspectivas políticas, teóricas y metodológicas enmarcadas en un contexto específico bien sea internacional, nacional, local o institucional; por ello indagar si la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa -EDCF logra fomentar y favorecer la práctica pedagógica eficaz y mejorar las condiciones laborales de los docentes oficiales del país, permitirá elaborar una serie de recomendaciones para mejorar la evaluación del desempeño docente, debe partir en primera instancia de conocer la valoración y las apreciaciones que tienen los educadores sobre la misma, además del análisis de la política y la legislación

educativa en la materia, de los desarrollos teóricos respecto del tema, de lo que se hace actualmente en las instituciones educativas oficiales del país, es decir de la manera como se materializa la política en el contexto escolar e incluso de lo que con respecto al tema se ha investigado en las universidades y entidades dedicadas a la investigación educativa (Arcila, 2013, p.).

En las últimas cuatro décadas las investigaciones en el campo educativo han centrado la mirada en lo relativo a la calidad de la educación, calidad que, para algunos expertos en el área e instituciones como la OCDE y la UNESCO entre otras, está relacionada en buena medida con la preparación y la formación de los docentes. Murillo, González y Riso (2006) indican que uno de los factores determinantes para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de calidad. Desde esa perspectiva, una de las prioridades de los sistemas educativos ha de ser el mantener e incrementar la calidad de sus docentes. (p.15). En ese mismo sentido, Héctor Valdés (2013) expresa que podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones, obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar un perfeccionamiento real de la educación.

De acuerdo con Valdés (2013) la evaluación del desempeño docente data de la década de los treinta y desde entonces ha sido un área especialmente controvertida y polémica. Desde finales de la década de los ochenta la evaluación del desempeño docente comenzó a cobrar mayor vigencia en el marco de la etapa de la profesionalización de la evaluación, pero es en los años 70 que podríamos indicar que la evaluación docente emerge como un factor importante en relación con el movimiento de eficacia escolar en el que el papel de los actores educativos cobra especial vigencia, particularmente el del docente. En países de Europa central y sobre todo en lo nórdicos, afirma Murillo (2014) que lo que prima es la evaluación docente dentro de la evaluación de la escuela y no al contrario como sucede en América latina que tienen evaluación docente como aspecto central del rendimiento de los estudiantes.

Uno de los estudios más importantes que han permitido develar la importancia de la evaluación docente y que da lugar al movimiento de escuelas eficaces es el informe Coleman, el estudio realizado en los

Estados Unidos en 1966 estableció que *la escuela no marca diferencia*, frente a semejante conclusión uno de los aspectos más importantes que estableció Coleman es que estudiar con un docente o con otro sí importa y marca diferencia. No obstante, aclara que sobre responsabilizar al docente de los resultados de los estudiantes es desconocer los factores relacionados como los contextos sociales, económicos y culturales en los que están inmersos los estudiantes, factores que de acuerdo con estudios en la materia son también determinantes en el desempeño de los estudiantes.

En el mismo sentido del movimiento de escuelas eficaces, algunos estudios han buscado conocer qué hacen los maestros que consiguen que sus estudiantes aprendan, estudios que se conocen como docencia eficaz o (*teaching effectiveness*), como ya se dijo al iniciar este marco de referencia los primeros estudios datan de 1930 cuando se pretendía definir los rasgos que caracterizaban a un profesor eficiente (Catell,1931). Ya para en la década de los ochenta se comienza a hablar de enseñanza eficaz, concepto que ha estado muy relacionado a los discursos investigativos de los últimos años como eficacia educativa.

Algunos estudios han establecido características de lo que podría ser una docencia eficaz, (Creemers, 1994, Harris,1998, Muijis y Reynolds,2001) y (Murillo, 2006, Martínez y Hernández,2011) las agrupa en diez grandes factores a decir:

Compromiso del docente con la escuela, con los estudiantes, pero también con la sociedad

- Desarrollo y mantenimiento de un clima de aula positivo
- Altas expectativas y autoestima del docente
- Desarrollo en el aula de actividades variadas, participativas y activas.
- Estructuración de las lecciones y su adecuada preparación
- Atención a todos y cada uno de los estudiantes, en forma individual, espacialmente a aquellos que ameritan acompañamiento.
- Optimización y manejo del tiempo ara aprender

- Organización y gestión adecuada del aula
- Evaluación, seguimiento y retroalimentación
- Utilización de una amplia variedad de recursos.

De acuerdo con lo anterior Ben Levin (2012) indica que el corazón de la mejora escolar se encuentra en mejorar las prácticas diarias de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas. Pero también es importante pensar en una evaluación adecuada, así lo plantea Murillo (2013) lo que no se evalúa no se puede mejorar, sin embargo, él mismo establece que no solo evaluando se mejora. De hecho, es más fácil evaluar que cambiar, incluso la evaluación puede ser el mejor camino para impedir la mejora. Una mala evaluación indica Murillo no sólo ayudará a mejorar la educación: contribuirá a estropearla, de ahí la importancia de vincular al maestro en el proceso de diseño y uso de la prueba, si el educador es participe la confianza en la evaluación estará presente.

Es importante establecer que lo más valioso del sistema educativo no son solamente los estudiantes, son también son sus docentes, la evaluación docente debe propender por una prueba justa, que le de confianza al maestro y le reconozca como persona y profesional, una verdadera evaluación docente debe ser construida con y para los educadores.

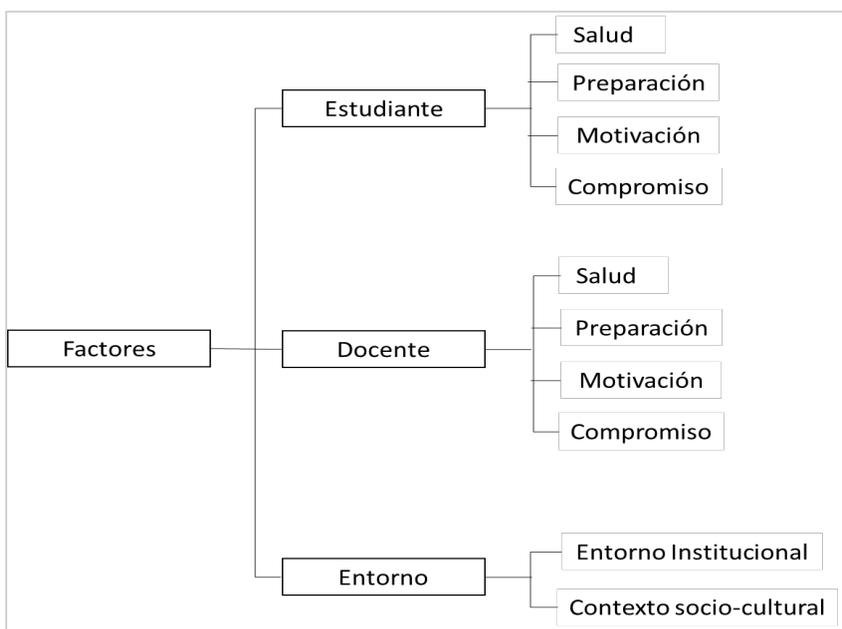
La práctica pedagógica como objeto de evaluación del desempeño docente

Al comprender la importancia de la evaluación docente para la mejorar de los procesos educativos que se desarrollan en la escuela y por ende en la calidad de la educación. Es necesario, partir por establecer “que el ejercicio profesional de los educadores se expresa en un campo de acción que incluye niveles de apropiación de conocimiento de experiencias de aprendizaje, comprensión y desarrollo de estructuras curriculares, planes de estudio, enfoques conceptuales, interacción con las instituciones, las administraciones y los contextos” (Dimaté, Rodríguez, González, Rodríguez & Arcila, 2017, p. 86). En ese sentido, el desempeño docente, entendido, según Montenegro (2003) como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al

estudiante y al entorno (p.18) Cada uno de estos factores, continuando con Montenegro (2011) implica respectivamente lo siguiente:

1. Factores asociados al docente: su formación profesional, sus condiciones de salud, y el grado de motivación y compromiso con su labor.
2. Factores Asociados al estudiante: son análogos a los del docente condiciones de salud, nivel de preparación, grado de motivación
3. Factores asociados al contexto: comprende los relacionados con el entorno institucional y el contexto socio-cultural. En el entorno institucional comprende a su vez, el ambiente y la estructura del proyecto educativo. La estructura del ambiente se desarrollo en dos componentes lo físico y lo humano. El proyecto educativo permite al docente estructurar sus actividades. El contexto socio-cultural comporta aspectos de la estructura social, económica, política y cultural (pp. 19-21).

Figura 1. Factores del desempeño docente



Fuente: Tomado de Montenegro (2003, p. 20). *Las condiciones del propio docente constituyen el factor central.*

En este escenario, una evaluación del desempeño, orientada al mejoramiento de la calidad de la educación, se acentúa sobre práctica pedagógica del docente por tanto, señalan Dimaté et al (2017) tendría como propósito fundamental los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir la pedagogía, la didáctica, la evaluación, los procesos convivenciales, entre otros aspectos, los cuales se podrían evaluar atendiendo las singularidades de los contextos, las diferencias étnicas, culturales, religiosas y de género, que enfrenta el maestro en la cotidianidad, y que atienden a la justicia y a la pertinencia en la evaluación docente (p.88).

En ese orden de ideas, sujeta la evaluación docente, al desempeño de su saber pedagógico y disciplinar, desde una perspectiva formativa de la evaluación, expone Montenegro (2003)

tendría tres grandes propósitos: diagnosticar, motivar y proyectar. La función *diagnóstica* se refiere a la descripción lo más objetiva posible del trabajo docente en cuanto a cantidad y calidad; así mismo al descubrimiento de potencialidades. La siguiente función está relacionada con la *motivación* que el proceso despierta en el docente, en cuanto los resultados sirven para afianzar las fortalezas, ganar autoestima y reconocimiento social. La tercera función es *prospectiva*, la información derivada de la evaluación sirve como base para diseñar proyectos de cualificación del personal, realizar ajustes al sistema curricular e incluso, efectuar modificaciones al propio proceso evaluativo. En síntesis, los tres grandes propósitos se conjugan con la función de retroalimentar los procesos para mejorarlos. (p. 26)

Desde esta perspectiva, se puede indicar, siguiendo a Dimaté et al, (2017) que la evaluación del desempeño docente requeriría no solo reconocer la titulación del maestro, sino su capacidad para convertir su práctica pedagógica en el insumo fundamental para actualizar sus saberes, compartiros y recontextualizarlos (p.92). De tal modo, que el docente estaría en proceso continuo de formación permanente, lo que puede “generar las transformaciones exigidas a la escuela en un marco de formación integral de los estudiantes” (Dimaté, et al, 2017. p.96).

No obstante, para que la evaluación del desempeño docente sirva a estos fines establecidos, expone Montenegro (2003), se hace indispensable que cumpla ciertas características como las siguientes, diferencial e integral, sistemática y flexible, participativa y formativa, continua y

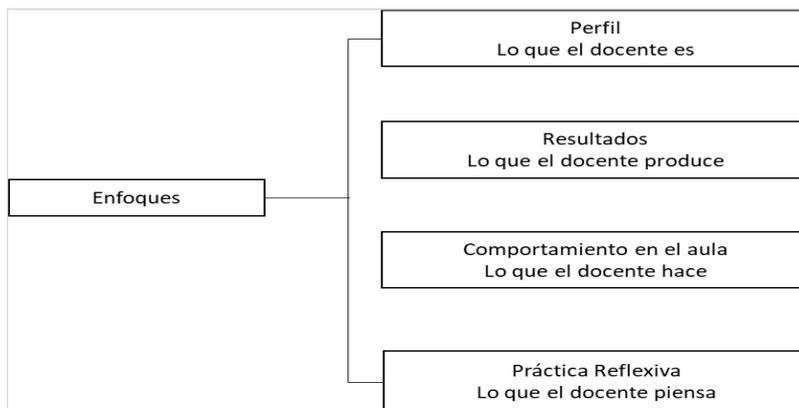
organizada y, objetiva y proactiva (p.27). En la **Tabla 1**, se presenta a que hace referencia cada una de ellas.

Tabla 1. *Características de la evaluación del desempeño docente*

Característica	Referencia
Integral	Tiene en cuenta los campos de acción del docente y condiciones materiales en las cuales trabaja
Diferencial	Analiza por separado cada uno de los objetos de evaluación
Sistemática	Guarda relación con los propósitos y líneas de trabajo del proyecto educativo y, con la concepción y estructura del currículo que se desarrolla.
Flexible	Toma en cuenta aspectos muy particulares del docente como actitudes, limitaciones y competencias individuales
Participativa	En ella intervienen los diferentes estamentos de la comunidad docente, incluyendo el docente evaluado
Continúa	Al llevarse a cabo de manera permanente con base en un seguimiento que se realiza en los diferentes campos de acción.
Objetiva	Al intentar describir el estado real de los procesos en los cuales interviene el docente, eliminando al máximo el sesgo subjetivo.
Proactiva	Se orienta a la definición de planes de mejoramiento.

Fuente: elaboración propia a partir de lo expuesto por Montenegro (2003, pp. 27-29).

De otra parte, cabe resaltar que la evaluación del desempeño docente, según el área de desempeño en el cual centra la atención la evaluación, existen cuatro modelos, de acuerdo con Valdés (2001) “modelo centrado en el perfil del maestro, modelo centrado en los objetivos obtenidos, modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula y modelo de la práctica reflexiva” (p. 15-18 citado en Montenegro 2001, p. 32)(**Figura 2**).

Figura 2. Enfoques de los modelos de evaluación del desempeño docente

Fuente: tomado de Montenegro (2011, p. 33). *La fortaleza de cada modelo es la debilidad de los otros.*

La evaluación del desempeño como instrumento del desarrollo profesional docente.

Señala Santos Guerra (2018), La evaluación es, en sí misma, una actividad de desarrollo profesional, como apunta Holly y Sotuthworth (1989). La evaluación, promueve, potencia y facilita el desarrollo profesional, ya que plantea preguntas, recoge información, permite comprender, plantea sugerencias (p. 86). Por tanto, la evaluación docente “debe estar orientada a identificar las fortalezas y debilidades, y a proporcionar herramientas reales de formación y desarrollo profesional del docente que conduzcan al mejoramiento” (Dimaté et al, 2017, p. 88). Lo que comporta Según Stronge y Tucker (citados en Isore, 2010. pp. 6-7) que el propósito del mejoramiento del desempeño esta relacionado con la dimensión de desarrollo personal e implica ayudar a los maestros a aprender y a reflexionar acerca de su práctica y mejorarla. Esta función de mejoramiento generalmente es considerada de naturaleza formativa y siguiere la necesidad de perfeccionamiento y formación profesional continua” (Dimaté et al, 2017 p. 88). No obstante, Rigne (1987) identifica cinco campos en los que puede producirse el crecimiento de los profesores a través de la evaluación:

1. *Desarrollo pedagógico*, que pone el acento sobre el desarrollo de las capacidades que implican la intervención didáctica:

2. *Desarrollo profesional*, que pone el énfasis en el crecimiento del profesor individual dentro del contexto institucional y social de la profesión; 3. *Desarrollo organizativo*, que pone el acento sobre los elementos organizativos que condicionan y enmarcan la actividad en las escuelas.
3. *Desarrollo de la trayectoria profesional*, que pone énfasis en la preparación para seguir progresando en la carrera.
4. *Desarrollo personal* que pone énfasis en la comunicación interpersonal y en el crecimiento del profesor (Citado en Santos Guerra, 2018, pp. 81-82).

Lo mencionado hasta aquí, da cuenta que la evaluación del desempeño docente, asociada a la calidad de la educación, es un proceso que comporta establecer formas en cómo se entiende la evaluación, sus propósitos y alcances en un marco de acción amplio de lo que implica la naturaleza de la función que cumple el docente como actor fundamental en los cambios que se puedan gestar en la escuela y que por tanto impulsen avances requeridos para el desarrollo social, cultural, económico y político de la nación.

Es así pues que, en este marco de comprensión, al hacer referencia a la evaluación del desempeño docente, es fundamental conocer lo qué se va a evaluar, cómo, cuándo y para qué. En consecuencia, a continuación, se procederá hacer primeramente a lo que ha sido la evaluación docente en el marco del estatuto de profesionalización docente 1278, tomando como punto de partida el marco normativo que se inscribe en ella y secundamente, se hará referencia a la estructura de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF que a partir de 2015 con la expedición del Decreto 1757 el gobierno nacional viene implementando en el país como instrumento para evaluar el desempeño de los educadores adscritos al magisterio, tomando como objeto de evaluación la práctica pedagógica del maestro.

Contexto normativo de la evaluación docente en Colombia

En Colombia, la evaluación docente debe analizarse desde el Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991, en la cual se afirma

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”. Por lo que algunos argumentan que para establecer esa idoneidad ética y pedagógica se hace necesaria la evaluación docente.

En Colombia, por tanto, se considera que la política pública para la evaluación de docentes gira en torno a la tendencia de rendición de cuentas, ya que su aplicación se

corresponde a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales, para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha a la educación (Niño, 2001, citado en Lozano, 2008, p.139).

Esto lo corrobora también, las prácticas que dichas políticas públicas promueve al considerar a la evaluación un ejercicio meritatorio en cuanto a que los buenos y altos resultados se les posibilitan un pago,

el aumento de la capacidad de respuesta de los profesores por un mejor desempeño en la obtención de resultados medibles de rendimiento académico de los estudiantes, poniendo por delante el estímulo de lo único que puede conmovir de facto, el dinero, según la sustentación básica de esta tendencia, lo económico (Niño, 2001, citado en Lozano, 2008, p.139).

En este sentido Malaver (2018) confirma que la evaluación docente, desde la tendencia de rendición de cuentas, aparece por primera vez en el Decreto 2277 de 1979 y luego con el Decreto 1278 de 2002, que mantiene esta tendencia, que se combina, además, con la evaluación docente como pago por méritos.

La primera vez que aparece la evaluación docente es en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en su Artículo 80, en donde se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación el cual “diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar (...) el desempeño profesional del docente y de los directivos docentes” y en su Artículo 84, donde se establece la evaluación institucional anual, para las centros educativas al finalizar cada año lectivo, evaluando al

“personal administrativo y docente, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física”. Vale la pena decir que este Sistema Nacional de Evaluación de la Educación también evalúa la calidad de la enseñanza, el logro de los estudiantes, los métodos pedagógicos, los textos y materiales, la organización administrativa y física de las instituciones y la evaluación institucional de los colegios, que está a cargo de los Consejos Directivos de las escuelas.

Por su parte, en la Ley 508 de 1999 o Plan Nacional de Desarrollo 1999 – 2002 (gobierno de Andrés Pastrana), en su Artículo 21, establecía la evaluación de docentes y directivos docentes al servicio del Estado y menciona que serían evaluados cada 2 años mediante la aplicación de una prueba integral; además establece que los educadores podrán ser retirados del servicio a razón de sus puntajes; máximo de docentes que se podrán retirar es del 1,5% del total del país. Acto seguido, se expide el Decreto 620 de 2000, que reglamentaba la Ley 508 mencionada anteriormente, respecto a los componentes que debía tener la evaluación docente: un componente pedagógico y uno de desempeño; dicha evaluación quedaba bajo el control y vigilancia del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Luego de la crisis financiera de 1999, los organismos financieros internacionales le exigen al gobierno colombiano serias reformas en cuanto a las transferencias que el gobierno nacional realizaba a las entidades territoriales, así como también un nuevo estatuto de la profesionalización docente. Estas demandas se hacen efectivas en la Ley 715 de 2001 (la cual tuvo una férrea oposición de Fecode con sendas movilizaciones y paros), por la cual se crea el Sistema General de Participaciones (SGP), una bolsa que se encarga de repartir ahora los recursos de salud, educación, agua potable y saneamiento básico a las entidades territoriales y que aún se mantiene. Y, mediante su Artículo 111.2 se le otorgan facultades extraordinarias al presidente de la República para expedir un nuevo régimen de carrera docente el cual se denominará Estatuto de la Profesionalización Docente y, entre los criterios se encontraban: requisitos de ingreso, mecanismos de evaluación, capacitación, permanencia, ascensos y exclusión de la carrera, entre otros.

A continuación, en el 2002 se expide el Decreto 1278, Estatuto de la profesionalización docente como se pretendía en el Ley 715 de 2001.

Allí se establecen varios tipos de evaluación (Capítulo IV, Artículo 27): evaluación de período de prueba, evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y Evaluación de Competencias (EC), para el ingreso a la carrera docente (Artículo 8) también se presupuesta un concurso a través de una evaluación. Vale la pena decir que este tipo de evaluaciones no se implementan a los docentes y directivos docentes cobijados con el Decreto 2277 de 1979 y que a través del Decreto 2582 de 2003 se les intentó aplicar, pero nunca se hizo efectiva debido a la desobediencia civil hecha por los maestros y liderada por Fecode.

En consecuencia, puede decirse que los docentes del Decreto 1278 son los funcionarios públicos más evaluados del sector oficial con 5 evaluaciones si se toma en cuenta la evaluación institucional fijada en la Ley 115 de 1994. Frente a la EC establecida en el Decreto 1278 (Artículo 35) dice que esta es una evaluación voluntaria para quienes pretendan ascender en el escalafón y cambiar de nivel en uno de los grados del mismo. Además, que cada entidad territorial hará la evaluación cada vez que lo considere necesario mínimo cada 6 años. Dicha evaluación se realiza desde 2010 cada año y se encuentra reglamentada por los Decretos 2715 de 2009 y 240 de 2012.

En 2015 los maestros del país luego de un paro liderado por Fecode logran sustituir la EC basada en un examen escrito y que se había desarrollado desde 2010 a 2014, acordando una Evaluación Docente de Carácter Diagnóstica Formativa - ECDF, de manera transitoria mientras se consensua el Estatuto único docente, el cual es reglamentado por los Decretos 1757 de 2015 y 1657 de 2016.

La evaluación de carácter diagnóstico formativo ECDF en el marco de la mejora de la calidad de la educación

Como se refirió anteriormente, en Colombia con la entrada vigencia del Decreto - Ley 1278 de 2002, la evaluación se convirtió en el mecanismo para el ingreso, permanencia, ascenso y retiro de los profesionales que hacen parte del régimen de profesionalización docente. En ese sentido, la carrera docente, de los educadores vinculados a instituciones escolares del sector oficial, está sujeta a la evaluación permanente de la *idoneidad, calidad y eficiencia* de su desempeño, con el fin de justificar su continuidad en el cargo, los ascensos de grado o reubicaciones de nivel

salarial establecidos dentro del escalafón docente², tal como expone en la **Tabla 2**.

Tabla 2. Esquema del Escalafón Docente (Decreto 1278 de 2002)

				Nivel Salarial			
				Reubicación Salarial			
				A	B	C	D
Grado	Ascenso	3	<i>Licenciado en educación o profesional en otra área con maestría o doctorado en área afín a su especialidad o desempeño, o en área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.</i>				
		2	<i>Licenciado en educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación.</i>				
		1	<i>Normalistas superiores y tecnólogos en educación</i>				

Fuente: tomado de Ministerio de Educación Nacional, 2014. Guía para la evaluación de competencias 2014 para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto - Ley 1278 de 2002. Guía Docente de básica primaria.

De acuerdo con lo anterior, el mérito es el atributo que caracteriza la evaluación docente y por ello, aquella que ha estado vinculada a los procesos de ascenso y reubicación en el escalafón y de la cual, en atención a los objetivos del presente estudio, a continuación, se describen y analizan

2 Es importante precisar que el “escalafón docente es un sistema de clasificación que se basa en la premisa de que los educadores crecen profesionalmente de forma constante como resultado de su experiencia y su formación, lo que implica que van adquiriendo nuevas competencias y desarrollando aquellas con las que ingresaron al servicio educativo oficial. También se puede afirmar que cada docente o directivo docente sigue su propia ruta en el Escalafón, según la forma en que combine su experiencia en el servicio educativo oficial con su formación profesional.” (Decreto 1278 de 2002)

los dos grandes momentos de lo que ha sido su estructura y desarrollo, así como.

Evaluación de la Práctica Pedagógica

Como respuesta a las dificultades que para los maestros significó ascender o reubicarse en el escalafón con la EC, además de las falencias identificadas al instrumento adoptado para valorar el desempeño de su labor, (una prueba escrita) entre ellas “la ausencia de evidencias concretas sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y de un sistema que permitiera mejorar las prácticas del maestro en el aula de clase (García *et al.*, 2014; Mancera y Schmelkes, 2010 citado en Figueroa *et al.* 2014 p. 52), en 2015, el MEN luego de un proceso llevado a cabo con la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE en la que se concertó el nuevo modelo de evaluación docente, denominada Evaluación Carácter Diagnostico Formativa, expide, el Decreto 1757, “por el cual reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto - Ley 1278 de 2002, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación salarial”.

El nuevo modelo de evaluación, orientado a la valoración cualitativa de la práctica pedagógica del maestro, concibe la ECDF como:

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 o sindical, su mejoramiento continuo, sus condiciones, y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo. (Resolución 15711 de 2015, Artículo 5)

Esta perspectiva de la evaluación, como lo señala Álvarez (2018) dio “paso al trabajo con rúbricas para la valoración de lo que realiza el maestro en relación con el contexto, la praxis pedagógica, el currículo y la convivencia” (p.7). Por tanto, la ECDF centrada en una visión integral de la práctica docente, como se muestra en la **Tabla 3**, se encuentra estructurada a partir de cuatro criterios³, los cuales de acuerdo con Figueroa *et.*

3 Para mayor información ver Resolución N°15711 de 2015.

al. (2018) hacen parte de lo que actualmente se reconoce como buenas prácticas pedagógicas en diferentes marcos de buena enseñanza (p. 53).

En consecuencia, el video, la encuesta⁴, la autoevaluación y el promedio de las dos últimas evaluaciones de desempeño anual se establecieron como las fuentes de información de la ECDF, en atención al conjunto de *aspectos por evaluar* que integran cada uno de los cuatro criterios de la matriz de valoración.

Tabla 3. Matriz de Criterios de valoración para docentes de aula (ECDF)⁵

Criterios	Componentes	Aspectos por Evaluar
1. Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente	Contexto social, económico y cultural	El docente demuestra comprensión y apropiación de las especificidades de su contexto, sus posibilidades y limitaciones.
		La práctica del docente muestra flexibilidad con respecto a los aspectos fundamentales del entorno y las necesidades de sus estudiantes.
		El docente diseña estrategias para tratar de vincular a las familias en el proceso de formación de los estudiantes.
	Contexto institucional y profesional	El docente es recursivo en el uso de materiales disponibles para el desarrollo de su práctica.
		El docente participa en su comunidad profesional a nivel individual, grupal, institucional o regional (clubes, círculos pedagógicos, redes académicas, reuniones de área, comunidades de aprendizaje, diálogo con colegas, encuentros académicos, entre otros.)
		La práctica del docente está en correspondencia con los propósitos planteados en el PEI.

4 La aplicación de las encuestas de acuerdo con el perfil del cargo se realiza a estudiantes, docentes y padres de familia. Es así, como por ejemplo en el caso específico de los docentes de preescolar y primaria, según resoluciones 22453 de 2016 y 18407 de 2018 dentro de sus procesos de evaluación no hacen parte las encuestas a estudiantes, aspecto que por el contrario si hace parte de la evaluación de los docentes de bachillerato.

5 Es de aclarar que los aspectos a evaluar varían según el perfil del cargo.

Criterios	Componentes	Aspectos por Evaluar
2. Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica	Pertinencia de los propósitos pedagógicos disciplinares	El docente establece propósitos claros en su práctica educativa y pedagógica.
		Los contenidos se orientan y articulan con el plan de estudios de la institución educativa.
		El docente organiza el conocimiento disciplinar a partir del nivel de sus estudiantes.
	Propuesta pedagógica y disciplinar	El docente reflexiona permanentemente sobre su práctica educativa y pedagógica.
El docente demuestra dominio pedagógico y disciplinar.		
3. Praxis pedagógica	Interacción pedagógica	Hay una comunicación permanente y adecuada entre el docente y sus estudiantes.
		La docente propicia estrategias de participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje.
		El docente utiliza estrategias que generan interés de los estudiantes en las actividades de aula.
	Procesos didácticos	El docente utiliza estrategias de evaluación formativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
		El docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos (digital, análogos y otros) acordes con las finalidades del proceso de enseñanza/aprendizaje.
		El docente reconoce las características y particularidades de los estudiantes en el desarrollo de su práctica.
4. Ambiente en el aula	Relaciones docente-estudiantes	Existe un clima de aula en el cual predomina un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica.
		El docente toma decisiones en el aula acordes con las situaciones y necesidades que surgen en el desarrollo de la práctica.
	Dinámicas del aula	En la práctica se evidencia una estructura formativa y la organización de los momentos de clase acordes con la propuesta de aula del docente.
		Existen normas de comportamiento y convivencia y se cumplen en el aula.

Fuente: Resolución N°15711 de 2015.

Cada uno de estos instrumentos, como se detalla en la **Tabla 4** responden a unos propósitos específicos, al igual que la ponderación establecida para cada uno de ellos. No obstante, como se identifica en la tabla, dada la centralidad de la evaluación en la práctica pedagógica,

la observación del video es el instrumento al cual se le otorga el mayor peso porcentual, mientras el 20% restante es distribuido entre los demás instrumentos.

Tabla 4. Ponderación de los instrumentos de evaluación a docentes de aula

Instrumento	Escala de Valoración	Preescolar a 5°	De 6° a 11°
Observación de video. <i>Propósito: Registrar una actividad de aula (desarrollo de una clase.</i>	1 a 100	80%	80%
Autoevaluación <i>Propósito: Valorar su desempeño en las funciones y actividades propias que desarrolla.</i>	1 a 100	12.5%	10%
Encuesta de estudiantes <i>Propósito: Valorar la percepción de los estudiantes sobre la práctica educativa del docente.</i>	1 a 100	NA	5%
Evaluaciones de desempeño (promedio aritmético de las dos últimas que haya presentado).	1 a 100	7.5%	5%
Total porcentaje		100%	100%

Fuente: Datos tomados de la resolución 18407 de 2018.

El proceso de valoración de los instrumentos se realiza con la intervención de: dos pares evaluadores encargados de valorar la grabación del video y del Instituto para la Evaluación de la Educación - ICFES responsable de la valoración de las encuestas de percepción y de autoevaluación (así como todo el proceso de la ECDF). Para ello, estos actores cuentan con unas rúbricas diseñadas a partir de la matriz de criterios de evaluación que permiten identificar el nivel de desempeño (avanzado, satisfactorio, mínimo e inferior) alcanzado por el docente en cada uno de estos, reflejando fortalezas y aspectos a mejorar dentro de su práctica pedagógica.

Una vez obtenida la valoración de cada instrumento, se calcula el puntaje global de la evaluación, el cual debe ser superior al 80% para su aprobación. En caso, que los docentes obtengan un puntaje inferior a este valor, según el Decreto 1757 de 2015 “deberán adelantar alguno de los cursos de formación que ofrezcan universidades acreditadas o cuenten facultades de reconocida trayectoria” (Artículo 2.4.1.4.5.12).

Estos cursos de formación, están orientados a solventar las falencias identificadas en la ECDF, por ello, buscan, de acuerdo con Álvarez, (2015) el análisis, problematización y reflexión de las prácticas pedagógicas, con “la caracterización de la práctica, a partir de la cual se construyen unos proyectos pedagógicos que se constituyen en evidencia para dar cuenta en cómo se han superado las falencias” (Palacio, 2018, p.34).

Por otra parte, en el marco de este modelo evaluativo, se han convocado a tres Cohortes. La primera corresponde a la desarrollada en 2015, dirigida particularmente para aquellos docentes, que luego de haber presentado la Evaluación de Competencias entre el periodo 2010 al 2014, no lograron aprobarla, la segunda corresponde a la desarrollada entre 2016 y 2017, en este caso dirigida a los maestros que no participaron en la I Cohorte, y finalmente, la tercera corresponde a la desarrollada entre 2018 y 2019, dirigida sin ninguna especificidad de participación a todos los docentes del sector, que previamente de manera voluntaria adquirieran los derechos participación con la compra de NIP, además de los requisitos estipulados para este tipo de convocatorias.

“Estar ejerciendo el cargo con derechos de carrera y estar inscrito en el Escalafón Docente, haber cumplido 3 años de servicio contados a partir de la fecha de la primera posesión en periodo de prueba y haber obtenido una calificación mínima del sesenta por ciento (60%) en las últimas dos evaluaciones anuales de desempeño que haya presentado. (Resolución 18407 de 2018, Artículo 6)

Referencias

- Álvarez, M. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: Dilemas prácticos. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Álvarez M. (s.f.) CIDE ¿Qué hay que evaluar de los docentes? Recuperado de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.4.Eval_desemp_docente/04.Que_evaluar_de_los_docentes.pdf

- Álvarez, A (coord.) (2015) Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstico formativa (Vol. 3). Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-360275_foto_portada.pdf
- Álvarez, A (2018) Prologo pp. 7-10. En Barrantes Clavijo, R. (Comp). (2010). Práctica pedagógica y formación de maestros. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrantes Clavijo, R. (Comp). (2018). Práctica pedagógica y formación de maestros. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bretel, L. (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial "Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa 2001 – 2006", Lima, Perú
- Camargo-Rodríguez (2019). Pertinencia de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa para los docentes del Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez Localidad de Suba. Bogotá, Universidad Externado de Colombia. Trabajo de grado de Maestría sin publicar.
- Cuevas Cajiga, Y. & Moreno Olivos, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(120). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Crespí, M. (2004). La Evaluación del Desempeño Docente: un espacio abierto para el desarrollo profesional del educador. Revista Digital de Educación y Nuevas tecnologías. Año VI, Número 31. Contexto Educativo y Nueva Alejandría. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2004/2/nota-02.htm>. Consulta: 09/12/2004
- Dimaté, Tapiero, González, Rodríguez & Arcila (2017). Evaluación del desempeño docente. Segunda época N°46 Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318291189_La_evaluacion_del_desempeno_docente/fulltext/59613450458515a357174f03/La-evaluacion-del-desempeno-docente.pdf

- Figueroa, García, Maldonado, Rodríguez, Saavedra & Vargas, (2018). La profesión docente en Colombia normatividad, formación, selección y evaluación. Documentos de trabajo N°54. Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://egob.uniandes.edu.co/images/books/DT/DT-54.pdf>
- Guevara, G. Meléndez, M. Ramón. Sánchez, H & Tirado, F. (Coord.). (2016) La evaluación Docente en el Mundo. México. Fondo de Cultura Económica.
- Hudacsko, M (2016). El Proyecto de Impacto de las Escuelas Públicas del Distrito de Columbia. Guevara, G. Meléndez, M. Ramón. Sánchez, H & Tirado, F. (Coord.). (2016) La evaluación Docente en el Mundo. (pp. 76-98). México. Fondo de Cultura Económica
- Jiménez, J. (2008). Cuatro modelos de evaluación docente. Revista Electrónica Psicología Científica.com. Psicología Educativa: Psicopedagogía. Grupo PSICOM. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-350-1-cuatro-modelos-deevaluacion-docente.html>. Consulta: 11/07/2008.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona – Horsori.
- Marzcely, B. (1992). Teacher evaluation: research versus practice. Journal of Personnel Evaluation in Education, 5(3), 270-290.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). DocenteMÁS: Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Recuperado <http://www.docentemas.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile(2018). DocenteMÁS: Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Recuperado <http://www.docentemas.cl/>
- Manzi, J. (2016). A diez años de la práctica de evaluación docente chilena: Análisis e Implicaciones. Guevara, G. Meléndez, M. Ramón. Sánchez, H & Tirado, F. (Coord.). (2016) La evaluación Docente en el Mundo. (pp. 76-98). México. Fondo de Cultura Económica
- Ministerio de Educación Nacional (2014a). Guía para la evaluación de competencias 2014 para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto - Ley 1278 de 2002. Docente de básica primaria · básica primaria Recuperado

de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf

(2014b) Informe de resultados de la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón de docentes y directivos docentes regidos por el Decreto - Ley 1278 de 2002. Agregado nacional Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles244742_archivo_pdf_Informe_resultados_evaluacion_competencias.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) (2015). Propuesta de Evaluación De Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) para el ascenso de grado y reubicación de nivel salarial en el escalafón de educadores del estatuto 1278 de 2002. Recuperado de: <http://tribunamagisterial.co/instrumento-de-evaluacion-de-caracter-diagnostico-formativo-ecdf/>

Millman, J. y Darling-Hammond, L. (eds.) (1997). Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: La Muralla.

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica: *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 4. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

Montenegro, A. (2003) Evaluación del desempeño docente. Fundamentos modelos e instrumentos. Ed. Magisterio

Niño, L. S. (2001). *Las tendencias predominantes en la evaluación docente*. Opciones Pedagógicas 24.

Palacio, I. (2018) La práctica pedagogía atrapada en un lente: análisis de la evaluación de desempeño pp. 33-41. En Barrantes Clavijo, R. (Comp). (2018). *Práctica pedagógica y formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Riegle, R. P. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory*, 37, 53-59.

Sacristán, J. & Pérez, G. (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Saldaña, S., & otros. (2011). Una mirada introspectiva a la práctica docente del maestro de inglés de la UAN. Méjico. *Revista Fuente*. Año II, Número. 6.

- Sánchez, F. (2010). La autoevaluación docente como medio para la actualización profesional. Méjico.
- Santos, M. (2010). La Evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Editorial Bonum Narcea. Argentina.
- Santos, M. (1988). Patología General de la Evaluación. Universidad de Málaga. Revista Infancia y aprendizaje. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Schalock, H.D., Schalock, M.D., Cowart, B. y Myton, D. (1993). Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, 105-133.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4), 319-334.
- Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Colección Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de América y Europa Publicado por la oficina regional de educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, orealc/ Unesco Santiago. Recuperado de: www.unesco.cl
- Valdés, H. (2016). La evaluación del desempeño profesional de los docentes: perspectivas históricas y desarrollos recientes. Guevara, G. Meléndez, M. Ramón. Sánchez, H & Tirado, F. (Coord.). (2016) *La evaluación Docente en el Mundo*. (pp. 76-98). México. Fondo de Cultura Económica

Normatividad Citada

- Constitución Política de Colombia 1991
- Decreto 2277 de 1979
- Decreto 620 de 2000
- Decreto 1278 de 2002
- Decreto 2582 de 2003
- Decreto 2715 de 2009
- Decreto 240 de 2012

- Decreto 1757 de 2015
- Decreto 1657 de 2016
- Ley 115 de 1994
- Ley 508 de 1999
- Ley 715 de 2001
- Resolución 15711 de 2015
- Resolución 18407 de 201

CAPÍTULO 3

Aspectos Metodológicos

El enfoque de la investigación

Por las particularidades propias del estudio y con el propósito de dar alcance a los objetivos propuestos se definió una metodología de carácter cualitativo que articuló algunos elementos cuantitativos, lo que permitió comprender los imaginarios y percepciones que tienen los docentes del país, específicamente del sector oficial adscritos al Decreto 1278/02, en relación con la prueba de ascenso y reubicación denominada “Evaluación Diagnóstica de Carácter Formativo - ECDF.

La investigación se abordó desde una perspectiva holística de carácter evaluativo- descriptivo ya que facilitó la valoración, comprensión e interpretación de los imaginarios y apreciaciones de los docentes en relación con la ECDF, igualmente permitió describir y explicar los fenómenos relacionados con la prueba. Es importante indicar que los estudios evaluativos de carácter descriptivo se conciben en primera instancia como un proceso riguroso y sistemático de recogida y análisis de información que permite establecer acciones de mejora y brindar recomendaciones para la toma de decisiones, igualmente los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe,1986).

Igualmente, por ser un ejercicio de tipo evaluativo sobre una evaluación el estudio se desarrollará también bajo una propuesta de metaevaluación la cual se define como la evaluación de la evaluación, concepto introducido por Scriven (1968) quien afirma que “los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la metaevaluación”. Su base racional es que “la evaluación es un tema particularmente auto-referente, puesto que se aplica a todos los esfuerzos humanos serios y, en consecuencia, a la propia evaluación”.

El objeto de la Investigación

El presente estudio tiene como propósito valorar los imaginarios y apreciaciones (aciertos y desaciertos) que tienen los docentes y algunos actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF luego de 5 años de implementación.

En ese sentido, el ejercicio de investigación se adelantó a través de técnicas de recolección de información vía online. Se diseñaron dos instrumentos de recolección de información, un cuestionario y una entrevista semiestructurada los cuales fueron validados por expertos (García y Cabrero 2011; Rodríguez, Hoffmann, Mackedanz y Hoffmann, 2011). El instrumento principal fue el cuestionario que contestaron online cerca de 780 docentes de 23 departamentos del país, no obstante, una vez depuradas las repuestas se logró realizar el tratamiento de información de una muestra total de 682 educadores.

Organización de la muestra

El diseño muestral para la investigación requirió de la definición de una muestra cuantitativa, sometida a un proceso de análisis cualitativo atendiendo a las características particulares de los sujetos objeto del estudio.

En primera instancia la muestra se constituyó a través de un método aleatorio simple, en el que se compartió un formulario vía online a los docentes adscritos al Estatuto 1278/02 del país interesados en hacer parte de la investigación y que estuvo habilitado durante 30 días.

Una vez cerrado el formulario se procedió a identificar los docentes que efectivamente habían participado en la ECDF en los últimos 5 años. Este ejercicio de carácter cualitativo se llevó a cabo mediante una técnica de muestro intencionado que permitió a través de las características de los participantes delimitar y perfeccionar la muestra con el propósito de garantizar la veracidad y la validez de la información suministrada por los encuestados.

Si bien, el cuestionario fue diligenciado por más de 800 personas a nivel nacional, una vez depurada la información se definió una muestra de 682 educadores. Muestra que a su vez se distribuyó de acuerdo con las condiciones de cada departamento y entidad territorial en 6 zonas geográficas (**Tabla 5 y Figura 3**).

Tabla 5. Distribución de la muestra por zonas, departamentos y secretarías de educación

REGIÓN	DEPARTAMENTO	SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN	EE*	DOCENTES
ZONA ORIENTAL	Casanare	7	33	54
	Meta			
	Caquetá			
	Guainía			
ZONA DISTRITO CAPITAL	Bogotá D.C.	1	106	167
ZONA CAFETERA	Antioquia	12	96	151
	Caldas			
	Quindío			
	Risaralda			
ZONA CENTRO	Cundinamarca	10	114	171
	Boyacá			
ZONA NORTE	Atlántico	13	30	42
	Bolívar			
	Córdoba			
	La Guajira			
	Magdalena			
	Sucre			
Santander				
ZONA SUR	Cauca	10	49	97
	Nariño			
	Valle del Cauca			
	Huila			
	Tolima			

Fuente: elaboración propia.

Muy difícil	1	2	3	4	5	Muy fácil
-------------	---	---	---	---	---	-----------

El cuestionario se estructuró a partir de una serie de constructos con sus respectivos indicadores y constó de un total de 55 ítems:

- Información general: Caracterización de los educadores y de las instituciones educativas.
- Experiencia de los educadores con la ECDF.
- Percepciones e imaginarios en relación con la ECDF, en este apartado se indagó específicamente por: diseño e implementación de la prueba, los principios que orientan la evaluación, los instrumentos utilizados en la evaluación y su ponderación, las limitaciones y dificultades frente a la presentación de la prueba, y percepciones emocionales de los docentes al momento de dar cuenta de la evaluación.

En cuanto a la entrevista semiestructurada, esta se orientó a audiencias muy específicas, entre las que se encuentran funcionarios de secretarías de educación, algunos directivos docentes y líderes sindicales de las diferentes regiones del país. La entrevista como “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos” (Díaz, Torruco, Martínez, y Varela, 2013 p.162), este ejercicio nos permitió comprender algunas percepciones tanto de orden político, como ideológico presentes en el marco de los procesos de evaluación docente.

Validación

Una vez diseñados los instrumentos, estos fueron validados por expertos y piloteados en forma física y otros en formato digital, para la aplicación a través de formularios diseñados en línea mediante google forms. Posterior al proceso de validación se ajustaron los instrumentos, estructurando así la versión definitiva de los mismos lo que garantizó una efectiva recolección de la información.

El cuestionario se habilitó a nivel nacional durante 30 días en los meses de marzo y abril de 2020, situación que permitió acceder a educadores ubicados en 53 entidades territoriales certificadas en educación, pertenecientes a 23 departamentos del país.

Con los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario, se calculó el Alfa de Cronbach, con el propósito de determinar la confiabilidad de las herramientas. El coeficiente se calculó con base en el uso de las varianzas de los ítems, aplicando la fórmula:

Donde S_{2i} es la varianza del ítem,
 S_{t2} es la varianza de los valores totales, $\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$
 K es el número de preguntas o ítems.

Tabla 6. Resultados del Alfa de Cronbach

Instrumentos	k= N° de ítems	S _{2i} (Varianza de cada ítem)	S _{t2} (Varianza total)	a (Alfa)	Análisis de la confiabilidad	Resultado
Formato Cuestionario a docentes	55	76.37	4370,93	1	Entre 0.8 a 1.0	Alta

Fuente: elaboración propia.

Análisis de información

El análisis de información se realizó en dos fases:

Reducción de la información: una vez aplicados los instrumentos se consolidó toda la información haciendo uso de matrices en Excel. Se definieron categorías de análisis de información asociadas a los componentes de la prueba establecidos en el cuestionario y las respuestas dadas por los docentes. Importante indicar que en esta fase las categorías pueden referirse a opiniones, actitudes, emociones valoraciones realizada por los sujetos, actitudes, procesos, conductas interacciones entre individuos, lugares, momentos, características etc. (Gil y Perea 2001).

Organización y análisis de la información: una vez adelantado el proceso de organización de la información a través de categorías y de la codificación de los datos, se realizó el análisis de la información utilizando la técnica de triangulación, contrastando las respuestas de los docentes a la luz de los referentes teóricos, igualmente se acudió a Nvivo para el procesamiento de información cualitativa y a Excel para el tratamiento de la información cuantitativa. No obstante, es importante precisar que el tratamiento y el procesamiento de los resultados están dados de la perspectiva de valorar las percepciones e imaginarios de los docentes en relación con la prueba.

CAPÍTULO 4

La ECDF una mirada desde los docentes a nivel nacional

A continuación, se presenta el análisis que a nivel nacional arrojaron los resultados obtenidos del trabajo de campo desarrollado durante el primer semestre de 2020, conducente a dar respuesta a los objetivos que orientaron el proceso investigativo.

La organización del capítulo se encuentra estructurado en tres partes a saber, la primera describe la caracterización de la población participante del estudio, haciendo hincapié tanto en las características educativas que integran las seis zonas territoriales de la investigación, como las relacionadas con las cualidades sociodemográficas de los docentes de aula de la muestra, la segunda devela los resultados obtenidos por los maestros que han sido evaluados bajo el modelo de la ECDF, y finalmente la tercera, presenta las percepciones e imaginarios que tienen los docentes del magisterio, acerca del modelo de evaluación que otorga ascenso y reubicación de nivel salarial en el escalafón del actual estatuto de profesionalización docente (1278 de 2002).

PARTE I. Caracterización de la población participante

Características de las zonas territoriales

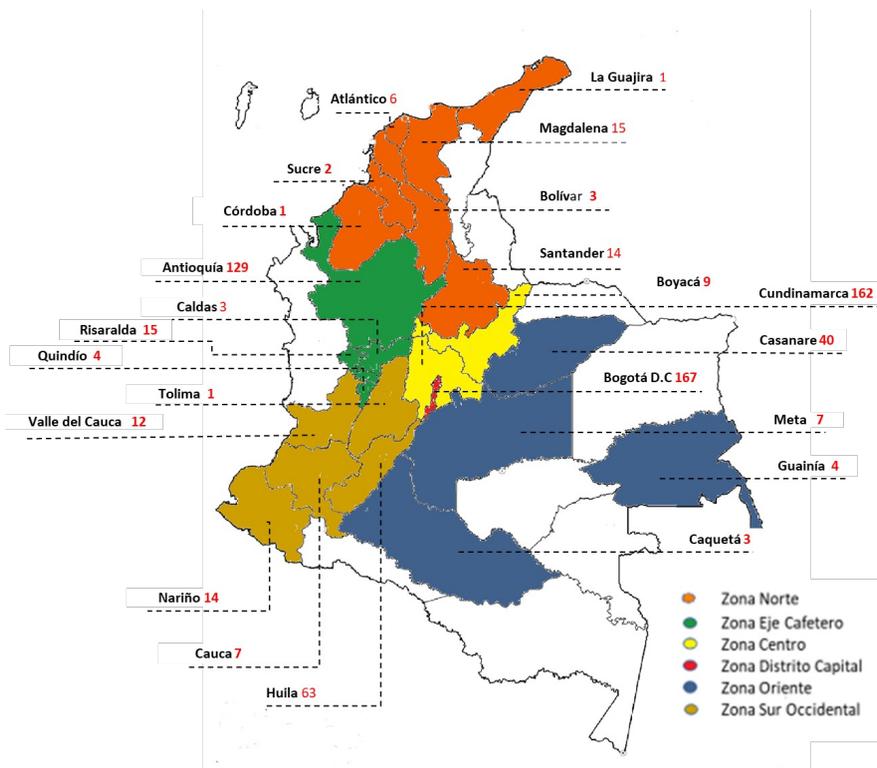
El Ministerio de Educación Nacional, a través de las 96 entidades territoriales certificadas en educación, a nivel departamental, distrital y municipal del país, gestiona y administra la prestación del servicio educativo ofertado por las instituciones escolares de preescolar, básica y media, se den en condiciones de *cobertura, calidad y eficiencia*. En ese sentido, corresponde a las secretarías de educación, administrar y distribuir el recurso humano, técnico y administrativo entre los establecimientos educativos adscritos a su jurisdicción.

Esta estructura administrativa de las instituciones educativas del Estado orientó el proceso de organización y análisis de la información de la investigación, en la medida que permitió focalizar a los 682 docentes de aula de los colegios oficiales del país, que integraron la muestra del estudio, en seis grandes zonas territoriales: Zona Centro, Zona Distrito Capital, Zona Norte, Zona Occidental, Zona Eje Cafetero y Zona Sur Oriental. Cada una de estas zonas se conformó, a partir de la ubicación geográfica de las instituciones escolares, que, al momento de la aplicación del instrumento, reportaron los docentes del magisterio estar vinculados en propiedad.

Es, así pues, que la distribución de los docentes, tal como se muestra en la **Figura 4**, se localizó principalmente en 23 de los 33¹ departamentos que conforman la división geopolítica del territorio colombiano. Siendo Antioquia, Cundinamarca y Bogotá D.C., las entidades territoriales que registraron el mayor número de docentes encuestados, en atención que estos territorios no solo, tienen los niveles más altos de densidad poblacional del país, sino también la mayor cantidad de establecimientos educativos y maestros pertenecientes al sector oficial

1 Para efectos del estudio el Distrito Capital de Bogotá es tomado como un departamento.

Figura 4. Participación de Docente por departamento según la zona territorial



Fuente: elaboración propia. El mapa presenta la distribución de docentes participantes del estudio por departamentos según la zona territorial.

Lo anterior está sustentado en las cifras reportadas, por el Departamento Administrativo de Estadística DANE (2020²), las cuales evidencian que, de los 47.343 colegios administrados directamente por el Estado, el 11,3% se encuentran localizados en el departamento Antioquia y el 6,2% en el departamento de Cundinamarca. Asimismo, revelan estas cifras, que de los 321.344 maestros que se desempeñan en establecimientos escolares oficiales, Antioquia concentra el 12% y Bogotá el 10%. Lo que las ubica como las entidades territoriales con el más alto número de docentes en ejercicio profesional dentro del sector oficial.

2 Para ampliar vísitelo <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2019-por-departamento>

Tabla 7. Estructura de las Zonas Territoriales

Zona Territorial	Departamentos	Municipios	Secretarías de Educación	Colegios Oficiales	Docentes
Distrito Capital	1*	1*	1	106	167
Centro	2	69	10	114	171
Norte	7	21	13	30	42
Eje Cafetero	4	29	12	96	151
Oriente	4	18	7	33	54
Sur Occidental	5	34	10	49	97
Total	23	172	53	428	682

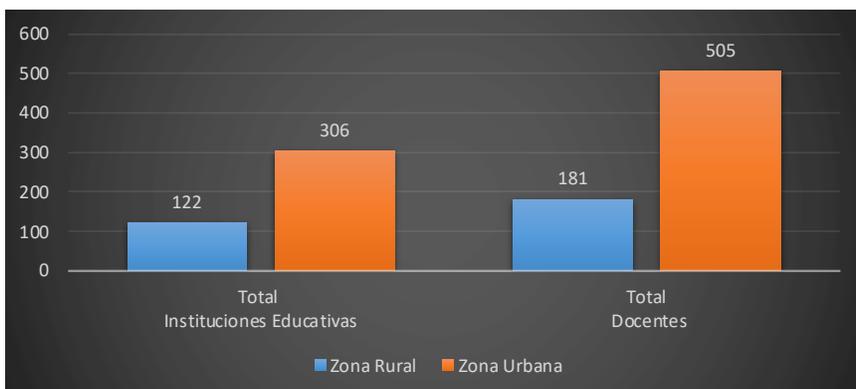
Fuente: elaboración propia. La tabla presenta una síntesis de la estructura organizativa de las zonas territoriales de acuerdo con las características educativas de los departamentos. * Para el caso de Bogotá se tuvieron en cuenta 15 de las 20 localidades que reportaron participación de docentes encuestados.

Sumado a lo anterior, de las 428 instituciones escolares, en las que laboran los maestros encuestados, el 71% se encuentran ubicadas en el área urbana de 104 municipios anexos a los diferentes departamentos, siendo Bogotá D.C. (104), Medellín (28), Bello (23), Soacha (9), Yopal (5), Yarumal (4) y Aguazul (4) los municipios con el mayor número de instituciones escolares urbanas.

En lo que respecta, al 28% de los colegios oficiales pertenecientes al área rural, se evidencia que, si bien es cierto, alrededor de 100 municipios tienen instituciones adscritas a esta área, son la Zona Centro y Sur Occidental los territorios a los cuales pertenecen la mayor parte de colegios rurales (80), en razón que, los departamentos de Cundinamarca y Huila agrupan en la zona rural de sus municipios, al 47% de estas instituciones.

En ese orden de ideas, el 74% de los docentes del magisterio que integran la muestra, pertenecen a instituciones educativas del área urbana, mientras que, el 26 % hacen parte de la planta docente de los colegios rurales (**Figura 5**).

Figura 5. Relación de instituciones escolares y docentes por área

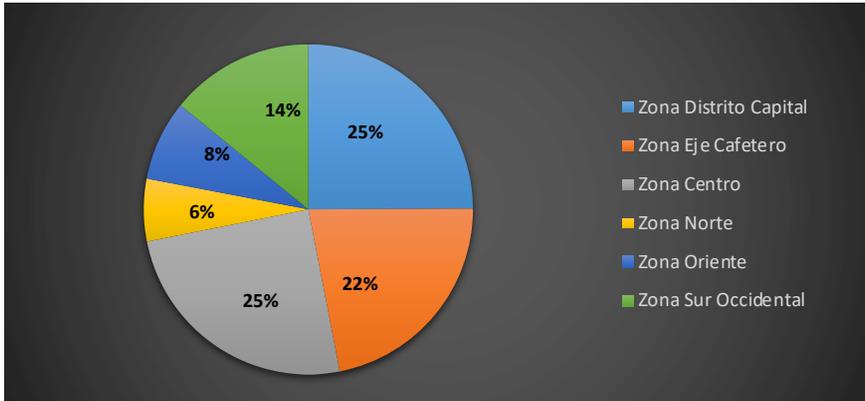


Fuente: elaboración propia. La gráfica presenta la relación entre el total de instituciones educativas oficiales ubicadas en la zona rural y urbana y el total de docente adscritos a ellas.

A partir de lo anterior, también es preciso situar, que el recurso educativo asignado a los 172 municipios a los cuales se encuentran adscritas las 428 instituciones (**Figura 6**), está bajo la administración de 53 secretarías de educación focalizadas en el estudio. Siendo las secretarías de Bogotá (24,8%), Cundinamarca (17,8%), Medellín (7,7%), Bello (5,6%), Huila (4,9%), Antioquía (4,4%), Casanare (3,7%), Santander (2,1%) y Soacha (2,1%), las que concentran el mayor número de colegios.

Estas características educativas, que a nivel general se sitúan en los departamentos, impacto en la distribución porcentual de la muestra en cada una de las zonas territoriales, en la medida que, como se observa en la **Figura 6**, las Zonas Distrito Capital, Centro y Eje Cafetero agruparon el 72% de los maestros encuestados, mientras que el 28%, restante, se situó en las Zonas Norte, Oriente y Sur Occidental.

Figura 6. Distribución de la muestra del estudio por zonas



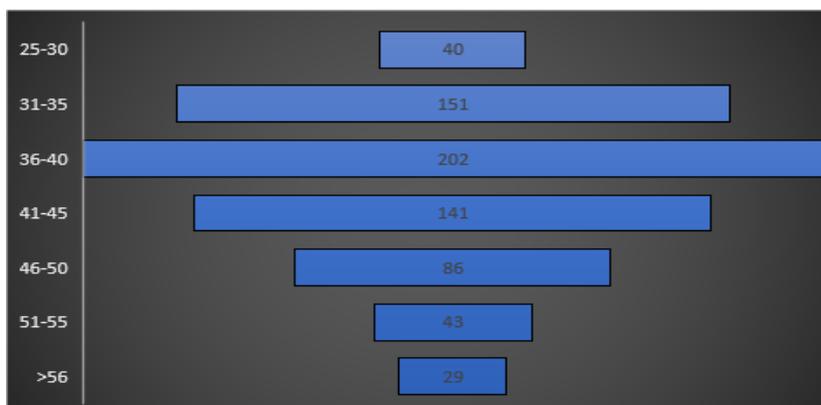
Fuente: elaboración propia. La gráfica presenta la distribución porcentual de los docentes encuestados en cada una de las seis las zonas territoriales.

Dada la cobertura alcanzada por la muestra, los objetivos de la investigación se acentuaron sobre la base de una lectura amplia, que convocó a docentes procedentes de instituciones localizadas en las diferentes regiones del territorio nacional.

Características sociodemográficas de los docentes de aula del magisterio.

La muestra del estudio sugiere que la docencia en las instituciones educativas del país es desempeñada principalmente por docentes del sexo femenino, en la medida que el 68% de los maestros encuestados se ubica dentro de este segmento. Con respecto a la edad, si bien es cierto, oscila entre los 25 y 65 años, el 29% de los docentes se encuentra en el rango de los 36 y 40 años, el 22 % en el de los 31 y 35 años y el 21% en el de los 41 y 45 años, evidenciando que el promedio de edad de los docentes de aula es de 39 años (**Figura 7**).

Figura 7. Rango de edad



Fuente: elaboración propia.

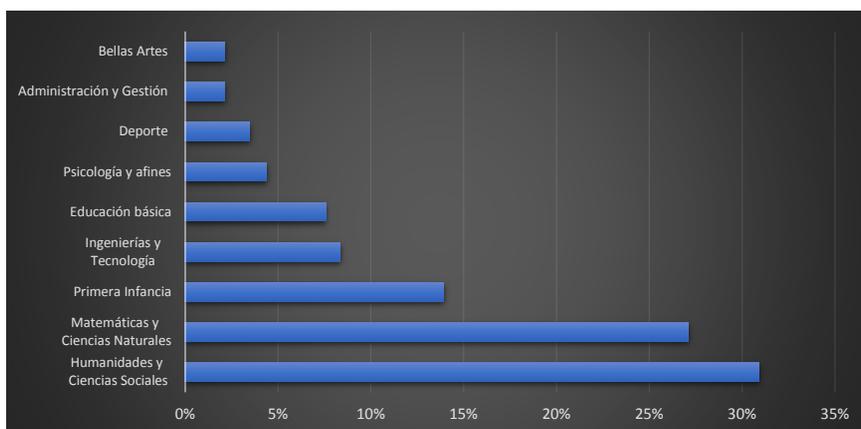
Lo anterior, ratifica lo establecido en la investigación adelantada por Bonilla, Londoño, Cardona & Trujillo (2018), titulada *¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales*, cuando señalan que la profesión docente es predominante femenina, ya que de los 318.655 docentes vinculados en 2017 al magisterio el 64,9% lo integran las mujeres. No obstante, que en lo concerniente a cargos directivos estos son desempeñados en mayor proporción por los hombres.

Formación académica

En cuanto a la formación profesional de base que acreditan los docentes encuestados, el 83% son licenciados en educación, el 15% son profesionales de otras disciplinas y el 2% son normalistas superiores. A partir de estas cifras, se evidencia la incidencia que ha tenido lo establecido por el estatuto de profesionalización docente, sobre el magisterio, al otorgar la facultad de ejercer las funciones docentes a profesionales no licenciados.

De otra parte, según la **Figura 8**, las principales áreas disciplinares de formación profesional de los docentes son las humanidades y ciencias sociales y las matemática y ciencias naturales. Cualidad que puede estar asociada con el hecho, que en estas áreas concentran los principales espacios académicos de formación básica del sistema educativo.

Figura 8. Áreas disciplinares de formación profesional



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la última titulación alcanzada, según la **Figura 8**, el 70% de la muestra ha cursado un posgrado, del cual 74% tiene una maestría, el 24% es titulado de una especialización y el 2% ostenta un título de doctorado, lo que evidencia alta preparación académica de los docentes que desempeñan las actividades asociadas directamente con los estudiantes en los establecimientos educativos.

Tabla 8. Último nivel de formación

Nivel	Rural	Urbano	Total
Doctorado	1	9	10
Especialización	41	85	126
Maestría	84	303	387
Total	126	397	523

Fuente: elaboración propia.

Sumado a lo anterior, que cabe destacar que en la última década la política educativa impulsada por el gobierno nacional, a anudado esfuerzos por cualificar la planta docente adscrita al magisterio, con la financiación total o parcial de procesos formativos de maestría de docentes nombrados en propiedad, a través de iniciativas, como el Programa

Becas para Excelencia Docente. Lo anterior justifica en gran medida el alto porcentaje de docentes que se reportan este nivel, como su último grado académico.

Trayectoria Laboral

Los maestros participantes del estudio, como se expuso anteriormente, corresponden a la planta docente del magisterio que ha sido seleccionada y vinculada al estatuto de profesionalización docente a partir de 2002. En ese sentido, se expone en la **Figura 9**, que en 2010 y 2015 se registra el mayor número de docentes que fueron nombrados en propiedad, al concentrar el 34% de los maestros, seguido del 32% que se focaliza entre 2005, 2006 y 2018 (**Figura 9**). Adicionalmente, estos datos indican que el 58% de los maestros llevan desempeñando las funciones de docente de aula en un periodo que oscila entre los 9 y 17 años, mientras que el 42% tiene una trayectoria que se ubica entre 1 y 8 años.

Figura 9. Número de docentes por año de nombramiento en propiedad

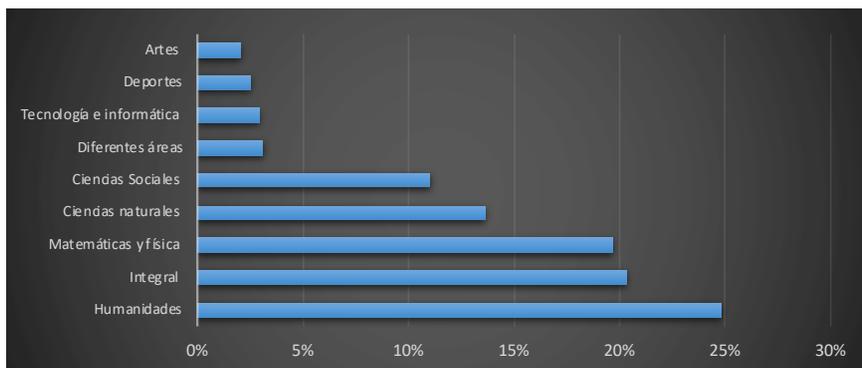


Fuente: elaboración propia.

En ese orden de ideas, cabe citar que el 43% de los maestros ejercen sus funciones en el nivel de básica secundaria, seguido del 33% que se ubica en el nivel de básica primaria, y el 17% y 9% que se desempeñan en los niveles de media y preescolar respectivamente. Las áreas con mayor asignación académica que tienen los docentes en estos niveles se

observan en la **Figura 10**, que son humanidades, integral³ y matemáticas y física.

Figura 10. Asignación Académica



Fuente: elaboración propia.

PARTE II. Experiencia en relación con la ECDF

Aprobación y no aprobación de la ECDF

Con la entrada en vigor en 2015, del Decreto 1775 de la Presidencia de la República, el MEN inicia el proceso de implementación del nuevo modelo de evaluación que se aplica a los docentes del magisterio para el ascenso y reubicación de nivel salarial en el Escalafón Docente. Para el 2020 el Ministerio ha adelantado tres Cohortes evaluativas, en los siguientes periodos: Cohorte I 2015-2016, Cohorte II 2016-2018 y Cohorte III 2018-2019.

Tabla 9. Docentes evaluados

Sexo/Zona	Rural	Urbana	Total
Femenino	83	297	380
Masculino	49	117	166
Total	132	414	546

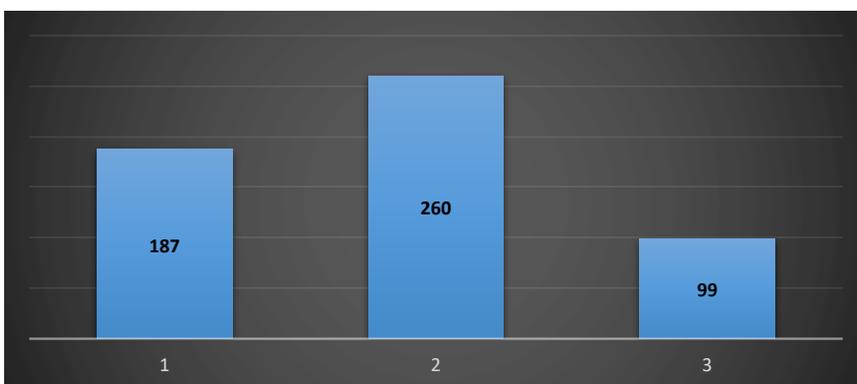
3 El área integral, comprende los docentes que están a cargo de impartir todas las asignaturas académicas en un mismo curso

Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, del cien por ciento de la muestra, se observa en la **Figura 11**, que el 80% (546) de los docentes ha presentado la ECDF, por lo que la información que se relaciona de aquí en adelante corresponde a las respuestas obtenidas de este segmento.

Al indagar por el número de veces que los docentes han sido evaluados, se observa en la **Figura 11**, que el 66% de los maestros se ha presentado en dos y hasta tres oportunidades a la evaluación. De este modo se obtiene, que la distribución de docentes que han participado en la evaluación, según la Cohorte, tiene una alta concentración en la II y III Cohorte, tal como se muestra en la **Figura 11**.

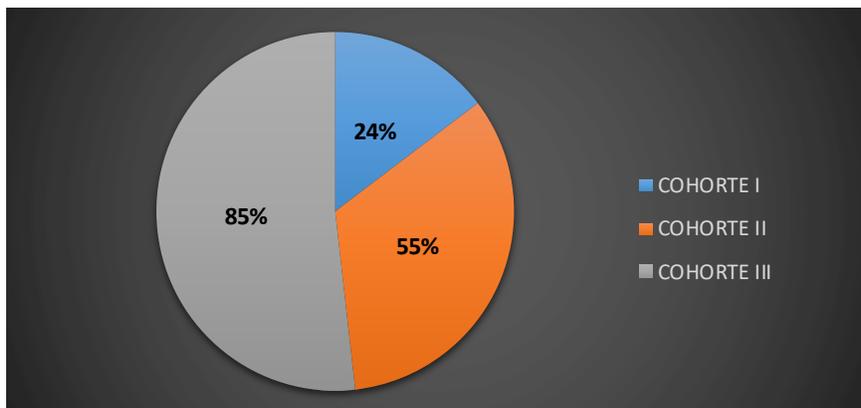
Figura 11. Número de veces evaluado



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con las cifras relacionadas, se infiere que no todos los docentes que en la Cohorte I y II, reprobaban la evaluación, adelantaron el curso formativo, como lo establece el decreto mencionado anteriormente. Situación que incidió, en que el porcentaje de docentes que participaron en la evaluación desarrollada para la II y III Cohorte concentrará maestros, que ya en una o dos oportunidades habían sido evaluados (**Figura 11**).

Figura 12. *Porcentaje de docentes por Cohorte*



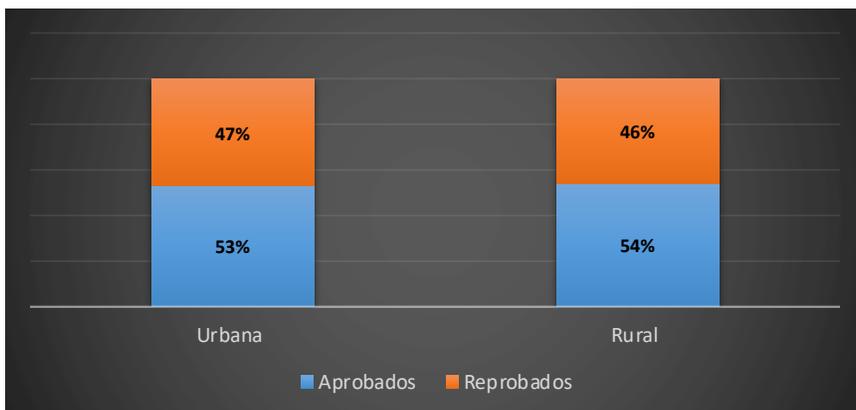
Fuente: elaboración propia.

Aquí es preciso indicar, que la posibilidad que tienen los docentes (que no aprueban la evaluación) para acceder al curso formativo ofertado por las instituciones de educación superior avaladas por el MEN, está supeditado a las condiciones que, para cada convocatoria establece este Ministerio. Es así, que, por ejemplo, para el caso de la Cohorte II, sólo el 12% de los evaluados que no obtuvieron una calificación superior al 80% en la prueba, podían adelantar el proceso de inscripción al curso formativo, así como de acceder a la financiación del 70% de su valor.

Estas condiciones establecidas para llevar a cabo el proceso de nivelación de las deficiencias identificadas en la evaluación, podría explicar, el hecho, que algunos maestros se han sometido a ser evaluados en más de una oportunidad.

Aprobación de la ECDF

Figura 13. Porcentaje de aprobación según zona



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en lo respecta al nivel de superación de la prueba, solo el 53% de los evaluados aprobaron la evaluación directamente, cifra que está 6% por encima de los maestros reprobados. En relación con la zona en la que laboran los docentes- urbana-rural, la tasa de aprobación no es excluyente entre estas, en la medida que el porcentaje diferencial es muy reducido (1%) (**Figura 13**).

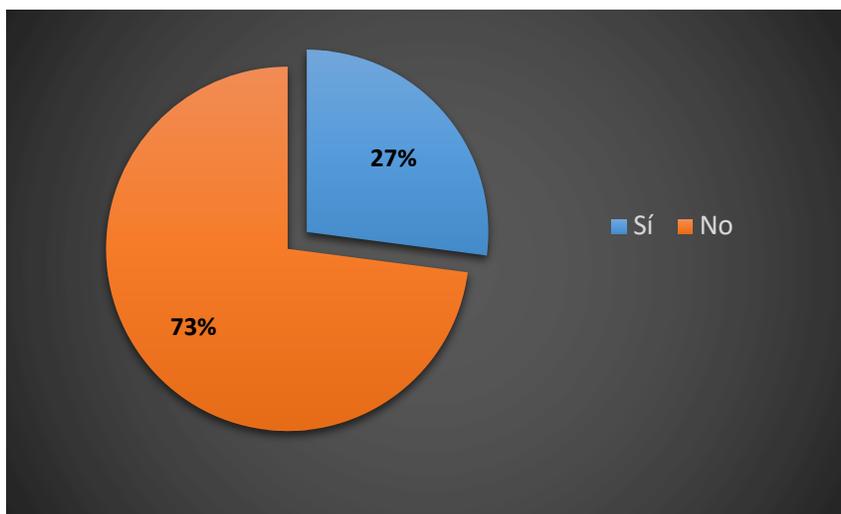
En ese orden de ideas y teniendo en cuenta los informes presentados por el ICFES en 2016 y 2018, frente a los resultados arrojados por las dos primeras Cohortes de evaluación respectivamente, sugiere que los datos no son concluyentes con respecto al nivel de desempeño alcanzado por los docentes de aula bajo el modelo de la ECDF, en la medida que, de acuerdo con estos informes, en la I Cohorte más de la mitad de los docentes (69%) aprobó la evaluación, mientras que, en la II Cohorte solo el 44,2% superaron la prueba. Situación que, aunque menos marcada, se repite en relación con la zona de ubicación de la institución en la que laboran los docentes, puesto que, la diferencia de aprobación entre zonas, en la I Cohorte, se ubicó en el 8,3%, en la II Cohorte descendió al 2,3%. No obstante, en ambas Cohortes, la aprobación de la evaluación de los docentes urbanos estuvo por encima de los maestros rurales.

A partir de lo anterior, se identifica que las características particulares de los sujetos evaluados, así como las condiciones de contexto en las que se efectúan cada uno de los procesos de evaluación, son determinantes a la hora de evaluar el desempeño, que, para este caso, la ECDF realiza sobre la práctica pedagógica del docente y por tal motivo se visibiliza la necesidad de emprender acciones que permitan identificar y analizar aquellos factores asociados a los procesos de evaluación del profesorado, en atención a las diferencias de resultados, según la Cohorte.

Curso formativo

Al considerar que la finalidad de la ECDF es “la transformación de la práctica educativa y pedagógica del docente”(MEN y FECODE, 2015, p.2) el curso formativo como instrumento de superación de aquellas deficiencias identificadas sobre el conjunto de criterios y componentes (descritos en el capítulo II), mediante los cuales se evalúa la labor del maestro en el aula, es el escenario que le permite al docente “reorganizar, elementos que se consideran pertinentes para el ejercicio de su práctica pedagógica”(Barrantes 2018, p. 46).

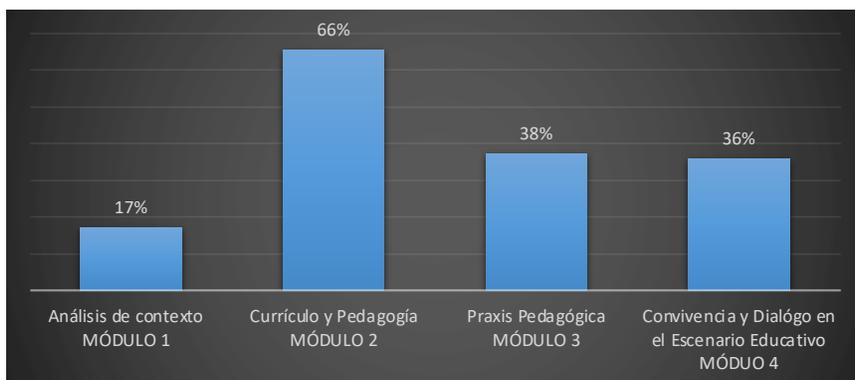
En este orden de ideas, de los 255 (47%) maestros habilitados para adelantar el curso de actualización pedagógica, se observa en la **Figura 14**, que el 73%, es decir 186 docentes, no llevaron a cabo este proceso. La causa de ello, está asociada directamente, con el hecho, que, al momento de la aplicación del instrumento del estudio, el MEN, aún no reglamentaba la apertura del curso formativo de la Cohorte III, por lo que, 178 (96%) docentes reportaron no haber efectuado este proceso. Los 8 (4%) maestros restantes, corresponde a aquellos, que luego de no superar la prueba en la Cohorte I (2) ó Cohorte II (6) reportaron no haber tomado el curso.

Figura 14. *Docentes que adelantaron curso formativo*

Fuente: elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, la intencionalidad del Curso formativo inscrito en la ECDF, está orientado a la superación de aquellas debilidades diagnosticadas en la prueba. Es así que, del grupo de docentes (69) que adelantaron este proceso de formación, se evidenció que, de acuerdo con los resultados de la evaluación, el 53% cursó un (1) solo módulo, el 31% dos, el 3% tres y el 6% cuatro. En consecuencia, se observa en la **Figura 14**, que de los cuatro módulos que integran la estructura del curso, el de currículo y pedagogía más de la mitad de los docentes que lo cursaron, sugiriendo de esta manera, que el criterio en el que presentan más dificultades los docentes está relacionado con el criterio de reflexión y planeación de la práctica pedagógica, el cual de hecho es evaluado a partir del video en el que el docente presenta su propuesta pedagógica de aula. Propuesta que, dadas las características de la ECDF, le faculta a diseñar de manera autónoma, respetando la libre cátedra. No obstante, como se expone en la parte III, los docentes consideran que la prueba no visibiliza el saber pedagógico y conocimientos disciplinares que poseen.

Figura 15. Porcentaje de docentes por módulo formativo



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en relación con la apreciación que tiene los docentes que llevaron a cabo el proceso de actualización pedagógica, en una de las Instituciones de Educación Superior, avaladas por el MEN para adelantar esta iniciativa, más de la mitad (75%) considera los módulos tomados se encuentran alineados con las deficientes diagnosticadas en la prueba, asimismo, un alto porcentaje de docentes (86%) le dio una calificación entre cuatro y cinco puntos al proceso recibido en el curso formativo (siendo cinco la puntuación más alta). Aspecto sobre el cual es objeto de análisis, si tiene en cuenta que la percepción los docentes tienen sobre la ECDF, como se presenta en el apartado III no arroja los mejores resultados.

Finalmente, una vez que los docentes han cumplido satisfactoriamente, con cada una de las etapas de la evaluación (prueba, curso formativo), el MEN procede a expedir las respectivas resoluciones individuales en las cuales se formaliza el cambio de categoría en el escalafón, según sea el caso, el 67% ascendió o se reubicó en el escalafón docente. El otro 30%, corresponde con el grupo de docentes que a la fecha del estudio, no han adelantado el curso formativo.

Parte III. Percepciones e imaginarios de la prueba

Concertación de la ECDF

Señala Guerra (2007) evaluar el profesorado es una necesidad. Pero no toda evaluación es adecuada y beneficiosa. Algunas modalidades de evaluación y algunas formas de realizarla pueden ser inútiles y perjudiciales. Por eso resulta imprescindible evaluar las evaluaciones [...] Es hora de iniciar un discurso sobre esos procesos. ¿Qué está pasando? ¿Cómo se está haciendo? ¿Qué se está consiguiendo? ¿Qué efectos secundarios está provocando? ¿Qué piensan de las evaluaciones los protagonistas (que son los evaluados)? No se trata de hacer evaluaciones sin ton ni son. Se trata de hacer evaluaciones que conduzcan a una comprensión profunda de la realidad y a una mejora de la práctica.(p. 168).

En razón a lo anterior, es de recordar que el estudio se trazó como objetivo, evaluar los resultados de la ECDF, desde la percepción e imaginarios que ha generado en el colectivo de maestros, regidos por el Decreto 1278 de 2002, ser evaluados bajo este modelo. Modelo diseñado como una alternativa, capaz de subsanar las deficiencias de la metodología evaluativa, que anterior al 2015 se implemento para valorar las competencias del desempeño docente.

Centrada en la revisión de la práctica pedagógica, la ECDF acento en el proceso evaluativo, el saber pedagógico y disciplinar del docente como mecanismo para evaluar su desempeño, al considerar que el mejoramiento continuo que confiere el carácter diagnóstico-formativo de la evaluación establece el MEN y FECODE (2015) favorece el avance de los procesos pedagógicos y educativos en la escuela, al incidir positivamente sobre en la transformación de la práctica pedagógica (p.2). No obstante, indica Calderón (2018):

la evaluación sobre la práctica trae como consecuencia que la responsabilidad del mejoramiento de la educación recaiga sobre los individuos, en este caso los maestros quienes deben mejorar prácticas y así proyectar estos avances en sus estudiantes, en la institución educativa y en el sistema en general (p.37).

Al convertirse la práctica pedagógica, en objeto de evaluación, la construcción y consolidación de este modelo, emergió de un proceso

concertado entre el MEN, un grupo de académicos y FECODE, sin embargo, al indagar a los docentes por si la *ECDF fue ampliamente concertada con los profesores del país y se sintió representado por su organización sindical en el diseño e implementación de la prueba*, más de la mitad de los docentes (74% y 70% respectivamente) manifestaron su total desaprobación, por lo que se infiere, que de entrada el modelo puede estar desconociendo realidades que circundan de manera particular sobre el ejercicio de la práctica pedagógica y como se retrata más adelante, la percepción expresa que tienen los docentes sobre el conjunto de principios y criterios que evalúa la prueba, los instrumentos y los procesos técnicos que comportan su aplicación, así como el impacto sobre la vida emocional, al despertar en el maestro emociones a la hora de ser evaluados. Lo que podría ser riesgoso para el proceso, en la medida en cómo advierte Guerra (2018) si la evaluación se convierte en un fenómeno jerárquico, impuesto, autoritario, amenazador para el que la recibe, fácilmente se producirá efectos de falsificación del comportamiento, de rechazo de los resultados y de resistencia al cambio (p.80).

Alcance de la ECDF en relación con el desarrollo docente

De acuerdo con lo consagrado en el Decreto - Ley 1278 de 2002, uno de los objetivos de la evaluación, es estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional (Artículo 28). Pese a esta clara intencionalidad de los procesos de evaluación adscritos al estatuto de profesionalización docente, en lo que respecta a la evaluación establecida para ascenso de grado y reubicación de nivel en el escalafón, la gran mayoría de maestros (78%), señalaron su total desaprobación al respecto, cuando se les cuestiona si *la evaluación está estructurada para que los profesores puedan crecer a nivel profesional en el marco de la carrera docente*.

Si bien es cierto, con la implementación de la ECDF el viraje otorgado a la prueba de ascenso y reubicación en el escalafón, permito centrar la mirada sobre la naturaleza de las funciones que desempeña el docente, y de esta manera propender por una participación más activa del maestro en el proceso, al permitirle la construcción de su propia propuesta educativa y pedagógica, a partir de la cual es evaluado. Los resultados de la evaluación no han dado indicios de avances en el logro de sus objetivos, más allá de los cambios de categoría otorgados en el escalafón a los maestros que han superado la prueba. Por consiguiente, no existe

evidencia de su incidencia en el desarrollo profesional del docente, o esté se ha visto limitado o reducido al grado o nivel alcanzado en el escalafón. Lo anterior, puede explicarse en la dificultad que reside según Guerra (2018) “en cómo establecer los lazos para que la evaluación produzca o facilite realmente una mejora (p. 82) en el crecimiento profesional que se espera se de en el maestro, en la medida que, como identifica Ragle (1987) existen

[...]cinco campos en los que puede producirse el crecimiento de los profesores a través de la evaluación: 1. *Desarrollo pedagógico*, que pone el acento sobre el desarrollo de las capacidades que implican la intervención didáctica; 2. *Desarrollo profesional*, que pone el énfasis en el crecimiento del profesor individual dentro del contexto institucional y social de la profesión; 3. *Desarrollo organizativo*, que pone el acento sobre los elementos organizativos que condicionan y enmarcan la actividad en las escuelas. 4. *Desarrollo de la trayectoria profesional*, que pone énfasis en la preparación para seguir progresando en la carrera; 5. *Desarrollo personal* que pone énfasis en la comunicación interpersonal y en el crecimiento del profesor (Citado en Guerra, 2018, pp. 81-82).

Estructura de la ECDF

Los preceptos que le otorgan a la actual evaluación el carácter diagnóstico-formativo están sustentados en los diez principios en que se fundamenta, los cuales buscan desde una mirada amplia e integral, valorar el conjunto de condiciones en los que se sitúa la labor educativa y pedagógica del docente, con el fin que este identifique, reflexione y cualifique los aciertos y necesidades que rodean o acompañan su práctica.

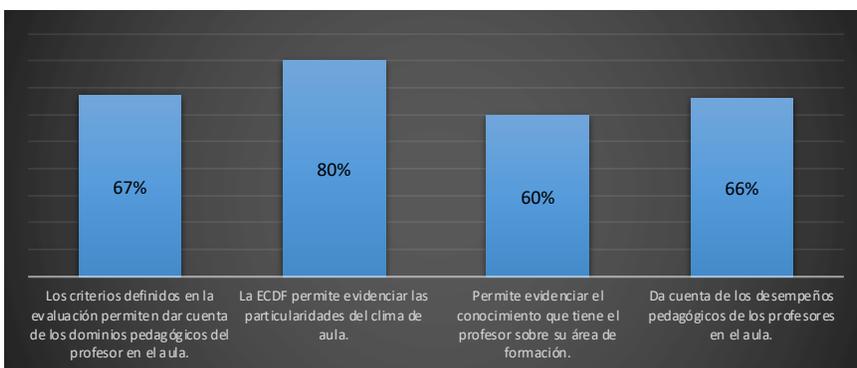
En ese sentido, al explorar en el colectivo de maestros su apreciación, acerca de los principios y criterios, a partir de los cuales se evalúa el ejercicio de su labor, se encuentra que aquellos vinculados con el proceso de diagnóstico y retroalimentación, al comportar un ejercicio eminentemente efectuado por otros agentes, más de la mitad de los docentes está en desacuerdo frente a los siguientes descriptores por los cuales se les indago: *es una prueba eminentemente formativa que proporciona retroalimentación del proceso vivido (78%); al ser cualitativa, los resultados le permiten conocer sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en relación con su práctica pedagógica (72%), situación que*

al contrastarla con la percepción que tienen de los evaluadores, la gran mayoría de los docentes (69%) desaprueba que *el ICFES cuenta con la experticia requerida para valorar la práctica pedagógica de los docentes del país* y la totalidad de los docentes considera que *el trabajo realizado por los pares (regional y nacional) no es objetivo*.

En este estado de cosas, se sugiere que la ECDF, no está logrando cumplir su función diagnóstica, formativa y de retroalimentación que se espera del modelo, lo que podría generar el riesgo que la evaluación se convierta en un mero mecanismo que determina quien es y no promovido en el escalafón, sin generar impacto en el mejoramiento de la práctica del maestro y por ende de la calidad educativa. No obstante, es imprescindible, tener en cuenta, que la evaluación, en ideas de Guerra (2018) por sí misma no puede producir los cambios que se le exige, sino se ponen en funcionamiento los recursos para que estos cambios sean posibles.

Sumado a lo anterior, el panorama no es nada alentador en relación con la intencionalidad que tienen los criterios preestablecidos para valorar lo que es considerado “bueno o ideal en el desempeño docente” (Calderón, 2018). En la medida que, en la **Figura 16** se identifica, que más de la mitad de los docentes desaprueba que el conjunto de criterios de la ECDF, relacionados con el dominio del saber pedagógico y conocimientos disciplinares que posee el maestro, se logren captar a través de los instrumentos que integran la evaluación.

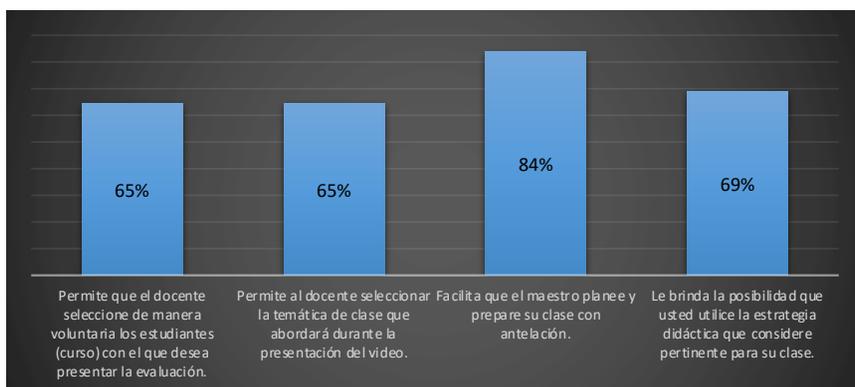
Figura 16. Porcentaje de desaprobación sobre criterios de la ECDF



Fuente: elaboración propia.

En contraste con lo mencionado hasta aquí, se identifica que la apreciación de los docentes es altamente favorable frente a componentes de la prueba, que percibe tiene mayor gobernabilidad, es decir, como se muestra en la **Figura 17** sobre procesos vinculados con su saber pedagógico y disciplinar. No obstante, como se presentaba en la segunda parte, esta es una de las áreas en las cuales los docentes se han visto en la necesidad, ante las deficientes identificadas en la prueba, de fortalecer.

Figura 17. Porcentaje de sobre criterios de la ECDF



Fuente elaboración propia.

Instrumentos de la Evaluación

Teniendo en cuenta las ideas que refiere López (2014), frente al modelo de evaluación basado en evidencias y el cual caracteriza a la ECDF, se puede considerar que el conjunto de instrumentos que integran esta evaluación buscan recoger información que, de cuenta de aquellos desempeños o comportamientos observables que son evidencia de lo que saben los docentes, lo que pueden hacer y el nivel de desempeño alcanzado, sobre la base de lo que se quiere evaluar: la práctica pedagógica.

En ese sentido, los docentes en su gran mayoría (70%), perciben que los instrumentos definidos por la prueba no dan cuenta de la práctica pedagógica, por lo que en su totalidad consideran que el video además de no evidenciar particularidades de la ella en el aula, el peso porcentual asignado no es el adecuado, del mismo modo, la totalidad considera que el instrumento de autoevaluación no le aporta al proceso de evaluación.

En síntesis, más de la mitad de los docentes (69%) desaprueban que la evaluación corresponda con una prueba basada en evidencias.

Condiciones Técnicas y de contexto de la ECDF

La evaluación, además de comportar elementos internos en relación con los objetivos que persigue, implica disponer del curso material, así como de los medios necesarios para garantizar su efectivo proceso de implementación.

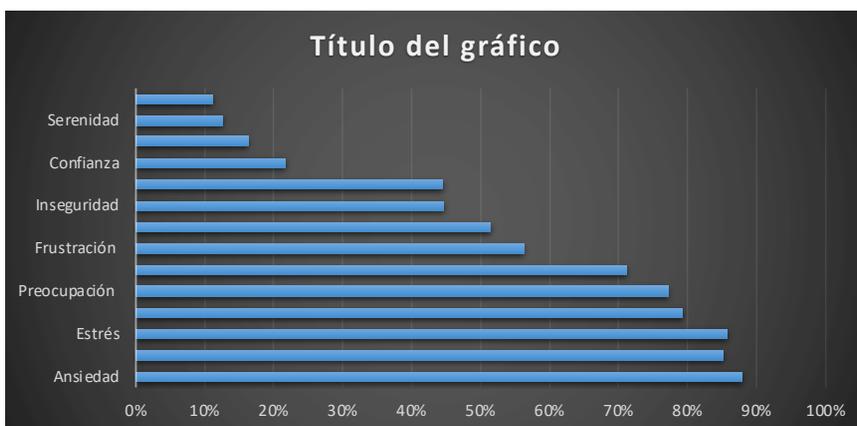
En ese orden de ideas la ECDF, al ser una prueba que se efectúa a nivel nacional y que en un 80% está centrado en la elaboración del video, los docentes perciben que los recursos tanto institucionales como los que pone a disposición el MEN, genera que el docente tenga que sortear obstáculos a la hora de dar cumplimiento con los requisitos establecidos por para la presentación de cada uno de los instrumentos que integran la prueba.

Ámbito emocional del maestro

Indica Calderón (2018) En el proceso de evaluación del desempeño [...] hace que se dude de lo que se creía y se instaure un sistema de reconocimientos asociado al “buen desempeño, lo que hace que se genere un sentimiento de ambivalencia entre el deseo de ser reconocido y valorado y a su vez un temor a enfrentar la tiranía cuando se fracasa (p.36).

De acuerdo con este planteamiento de Calderón, se logra identificar, que la evaluación no solo tiene una incidencia en el ámbito laboral y profesional del docente, sino que, también sobre el ámbito emocional, al propiciar este tipo de procesos que se vea abocado a experimentar emociones que en mayor están asociados al mal-estar (**Figura 18**).

Figura 18. Emociones que despierta la evaluación en el docente



Fuente: elaboración propia.

Algunas Consideraciones

De acuerdo con lo expuesto en este apartado, se sugiere que la evaluación del desempeño docente, que enfatiza en la evaluación de la práctica pedagógica, esta sujeta a una red compleja de relaciones que integran aspectos de la realidad del contexto en el que emerge (sociales, culturales, económicos y políticos) del contexto en el cual finalmente es puesta en escena y de las condiciones propias del sujeto evaluado.

En ese orden de ideas, el carácter cualitativo y formativo, desde el cual se encuentra fundamentada la ECDF, como modelo adoptado por MEN para evaluar el desempeño de la práctica pedagógica y educativa del docente, se encuentra sujeta a las tensiones propias de lo que comporta la manera en cómo se ha diseñado las políticas públicas en educación en nuestro país, en la medida en que se implantado la evaluación como un proceso demandante por estamentos y actores externos a la escuela y no cómo un componente inherente a las dinámicas propias que se gestan en la educación. Lo que, de alguna manera, da cuenta, que desde la percepción de los docentes del magisterio este modelo de evaluación no está arrojando los resultados esperados en el mejoramiento tanto del desempeño docente, como del mejoramiento en la calidad de la educación. Aun cuando, este modelo, representa un viraje significativo, en relación con la EC que se implementó entre 2010 y 2014 en el país, al centrar su

objeto de evaluación en la naturaleza fundante de la función del educador: la práctica pedagógica, pero sobre todo en el conjunto de principios, propósitos y características más acordes a las realidades de aspectos que configuran los contextos y condiciones en la cual se encuentran inmersos sus actores principales actores: los maestros.

Señala Calderón (2018) con respecto a la ECDF, “se puede ver cómo el proceso de evaluación no solo establece unos criterios para detectar falencias en las prácticas de los docentes, sino que ejerce una retroalimentación (p. 24) elementos fundamentales, sí, lo que se busca es mejorar el desempeño docente y por ende la calidad de la educación.

No obstante, dadas las circunstancias y factores asociados con los recursos y medios para llevar a cabo la evaluación por parte del MEN a escala nacional, han generado que el educador tenga que sortear una serie de circunstancias, vinculadas con la grabación del video y los criterios que se han fijado para su valoración, que, desde la percepción del maestro, parece que invisibiliza los dominios que sobre su saber pedagógico y disciplinar le son inherentes.

Sumado a ello, está, la no credibilidad que, para la totalidad de los maestros del estudio, existe frente a labor efectuada por los pares encargados de realizar la valoración de la propuesta pedagógica de aula, que el maestro presenta para ser examinada, lo que estaría originando riesgos sobre el proceso de diagnóstico mismo de la evaluación, como de su función retroalimentadora.

Lo anterior pone de manifiesto que existen factores asociados en el proceso evaluativo internos y externos a la ECDF, que vale la pena identificar y analizar a través de metaevaluaciones con el fin de introducir mejoras al modelo y de esta manera se logre generar los efectos esperados sobre el desarrollo profesional del docente y la mejora de los aprendizajes y resultados de los estudiantes, que son el fin último de su propuesta.

Referencias

- Barrantes (2018) (compilador). *Práctica pedagógica y formación de maestros*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Guerra (2018) 3ed. *La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea.
- Bonilla, Londoño, Cardona, Trujillo (2018) *¿Quiénes son los docentes en Colombia? ¿Características generales y brechas regionales?* Documentos de trabajo. Economía regional y urbana. N° 276. Centro de estudios regionales (CEER). Cartagena. Banco de la República. Recuperado de: <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/9560>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). (2015) *Propuesta de evaluación de carácter diagnóstico-formativo (ecdf) para el ascenso de grado y reubicación de nivel salarial en el escalafón de educadores del estatuto 1278 de 2002*. En <http://tribunamagisterial.co/instrumento-de-evaluacion-de-caracter-diagnostico-formativo-ecdf/>
- Ministerio de Educación Nacional (2014a). *Guía para la evaluación de competencias 2014 para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto - Ley 1278 de 2002. Docente de básica primaria · básica primaria* Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf
- Niño 2007 (compiladora) *Políticas educativas y evaluación y metaevaluación*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1757 de 2015. “Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto - Ley 1278 de 2002, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial que se aplicará a los educadores que participaron en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre 2010 y 2014 Y no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del Escalafón Docente Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-353929_recurso_1.pdf
- (2014b) *Informe de resultados de la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón de docentes y directivos docentes regidos por el Decreto - Ley 1278 de 2002*.

CAPÍTULO 5

Resultados desagregados a nivel nacional Zona Distrito Capital

ZONA DISTRITO CAPITAL - Bogotá D.C.

Beltrán Ruth Marcela

Correo electrónico: ruth.beltran@uniminuto.edu.co

Bolívar González Arnulfo

Correo electrónico: arnulfo.bolivar@uniminuto.edu.co

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo de investigación valorar los imaginarios y apreciaciones que tienen los diferentes actores que conforman el sistema educativo colombiano, en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF, en adelante). Dicha evaluación es actualmente requisito indispensable para el ascenso en el escalafón de los docentes del sector oficial vinculados mediante el Decreto 1278 de 2002; sin embargo, los procesos de consolidación, estructuración, presentación, evaluación, retroalimentación, alcances, instrumentos y recursos utilizados para llevar a cabo la prueba son causa actualmente de controversia e impacto, especialmente entre los docentes que por reglamentación deben presentar la prueba.

Para conocer las apreciaciones de los educadores que hacen parte de la Región Distrito Capital, Bogotá D.C., se estructuró y aplicó un cuestionario dirigido a los docentes y una entrevista para funcionarios del sindicato y de la Secretaría de Educación del Distrito; posteriormente, se realizó la caracterización de la población participante y se hizo el análisis de la información por medio de escalas de Likert que permiten conocer la experiencia, percepciones e imaginarios recopilados. Se encontró que los maestros señalan la prueba como carente de marco conceptual pedagógico, ya que no tiene en cuenta el contexto,

práctica y proyecto educativo desarrollado. Se destaca también la necesidad de los docentes porque se les haga partícipes del proceso de estructuración de la prueba y de una retroalimentación asertiva que contribuya al mejoramiento de su ejercicio profesional.

Palabras clave: Ministerio de Educación Nacional, Sindicato de educadores, evaluación del docente, percepciones, educación, evaluación formativa.

Abstract

The present study has as an objective of investigation to value the imaginaries and appreciations that have the different actors that conform the Colombian educative system, in relation to the "Evaluación de carácter diagnóstico formativo". This evaluation is currently an indispensable requirement in the process of advancing in rank for public sector teachers linked by national decree 1278 of 2002; however, the processes of consolidation, structuring, presentation, evaluation, feedback, reaches, instruments and resources used to carry out the test are currently a cause of controversy and impact especially on teachers who by regulation must present the test.

In order to know the appreciations of the teachers that belong of the Capital District Region, Bogotá, D.C., a questionnaire was structured and applied to the teachers and an interview applied to the union and of the Secretary of Education staff; later the characterization of the participating population was made and the analysis of information was carried out by Likert scales that allow us to know the experience, perceptions and imaginary gathered. It was found that teachers point out the test as lacking a conceptual pedagogical framework, since it does not take into account the context, practice and pedagogical project developed. The need for teachers to participate in the process of structuring the test and for assertive feedback that contributes to the improvement of their pedagogical practice is also highlighted.

Keywords: Ministry of Education, labor union of teachers, teacher evaluation, perceptions, education, formative evaluation.

Resumo

Este estudo tem como objetivo de pesquisa valorar os imaginários e as apreciações que têm os diferentes atores que formam o sistema educativo colombiano, em relação com a "Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo". Dito instrumento de avaliação é hoje requisito indispensável no processo de progressão (escalafón) para os professores do setor público vinculados pelo Decreto 1278 de 2002; não obstante, os processos de consolidação, estruturação, apresentação, avaliação, retroalimentação, alcances, instrumentos e recursos utilizados para levar a cabo a prova são causa da controvérsia atual e impacto, especialmente, nos professores que por regulamento devem apresentar a prova.

Para conhecer as apreciações dos professores que fazem parte da Região Distrito Capital, Bogotá D.C. estruturou-se e aplicou-se um questionário direcionado a professores, além de uma entrevista aplicada a funcionários do sindicato e da Secretaria de Educação do Distrito; posteriormente foi realizada a caracterização da população participante e realizou-se uma análise de informação por meio de escalas de Likert, a qual permite conhecer a experiência, percepções e imaginários coletados. Encontrou-se que os professores assinalam a prova como carente de uma moldura conceptual pedagógica, já que não leva em conta o contexto, a prática e o projeto pedagógico desenvolvido. Aponta-se também a necessidade dos professores de ser partícipes no processo de estruturação da prova e de uma retroalimentação asertiva que contribua ao melhoramento do seu exercício pedagógico.

Palavras chave: Ministério da Educação, sindicato do professores, avaliação do professor, percepções, Educação, Teste formativo.

Introducción

En lo referente al análisis de datos correspondiente a la Región Distrito Capital, Bogotá, se presenta un capítulo que da cuenta de los hallazgos, estudio y resultados adelantados en el marco de la investigación denominada “Imaginarios y apreciaciones de los docentes adscritos al Estatuto 1278 de 2002, en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF”. Entre los datos a tener en cuenta se encuentran la información sociodemográfica, la información académica y la experiencia docente.

Inicialmente se presentan algunos referentes que ilustran y aportan puntos de vista frente a la evaluación, lo que posteriormente se relaciona con los resultados obtenidos en la investigación.

Siempre que se habla acerca de las posibilidades del mejoramiento en la educación, los maestros se encuentran en la principal solución, así como también en el centro del problema, lo que termina por reducir la importancia de los demás actores en el proceso educativo, como lo son el o la estudiante, la familia, el contexto y la acción estatal. Es por ello por lo que en la mayoría de los países se ha planteado la evaluación docente como una de las maneras más eficientes para poder determinar si el educador efectivamente contribuye al mejoramiento de los resultados académicos. Dichas decisiones se toman cada vez más desde marcos referenciales europeos o estadounidenses, debido a lo cual Díaz Barriga (2010) afirma “que el desarrollo de las prácticas que hoy denominamos de evaluación, se generaron a lo largo del siglo XX, en el marco de la noción de eficiencia que acompañó la conformación del sistema educativo estadounidense” (p. 13).

En este sentido, cabe preguntarse para qué evaluar, cuál es su finalidad o qué se pretende con ello; a lo cual Rodríguez y Zapata (2016), luego de haber analizado varias referencias como Tyler (1971), Fermin (1976), Stenhouse (1984), Coll (1986), Stufflebeam y Shinkfield (1989), Santos Guerra (2003) y Morales Vallejo (2009), concluyen que se evalúa para la “toma de decisiones que conlleva a la mejora continua de comportamientos, ya sea sociales, procedimentales o actitudinales, teniendo en cuenta la racionalidad y la justicia del proceso” (p. 35).

Siguiendo esta perspectiva, se hace necesario entonces analizar la evaluación docente y frente a ello, retomando el trabajo mencionado, encontramos que dicha evaluación debe “proporcionar información para la toma de decisiones y que [sic] éstas inciden en diferentes aspectos, ya sea de forma diagnóstica o reflexiva” (Rodríguez y Zapata, 2016, p. 35).

Respecto a la evaluación docente las investigaciones se centran en la comparación de esta entre países, tal como se evidencia en la tesis doctoral desarrollada por Niño (2005), y en Colombia se agrupan en torno al análisis de la evaluación de desempeño como lo son los trabajos de Rodríguez y Zapata (2016), Sánchez (2004), Dimaté y otros (2016), Rueda (2014), Maussa (2012), Hernández (2017) y Lozano (2008). En relación con la ECDF, algunos trabajos han estudiado dicha evaluación, teniendo en cuenta que hasta hace poco lleva tres Cohortes desarrolladas; entre ellos están los de Camargo (2019) y de Pájaro y Caraballo (2017).

Dentro de estos estudios, uno muy interesante es el de Malaver (2018), en el que identifica a la evaluación docente, a partir de la política pública educativa, como un producto de las exigencias de organismos internacionales, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Además, Malaver (2018, citando a Díaz e Inclán, 2001) afirma que una de las pretensiones del BM es la de “evitar incrementos salariales a los docentes que no estuvieron vinculados a un análisis de resultados” (p. 22).

En este aspecto, la evaluación docente es “usada en el ejercicio de poder como un medio para el control económico, político y social sobre los profesores, con los parámetros de calidad” definidos por las exigencias políticas globales” (Malaver, 2018, p. 22). Desde esta perspectiva, es necesario tener en cuenta de qué manera las exigencias de organismos supranacionales afectan directamente a los maestros y maestras en su estabilidad laboral y en las posibilidades de mejoramiento salarial, mediante el incremento del ingreso económico o el derecho al ascenso. Por otro lado, es determinante analizar cómo los gobiernos han sido más que complacientes con dichos requerimientos, encontrando el magisterio a través de las agremiaciones sindicales, como la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), un poder de oposición fuerte a las pretensiones de estas organizaciones financieras extranjeras.

Es necesario mencionar aquí las posibles tendencias que se han venido desarrollando frente a la evaluación docente, la cuales se manifiestan en dos ámbitos: el pedagógico y el administrativo. En el primero encontramos a la evaluación como herramienta para el desarrollo profesional y para la mejora de la escuela; en el ámbito administrativo encontramos a la evaluación como rendición de cuentas, para la permanencia o despido de maestros, además como pago por mérito (Sánchez, 2004).

Para el caso colombiano, Lozano (2008) afirma que la política pública para la evaluación de docentes de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional se fundamenta en las tendencias mencionadas. Sobre la evaluación como rendición de cuentas plantea lo siguiente:

Corresponde a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales, para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha a la educación. (Niño, 2001 en Lozano, 2008, p. 139)

Y la otra tendencia destacada en las políticas públicas es la evaluación como pago por méritos en donde se busca:

el aumento de la capacidad de respuesta de los profesores por un mejor desempeño en la obtención de resultados medibles de rendimiento académico de los estudiantes, poniendo por delante el estímulo de lo único que puede conmovir de facto, el dinero, según la sustentación básica de esta tendencia, lo económico. (Niño, 2001 como se citó en Lozano, 2008, p. 139)

En este sentido, Malaver (2018) confirma que la evaluación docente como rendición de cuentas aparece por primera vez en el Decreto 2277 de 1979; luego en el Decreto 1278 de 2002 se conserva esta tendencia y se combina además con la evaluación docente como pago por méritos. Pero el trasegar de la evaluación docente desde el Decreto 2277 hasta el actual Decreto 1278 es una pugna entre el Ministerio de Educación Nacional y FECODE, discusión que aún se mantiene.

La evaluación docente en Colombia debe analizarse desde la Constitución Política de Colombia en la cual se afirma 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” (Art. 68), por lo que algunos argumentan que para establecer esa idoneidad ética y pedagógica se hace necesaria la evaluación de los educadores.

La primera vez que aparece la evaluación docente es en la Ley 115 de 1994; con ella se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, el cual “diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar (...) el desempeño profesional del docente y de los directivos docentes” (Art. 80). En la Ley General de Educación también se instituye la evaluación institucional anual para las instituciones educativas al finalizar cada año lectivo, valorando las tareas desarrolladas por el “personal administrativo y docente, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física” (Art. 84). Vale la pena decir que este Sistema Nacional de Evaluación de la educación también evalúa la calidad de la enseñanza, el logro de los y las estudiantes, los métodos pedagógicos, los textos y materiales, la organización administrativa y física de las instituciones y la evaluación institucional de los colegios; esta, a cargo de los consejos directivos de las escuelas.

Seguido, en la Ley 508 de 1999 por la cual se expedía el Plan Nacional de Desarrollo 1999–2002 (durante el gobierno de Andrés Pastrana), en su Artículo 21 se instauraba la evaluación de docentes y directivos docentes al servicio del Estado, mencionando que serían evaluados cada 2 años mediante la aplicación de una prueba integral y estableciendo que los educadores podrían ser retirados del servicio en razón a sus puntajes; el máximo de docentes que se podrán retirar es del 1,5% del total del país. A renglón seguido, se expide el Decreto 620 de 2000 que reglamenta la Ley 508 mencionada anteriormente en relación con los componentes que debía tener la evaluación docente: un componente pedagógico y uno de desempeño, dicha evaluación quedaba bajo el control del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Luego de la crisis financiera de 1999, los organismos financieros internacionales le exigieron al gobierno colombiano serias reformas en cuanto a las transferencias que este realizaba a las entidades territoriales, así como también un nuevo estatuto para la profesionalización docente. Estas demandas se hacen plausibles en la Ley 715 de 2001 (la cual tuvo una férrea oposición por parte de FECODE con sendas movilizaciones y

paros), por la cual se crea el Sistema General de Participaciones (SGP), una bolsa que se encarga de repartir ahora los recursos de salud, educación, agua potable y saneamiento básico a las entidades territoriales y que aún se mantiene. Además, en su Artículo 111.2 se le otorgan facultades extraordinarias al presidente de la República para expedir un nuevo régimen de carrera docente el cual se denominará Estatuto de Profesionalización Docente y entre los criterios se encontraban los requisitos de ingreso, los mecanismos de evaluación, capacitación, permanencia, ascensos y exclusión de la carrera, entre otros.

A continuación, en el 2002 se expide el Decreto 1278, Estatuto de Profesionalización Docente como se pretendía en la Ley 715 de 2001. Allí se establecen varios tipos de evaluación (Capítulo IV, Artículo 27), tales como la evaluación de período de prueba, la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y, por último, la evaluación de competencias (EC), para el ingreso a la carrera docente (Art. 8). También se presupuesta un concurso a través de una evaluación. Vale la pena decir que este tipo de evaluaciones no se implementan a los docentes y directivos docentes nombrados bajo el Decreto 2277 de 1979 y que a través del Decreto 2582 de 2003 se les intentó aplicar, pero nunca se hizo efectiva debido a la desobediencia civil hecha por los maestros y liderada por FECODE.

A raíz de esto, puede afirmarse que los maestros-as del Decreto 1278 son los funcionarios públicos más evaluados del sector oficial con cinco (5) evaluaciones, si se tiene en cuenta la evaluación institucional fijada en la Ley 115 de 1994. Frente a la Evaluación por Competencias (EC, en adelante), establecida en el Decreto 1278 (Artículo 35), plantea que será una evaluación voluntaria para quienes pretendan ascender en el escalafón y cambiar de nivel en uno de los grados del mismo y que cada entidad territorial hará la evaluación cada vez que lo considere necesario, mínimo cada 6 años. Aunque dicha evaluación se realiza desde 2010 cada año, debido a la lucha judicial que emprendió FECODE, esta evaluación se encuentra reglamentada por los Decretos 2715 de 2009 y 240 de 2012.

En 2015 los maestros y maestras del país, luego de un paro liderado por FECODE, logran sustituir la EC que era un examen escrito y que se había desarrollado desde el 2010 hasta 2014; acuerdan una Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativo - ECDF, de manera transitoria, mientras se consensua el Estatuto único docente, el cual es reglamentado por los Decretos 1757 de 2015 y 1657 de 2016.

Una de las principales características de esta evaluación, según Granados (2018), es que “se realiza principalmente a través de la observación de videos de clases y efectuada por pares evaluadores, la definición y el diseño de los instrumentos fueron consensuados entre MEN, FECODE y [sic] Facultades de educación y su enfoque es cualitativo” (p. 29).

La ECDF consta de cuatro criterios: a) el contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente, b) la reflexión y la planeación de la práctica educativa y pedagógica, c) la praxis pedagógica del acompañamiento situado, y, para finalizar, d) el ambiente en la formación. Cada criterio posee dos componentes los cuales, a su vez, poseen aspectos a evaluar mediante cuatro niveles de desempeño: avanzado, satisfactorio, mínimo e inferior.

Los instrumentos a implementar dependen del rol que desempeñe el maestro que se va a evaluar (docente de aula, docente orientador, tutor PTA, rectores o directores rurales, coordinadores, y directivos sindicales); sin embargo, todos deben presentar video, autoevaluación y últimas dos evaluaciones de desempeño. Los desempeños también cambian según las funciones de cada docente, así como las ponderaciones de los instrumentos de evaluación. [1]

Metodología

Teniendo en cuenta la metodología cualitativa aplicada en el ejercicio de investigación, se realizó la aplicación de los diferentes instrumentos para el levantamiento de la información, con los cuales se obtuvo para la región analizada en este capítulo, la participación de maestros y maestras del sector oficial, así como de actores de la Secretaría de Educación del Distrito y del sindicato.

[1] Información obtenida en la página web <http://www.maestro2025.edu.co/>

Figura 19. Zona Distrito Capital



Fuente: elaboración propia.

Caracterización de la población participante

La entidad territorial que agrupa los colegios de la Región Distrito Capital, Bogotá D.C., es la Secretaría de Educación del Distrito (SED), entidad rectora de la educación en niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media en la ciudad de Bogotá; encargada de dirigir, organizar y planificar los servicios que ofrece el Estado en el área de educación, de acuerdo con las disposiciones constitucionales. A partir de cifras de la entidad territorial, actualmente en la Región Distrito Capital, Bogotá, existen 2.242 instituciones educativas, 386 de estas son distritales (oficiales), 10 de régimen especial y 1.846 de carácter privado; de las 386 entidades públicas solo hay 13 instituciones educativas públicas de carácter campestre y se encuentran ubicadas en la localidad de Sumapaz.

De la muestra obtenida en la Zona Distrito Capital, aportaron información docentes de colegios ubicados en 15 de las 20 localidades que conforman la Zona Distrito Capital, Bogotá. En total participaron 167

docentes vinculados a 97 colegios, de los cuales 96 se encuentran ubicados en el área urbana de la ciudad de Bogotá y tan solo uno del área rural participó en la investigación.

Tabla 10. Participación Docente por localidades - Zona Distrito Capital

Región	Entidad Territorial / Secretaría Educación	Localidad	Cantidad Colegios que participaron	Cantidad R/tas por colegio
Distrito Capital	Secretaría de Educación del Distrito	Bosa	9	33
		Chapinero	2	2
		Ciudad Bolívar	11	16
		Engativá	9	11
		Fontibón	4	10
		Kennedy	12	21
		Los Mártires	4	4
		Puente Aranda	4	4
		Rafael Uribe Uribe	5	12
		San Cristóbal	15	21
		Suba	4	9
		Sumapaz	1	1
		Teusaquillo	1	1
		Tunjuelito	4	5
Usme	12	16		

Fuente: elaboración propia.

Los maestros y las maestras participantes

Teniendo en cuenta las características de los maestros vinculados al sector oficial, en la Zona Distrito Capital, se evidencia que del total de los docentes de la región que participaron en la investigación, el 72% son mujeres, el 28% restante son hombres. Lo anterior permite denotar que el género femenino ha tenido una mayor representación en la presentación de la EDCF, así como en la vinculación y participación en el sector educativo oficial de la región.

La cifra anterior refuerza la creencia que durante mucho tiempo se ha tenido con respecto a que la educación se le atribuye al género femenino ya que es una extensión de la crianza. Se asocia el género femenino

con el cuidado y seguridad especialmente para los niños y niñas en edades escolares iniciales ya que se identifica a la maestra como su segunda madre y se convierte en un ser que para todos denota recordación en el futuro.

Así mismo, con respecto a la característica de edad de los docentes de la Zona Distrito Capital, Bogotá, entre los 25 y 30 años se ubican 5 docentes, lo que corresponde al 3% de la población de la región; 4 de ellos tienen 56 o más años y configuran el 2%. Los anteriores son los rangos con menor ubicación por edades de los docentes en cuestión. Entre los 36 y los 40 años hay 48 educadores que representan el 29% y se ubican como el rango en edad con mayor participación, seguido por un 22% que corresponde a docentes con edades entre los 41 y 45 años, así como un 17% que se encuentran en el rango de edad de los 31 a los 35 años.

Se puede identificar entonces que la mayoría de maestros y maestras de la región se encuentran en un rango de edad entre los 31 y 45 años, edad en la cual los maestros afianzan su vocación como docentes y consolidan su posicionamiento a nivel profesional, así como en el escalafón docente. Edades inferiores se puede interpretar que corresponden a docentes que están iniciando su carrera y edades superiores corresponden a docentes que ya alcanzaron el nivel más alto del escalafón.

Formación académica

De acuerdo con el Decreto 1278 de 2002, se indican qué profesionales pueden dedicarse a la educación, así:

Profesionales de la educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este Decreto; y los normalistas superiores. (Decreto 1278, 2002, Art. 3)

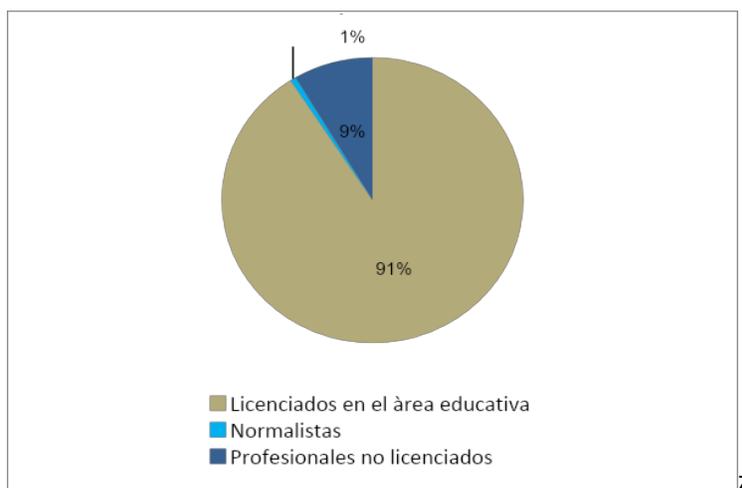
En la Zona Distrito Capital, podemos observar en la **Figura 20**, de acuerdo con los resultados obtenidos, que del 100% de los profesores, el 91% son licenciados en un área educativa, mientras que un 9% son profesionales no licenciados facultados para ejercer la labor docente,

quienes poseen título profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado y que superaron satisfactoriamente el concurso de méritos; el 1% restante de nuestra población es normalista.

En este aspecto es importante mencionar la amplia ventaja que tienen los licenciados dada su formación, el énfasis en la pedagogía y su incidencia en el quehacer docente, pero también identificar la cabida de los profesionales no licenciados, que después de la implementación del Decreto 1278 han sido incluidos por aspectos, entre los que se mencionan los siguientes:

- 1) Los elementos que constituyen su experiencia docente, 2) las condiciones de acceso de estos sujetos en la escuela pública desde referentes normativos y prácticos que permitieron su incursión en la escuela pública y 3) la formación docente en clave de la incursión de los Profesionales No Licenciados PNL en el campo de la enseñanza (Durán et al., 2014, p. 41).

Figura 20. Formación de pregrado



Fuente: elaboración propia.

Las áreas de conocimiento de los licenciados, se encuentran en su mayoría relacionadas con humanidades y ciencias sociales en un 35%; con el área de matemáticas y ciencias naturales, 29%; primera infancia, 23%; psicología y apoyo, 6%; ingenierías y tecnologías, 3%; deportes, 2%;

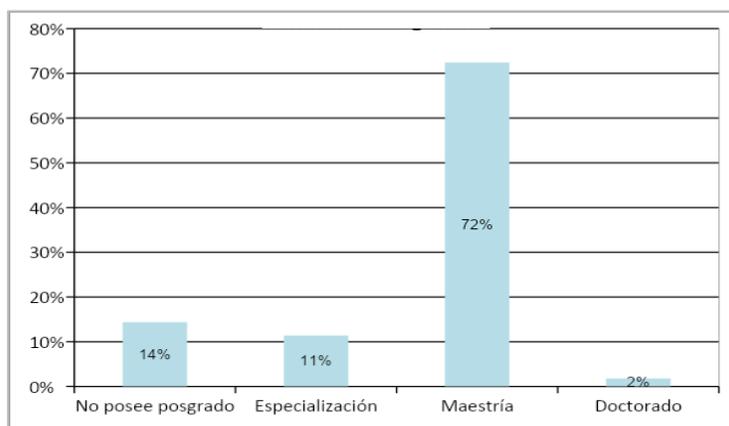
y el 2% restante, en el área de bellas artes. Los profesionales no licenciados cuentan con formación universitaria en áreas relacionadas con ingenierías y tecnologías representadas en un 50%, matemáticas y ciencias naturales, 21%; psicología y apoyo, 14%; bellas artes 7%; y humanidades y ciencias sociales, 7%.

Dado que las ciencias humanas y sociales son las que se encargan del comportamiento, de las relaciones interpersonales, de la interacción de los unos con los otros y de la convivencia en la sociedad, los resultados indican que el área está mayormente representada en los y las docentes y en los PNL (Significado de estas siglas) de la región. Esto permite comprender la preocupación por formar niños, niñas y adolescentes con valores integrales y que puedan aportar a la construcción de la sociedad en general.

En este sentido, también es importante mencionar que del 100% de los profesores 15 tienen otro título de pregrado; esto equivale a un 9% de la muestra, de los cuales 7 son licenciados y 8 profesionales no licenciados. Las áreas de conocimiento de estos 15 profesores están enfocadas así: administración y gestión, representados en un 13%; humanidades y ciencias sociales en un 33%; ingenierías y tecnología, un 13%; matemáticas y ciencias naturales, 20%; primera infancia, 13%; y psicología y apoyo, 7%, lo que fortalece la práctica académica. Del ciento por ciento de los docentes de la muestra de la zona, el 25% cursaron sus estudios de pregrado en universidades de carácter privado; se destacan la Universidad Antonio Nariño, la Universidad La Gran Colombia, la Universidad de San Buenaventura, entre otras.

Por otro lado, el 73% cuentan con titulación en área educativa, en su gran mayoría cuentan con formación en áreas relacionadas con humanidades y ciencias sociales; su formación de pregrado se desarrolla en instituciones de carácter oficial, entre las que se destaca la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual 31% de los profesores cursaron su pregrado y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la cual 26% de los profesores realizaron su formación, siendo estas las instituciones de educación superior que más forman licenciados en la Zona Distrito Capital.

Figura 21. Formación posgradual



Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que del 100% de los educadores de la zona, el 82% cuenta con formación posgradual; de ese porcentaje, el 72% tiene maestría; el 11%, especialización; y el 2%, doctorado. No obstante, el 14% de los profesores no poseen posgrado; de esos 146 profesores con formación posgradual, el 93% la ha realizado en instituciones educativas de carácter nacional y el 7% en instituciones de carácter internacional. En lo referente al origen de la institución donde los profesores han cursado sus posgrados está representado en un 67% en universidades privadas y un 33% en universidades oficiales.

Es importante destacar como los y las maestras de la región se han preocupado por obtener su título de posgrado, en su mayoría, maestría; esto aporta enormemente al campo de la enseñanza porque permite no solo aplicar sino también profundizar en los conocimientos que serán transmitidos y mejorar constantemente los métodos de enseñanza implementados.

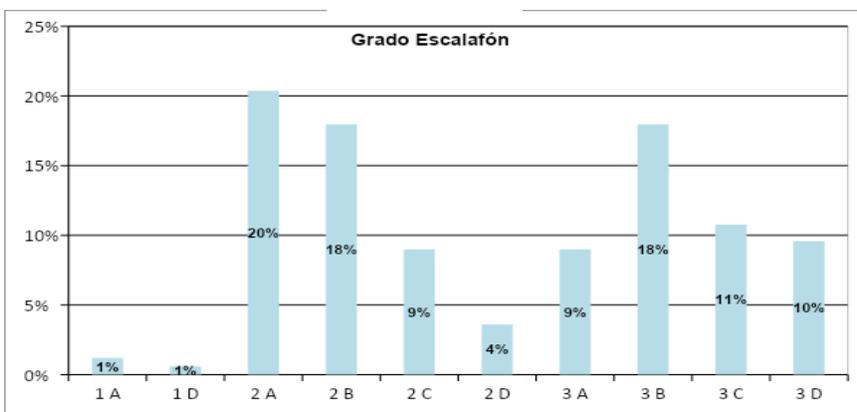
Experiencia docente

Al indagar por la experiencia de los profesores vinculados al sector magisterial, se logra identificar que el 74% de los profesores ha laborado

en el sector privado entre 1 y 11 años; el 26% restante ha laborado en este sector entre 12 y 20 años o más. Con respecto al sector oficial, es importante destacar que el 80% de los profesores han laborado entre 1 y 14 años en este sector; y un 20% tiene una experiencia entre 15 y 20 años o más en el mismo.

Referente a los años de nombramiento, la mayoría de los profesores representados en un 25% del total de la muestra fue nombrado en el sector oficial en 2010, el 18% en 2015, un 15% en 2005, un 6% en el en 2011, otro 6% en el 2012, 4% en el 2016, otro 4% en 2017, un 3% en 2006, un 3% en 2008 y otro 3% en 2018, el último 1% fue nombrado en 2002.

Figura 22. Grado en el escalafón



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el Decreto 1278, el Escalafón hace referencia al siguiente concepto:

[Es] el sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada

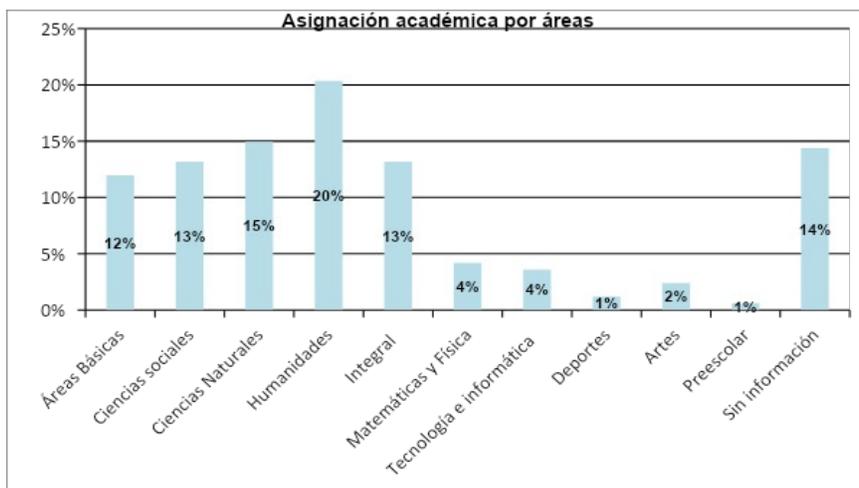
en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional. (Decreto 1278, 2002, Art. 19)

Este mismo Decreto indica que este escalafón está conformado por 3 grados y cada grado compuesto por 4 niveles salariales; en relación con el posicionamiento de los profesores de la Zona Distrito Capital un 10% se encuentra ubicado en el último escalafón correspondiente al 3D; un 11% se ubica en el 3C; un 18% en el 3B; el 9% de los profesores se ubica en el 3A; el 20%, es decir, la mayoría de los 167 profesores equivalente a 34 profesores, está ubicado en el grado de escalafón 2A; otro 18%, en el 2B; 9%, en el 2C; 4%, en el 2D; un 1%, en el 1 A; y el último 1%, en el escalafón 1D.

Asignación académica por áreas

Al indagar los grados en los que los docentes orientan clases, se puede identificar que del ciento por ciento de la muestra participante en la Zona Distrito Capital, en el nivel de secundaria orienta el 31%, siendo este el nivel educativo con mayor número de docentes asociados; por otra parte, el nivel de primaria concentra el 31% mientras que la media vocacional concentra un 17%, y el nivel de preescolar el 16% restante. Se evidenció también que el área académica que concentra el mayor porcentaje con un 20% equivalente a 34 docentes corresponde al área de humanidades, lo cual evidencia el enfoque hacia la educación integral de los estudiantes, dado que convergen asignaturas como dimensión comunicativa, cognitiva, español o lengua castellana, inglés, lectura crítica, investigación pedagógica y comunicación, siendo estas asignaturas esenciales para la formación integral, social y humanística de los estudiantes. Por su parte, preescolar y deportes concentran cada una al 1% de docentes de la región y se convierten en las áreas académicas con menor número de docentes vinculados.

Figura 23. Asignación académica por áreas



Fuente: elaboración propia.

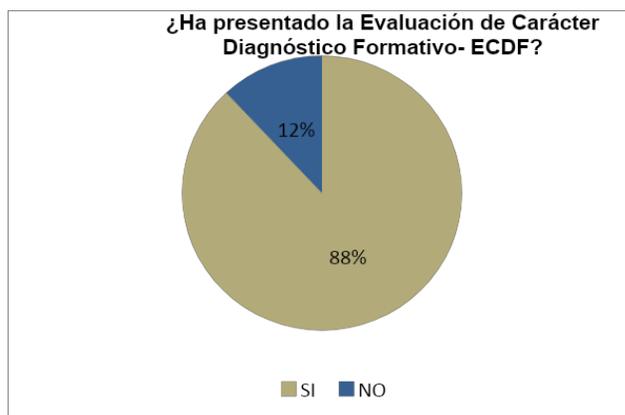
Participación en la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF

En relación con los resultados del proceso de investigación de la ECDF adelantado en la Zona Distrito Capital, se realizó un análisis de la información a través de la aplicación Nvivo y se lograron identificar las palabras más recurrentes en el proceso de triangulación de la información. Las palabras con mayor recurrencia son evaluación, docentes, maestras, prueba, educación, tal como pueden observarse en la **Figura 24**.

años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello. (Art. 20)

Lo anterior evidencia porque el porcentaje de docentes relacionados aún no participa en la prueba.

Figura 25. Docentes Evaluados



Fuente: elaboración propia.

El MEN (Ministerio de Educación Nacional) establece mediante la resolución 15711 de 2015, los requisitos para postulación a las convocatorias de presentación de la ECDF; entre ellos el de estar nombrado en propiedad en el cargo que se está desempeñando al momento de realizar la inscripción, estar inscrito en el nivel A en uno de los grados del escalafón docente, haber participado en una o varias de las evaluaciones de competencias entre 2010 y 2014, y no haber logrado su ascenso o reubicación en un nivel salarial superior. Para el ascenso a grado debe acreditarse debidamente el título profesional y haber cumplido 3 años de servicio contados a partir de la fecha de posesión en periodo de prueba.

A la fecha se han presentado tres Cohortes: I (2015 -2016), II (2016-2018) y III (2018-2019). A dichas convocatorias los docentes de la Zona Distrito Capital, han participado como se muestra en el Gráfico No. 5. De manera más específica, quienes han presentado 1 vez, el 34%; 2 veces, el 48%; y 3 veces, el 8% de docentes restantes de la muestra. Es de precisar que del 34% de los docentes de la muestra correspondiente

a la Zona Distrito Capital, Bogotá, que han presentado la prueba una vez, un (1) docente de género masculino, con nivel de formación maestría, la presentó en la Cohorte I (2015 -2016) ubicándose en el escalafón 3D. Mientras que el 10% más la presentaron en la Cohorte II (2016-2018) y el 27% restante de la muestra en la Cohorte III (2018-2019).

De los docentes que han presentado la prueba dos veces, se puede identificar que el 47% han sido recurrentes en el proceso, ya que se han presentado en las Cohortes consecutivas. Es así como el 5% presentó la prueba en la Cohorte I (2015 -2016) y Cohorte II (2016-2018), mientras el 42% restante la presentó en la Cohorte II (2016-2018) y Cohorte III (2018-2019). Como se muestra en la **Figura 26**, en la Zona Distrito Capital el 52% equivalente a 76 docentes no aprobó la prueba directamente al presentarla por primera vez, mientras que el 48% logró superarla directamente.

Figura 26. Superación directa de la prueba



Fuente: elaboración propia.

Curso formativo

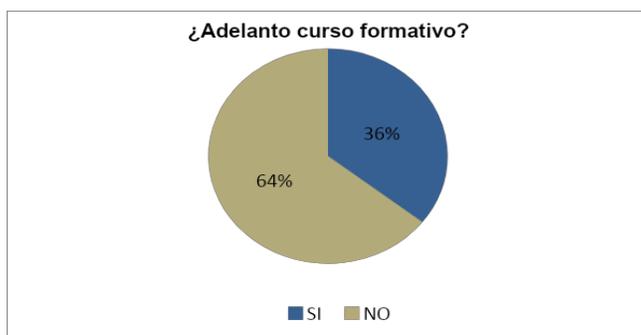
En la Zona Distrito Capital el 52% equivalente a 76 docentes, no aprobó la prueba directamente, para lo cual el MEN establece en la Resolución 1571 de 2015 la figura denominada cursos de formación, “Los docentes que habiéndose inscrito en la presente convocatoria no logren superar la evaluación de carácter diagnóstico formativo, deberán adelantar alguno de los cursos de formación a los que hace referencia el Artículo 2.4.1.4.5.12 del Decreto 1075 de 2015” (Art. 13). Estos cursos

de formación le permiten al docente tramitar ante la entidad territorial certificada la solicitud de ascenso o reubicación salarial según corresponda, entregando como soporte el certificado emitido por la institución o universidad correspondiente debidamente avalada para tal fin.

Sin embargo, para la Zona Distrito Capital se evidencia que de los 76 docentes que no aprobaron la prueba, tan solo 49 docentes, lo equivalente a un 64%, tomaron o realizaron los cursos de formación.

Los 27 docentes restantes que no aprobaron la prueba y que conforman el 36% restante de los no aprobados, tomaron los cursos de formación. Cabe resaltar también que de los docentes que hicieron estos cursos, un 56% equivalente a 15 de los 27 docentes, presentó la prueba en dos Cohortes consecutivas, Cohorte II (2016-2018) y Cohorte III (2018-2019).

Figura 27. Participación en los cursos formativos



Fuente: elaboración propia.

Se puede resaltar que el 85% equivalente a 23 docentes, de los 27 que reprobaron, tomó los cursos formativos en universidad privada, entre las cuales se destaca la Universidad Externado de Colombia con un 44% equivalente a 12 docentes, mientras que tan solo el 15% equivalente a 4 docentes optó por realizar dichos cursos con una institución o universidad oficial. Todas las universidades o instituciones en las cuales realizaron los cursos formativos los docentes de la Zona Distrito Capital, se encuentran ubicadas en la ciudad de Bogotá D.C. Los cursos de formación establecidos en el Artículo 2.4.1.4.5.12 de la Resolución 1075 de 2015 y que según la Guía Niveles de Desempeño - Docentes de Aula - se clasifican

en Contexto, Currículo y Pedagogía, Praxis Pedagógica y Convivencia y Diálogo; “contribuyen al carácter formativo de la evaluación debido a que aportan información para el desarrollo de un diagnóstico que permita determinar los aspectos específicos que debe trabajar el educador para fortalecer su práctica educativa” (Decreto 1657 de 2016).

Atendiendo los lineamientos antes expuestos, los docentes de la Zona Distrito Capital que reprobaron la prueba, adelantaron como se muestra en la **Tabla 11**, los cursos de formación según su área de interés a fortalecer:

Tabla 11. *Participación por módulos en los cursos formativos*

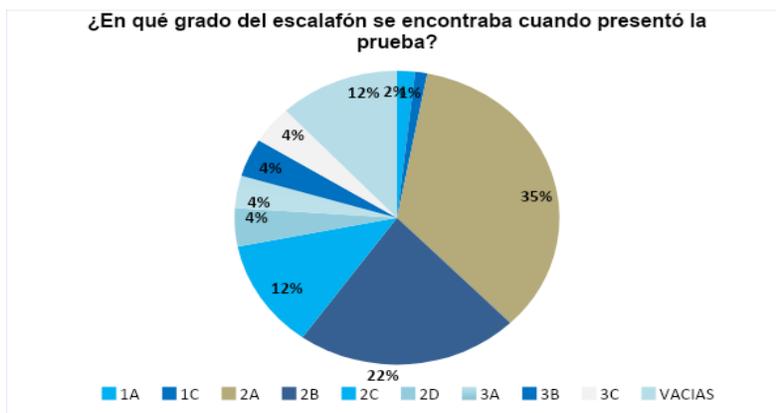
Cursos de formación	Total, docentes
Contexto	4
Currículo y Pedagogía	5
Praxis Pedagógica	5
Contexto - Praxis Pedagógica	4
Currículo y Pedagogía - Praxis Pedagógica	3
Currículo y Pedagogía - Praxis Pedagógica - Convivencia y Diálogo	3
Contexto - Currículo y Pedagogía - Praxis Pedagógica - Convivencia y Diálogo	4

Fuente: elaboración propia.

Ascenso en el escalafón docente

Uno de los requisitos para presentar la ECDF es estar inscrito en el nivel A en uno de los grados del escalafón docente, esto de acuerdo con el Numeral 2 del Artículo 4 —Acreditación del cumplimiento de requisitos—de la Resolución 15711 de 2015; en la Zona Distrito Capital se observa como la mayoría de los profesores se encontraban en el escalafón 2A al momento de presentar la prueba; estos corresponden a un 35%. Igualmente se evidenció un 22% en el grado 2B y un 12% en grado 2C, lo que implica que ya habían cumplido con el requisito anteriormente mencionado. Distribuidos en los demás escalafones se encuentran el resto de los docentes.

Figura 28. Ascenso en el escalafón



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describe de manera detallada el grado al cual ascendieron los encuestados de la Zona Distrito Capital, en relación con el grado en que se encontraban antes de realizar la prueba; es importante destacar que puede existir el caso de docentes que a la fecha de la aplicación del instrumento no hayan recibido resolución de ascenso y reubicación en el escalafón. De los 107 profesores que establecieron el grado de escalafón al cual ascendieron después de presentar la prueba, se tienen los siguientes datos:

Tabla 12. Nivel de escalafón posterior a la prueba

Escalafón inicial	Ascendieron a	Total, Profesores
1A	2A	1
1C	1D	1
	2C	1
2A	2B	25
	2C	2
	3A	13
	3B	1
	3C	2
2B	2C	5
	3B	21
	3C	2

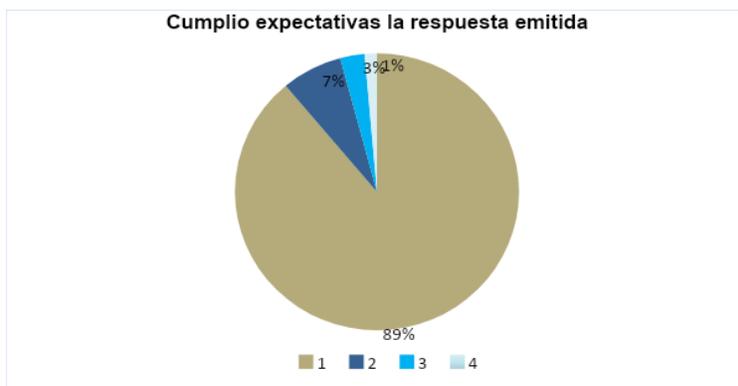
Escalafón inicial	Ascendieron a	Total, Profesores
2C	2D	4
	3C	8
	3D	2
2D	3D	5
3A	3B	4
	3C	1
3B	3C	3
	3D	1
3C	3D	5
Total, ascendidos		107

Fuente: elaboración propia.

Esto indica que de alguna manera los profesores que ascendieron de escalafón mejoraron su nivel salarial y su reconocimiento ante cada entidad.

En relación con el grado de satisfacción de los resultados obtenidos por cada uno de los profesores de la Zona Distrito Capital que presentó la prueba, se tiene que el 64% de los profesores encuestados se encuentran **poco o nada** satisfechos con los resultados obtenidos, mientras que tan solo un 24% indica que se encuentra satisfecho, el 12% restante no respondió a la pregunta. Esto determina que la mayoría de los profesores no está de acuerdo con los resultados, el 49% de los profesores presentaron una reclamación ante el ICFCES o el MEN en los términos establecidos en el Artículo 12 de la resolución 15711 de 2015, el cual indica que las reclamaciones a los resultados deberán presentarse dentro de los 5 días hábiles posteriores a la publicación de estos.

Las principales razones por las cuales los profesores presentaron la reclamación de manera general fueron las siguientes: manifestaron que aspectos evaluados no se tuvieron en cuenta y se encontraban dentro del video, no tuvieron en cuenta el tipo de población y contexto en el que se realizó el registro videográfico, se evidencian resultados y apreciaciones que no tenían nada que ver con el video presentado, resultados errados e incoherencias sobre el video, los tonos de voz y la integración con los estudiantes no se tuvieron en cuenta para su respectiva evaluación; en algunos resultados de las pruebas manifestaron que docentes, durante el registro, irrespetaban a sus estudiantes.

Figura 29. Nivel de satisfacción

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la retroalimentación establecida por los pares académicos, la mayoría de los profesores manifestó que no había una concordancia con los resultados y lo que se presentó; en algunos casos los felicitaron en la retroalimentación, pero el puntaje no fue logrado. Del mismo modo, hubo criterios de evaluación que no fueron tenidos en cuenta o que son analizados de gorma muy subjetiva. En general, los profesores manifestaron no estar de acuerdo con los resultados obtenidos dado que había incoherencias con los criterios, con la revisión al detalle de cada contexto educativo y resultados contradictorios en cada evaluación.

De los 72 profesores que prestaron la reclamación, con respecto a la respuesta emitida posteriormente por el ICFES o el MEN, el 89% indica que no cumplió con las expectativas; esto se puede evidenciar igualmente en el nivel de satisfacción de los profesores hacia los resultados obtenidos después de la presentación de la prueba. Cabe recordarse que un 64% quedó poco o nada satisfecho con los resultados obtenidos, lo que refleja una gran insatisfacción por parte de los profesores en los dos momentos, tanto con el resultado obtenido como con la respuesta después de la reclamación.

Percepciones e imaginarios en relación con la prueba

Partiendo de cinco unidades de análisis propuestas como son la consolidación de la prueba, la estructura de la prueba, los instrumentos de evaluación, los alcances de la evaluación y, los recursos y medios de la prueba, se realizará un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas dadas por los y las maestras que participaron en el ejercicio de investigación y pertenecen a la Zona Distrito Capital, Bogotá. D. C. El análisis de percepciones se realiza dando alcance a la triangulación propuesta en el marco teórico; adicionalmente, se integra la vista de actores del sistema educativo que laboran en la SED (Secretaría de Educación del Distrito) y en el magisterio, actores diferentes a los y las maestras participantes que también contribuyen con sus imaginarios y percepciones sobre la ECDF.

En cuanto a los parámetros de análisis de los resultados obtenidos en el ejercicio de investigación, se tiene en cuenta el proceso de sistematización de las escalas Likert; para ello, se identificó el valor porcentual de las respuestas obtenidas en cada interrogante planteado a los docentes participantes de la región. Como se muestra en las **Tablas 13**: Unidad de análisis - Consolidación de la prueba; **14**: Unidad de análisis – Estructura de la prueba; **15**: Unidad de análisis – Alcances de la evaluación; **16**: Unidad de análisis – Instrumentos de evaluación; y **45**: Unidad de análisis – Recursos y medios de la prueba; en las cuales se relacionan las preguntas para cada unidad de análisis que se abordaron a partir de una escala de Likert. Su valoración atendió a una escala de 1 a 5, siendo 1 “completamente desaprobado” y 5 “totalmente aprobado”.

Consolidación de la prueba

Tabla 13. Unidad de análisis - Consolidación de la prueba

PREGUNTAS REALIZADAS	5		4		3		2		1	
	totalmente aprobado		aprobado		Ni aprobado ni desaprobado		desaprobado		complemente desaprobado	
	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%
La ECDF fue ampliamente concertada con los profesores del país.	0		1	2%	2	5%	8	22%	24	68,5%
Se sintió representado por su organización sindical en el diseño e implementación de la prueba.	0		0		6	17%	11	31%	18	51%

Fuente: elaboración propia.

En esta unidad de análisis se quiere conocer si la ECDF fue ampliamente concertada con los profesores y si ellos se sintieron representados por su organización sindical. En ese sentido, es evidente que los y las maestras no sienten que haya existido concertación en la construcción de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF, en tanto que el 68.5% señaló que no se sentía para nada vinculado a la concertación.

Respecto a la representación del sindicato en el diseño e implementación de la ECDF, la respuesta tampoco es favorable, ya que el 51% desapruueba totalmente lo que significa que no se sintieron en absoluto representados por dicho sindicato.

Desde este punto de vista se evidencia que el diseño y la implementación de la ECDF no fue totalmente concertada y construida con el gremio de educadores del país. El objetivo fundamental de la evaluación docente es, por un lado, que se convierta en un instrumento que mejore la calidad docente, tal como lo plantea el Decreto 1278, Estatuto de Profesionalización Docente:

Garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad (Decreto 1278, 2002, Art. 1).

Otra meta clara de la ECDF es que mejore las condiciones laborales de los y las docentes, producto de su experiencia, estudios académicos y producción de material pedagógico.

A la luz del Decreto 2277 de 1979 los ascensos se establecen por años de experiencia, por estudios o por producción académica, no por evaluación; se presentó cierto inconformismo. En consecuencia, FECODE (Federación Colombiana de Educadores) buscó establecer una serie de acuerdos con el MEN para igualar la forma de ascenso. Estos acuerdos se formalizaron en un acta denominada Acta de acuerdos Ministerio de Educación Nacional – FECODE, firmada a los quince días del mes de mayo de 2015. En estos acuerdos se estableció un proceso de re-inscripción o actualización en el escalafón docente, el cual se basa en una evaluación de carácter diagnóstico-formativo efectuada por pares; la definición de los criterios, así como el instrumento para aplicarla, se realizaría por una comisión conformada por el MEN, FECODE y facultades de educación de reconocida idoneidad.

Calderón (2018), al respecto, afirma:

La evaluación así entendida, desata una serie de estrategias vinculadas con el control del desempeño, que se centra en el déficit, haciendo que el profesorado reduzca su labor a una función prefigurada por agentes externos y por demandas que lo fragmentan en su vida profesional (p. 38).

Por otra parte, la percepción de la fuente entrevistada en el ejercicio de investigación que pertenece al sindicato no difiere de la de los y las maestras; dado que a la pregunta ¿Qué significado tiene para usted que el sistema educativo colombiano pueda contar con la ECDF?, en su percepción reconoce lo siguiente:

La ECDF es fruto de la negociación entre el Ministerio de Educación Nacional y la Federación Colombiana de Educadores (El Sindicato), es decir, no es producto de una política pública y esto se enmarca bajo el principio o el supuesto de querer hacer un estatuto único docente, ya que en la actualidad existen dos estatutos para los docentes; Decretos 2277/1979 y el 1278/2002, con diferentes formas de ascenso; sin embargo, la ECDF cubre únicamente a los y las maestras del Decreto 1278 (Docente adscrito al sindicato, formulario *online*, 2020).

Según lo anterior, la ECDF no es un sistema de evaluación para todo el magisterio colombiano, debido a que la desigualdad en el proceso de ascenso favorece a los maestros y maestras del Decreto 2277 de 1979, pues estos no deben presentar pruebas para lograr su ascenso; además, quedan excluidos de esta evaluación los maestros y maestras provisionales. Asimismo, se puede percibir que la ECDF no es vista como estándar: aparte de que no evalúa a todos los docentes, según las excepciones relacionadas anteriormente, al momento que los y las maestras obtienen el escalafón 3D, siendo este el último para completar su carrera docente, no encuentran la necesidad de presentar la prueba nuevamente, lo cual genera la percepción de que la ECDF es solo un mecanismo para poder ascender o no a los maestros y no un proceso para medir la práctica pedagógica en pro de la calidad de la educación.

Entre tanto, el actor del sistema vinculado a la SED —Secretaría de Educación del Distrito— que participó en el ejercicio de investigación, difiere de los imaginarios y percepciones de los y las maestras. Afirma lo siguiente:

Una manera de asegurar o promover la calidad de los docentes que son responsables del proceso educativo de niños y jóvenes. También como la oportunidad de tener una estrategia que valore y permita la identificación de fortalezas y debilidades de los y las maestras en el marco de su rol. (Funcionario SED, Formulario *online*, 2020)

Adicionalmente, no está de acuerdo con que la ECDF sea estándar considerando las diferencias y particularidades que pueden afrontar los y las maestras en cuanto al contexto educativo, acceso, recursos y posibilidades que viven en su realidad pedagógica.

Estructura de la prueba

Tabla 14. Unidad de análisis – Estructura de la prueba

PREGUNTAS REALIZADAS	5		4		3		2		1	
	totalmente aprobado		aprobado		Ni aprobado ni desaprobado		desaprobado		complemente desaprobado	
	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%
Los criterios definidos en la evaluación permiten dar cuenta de los dominios pedagógicos del profesor en el aula.	0		0		5	14%	6	17%	24	68,5%
¿Es una prueba eminentemente formativa que proporciona retroalimentación del proceso vivido?	0		0		1	2%	6	17%	28	80%
Al ser cualitativa, los resultados le permiten conocer sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en relación con la práctica pedagógica.	0		0		2	4%	5	14%	28	80%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede identificar parcialmente, se considera un problema de la ECDF su sentido como tal. Según lo anterior, es importante determinar si es formativa y si sirve para diagnosticar el desempeño de los profesores o si por el contrario es una evaluación que no forma

pedagógicamente a las y los maestros y que continúa siendo un requisito de ascenso, por cuanto el Estado no dispone de los recursos suficientes para promover económicamente al magisterio. Para ello, se necesita comprender cómo está estructurada la prueba.

En primer lugar, se necesita dar cuenta de si la evaluación permite caracterizar los dominios pedagógicos del maestro en el aula, a lo que el 68% de los encuestados respondió como completamente desaprobado. Por otra parte, el 80% desaprueba totalmente al preguntarle si la evaluación era formativa y permitía retroalimentación. El 54% de los y las maestras participantes calificaron como completamente desaprobados si la evaluación daba cuenta de su práctica educativa; el 60% marcó 1 respecto de si la ECDF tenía en cuenta el contexto. Si bien los maestros no tienen acceso a la rúbrica que tienen los evaluadores para hacer el análisis de los videos, evidencian que es bastante difícil dar cuenta del desempeño pedagógico del contexto y de su práctica docente en cincuenta minutos de registro videográfico.

Por otro lado, respecto a si los maestros del área rural deben tener un tratamiento especial, el 85,7% manifiesta que sí y solo un 14% se muestra en desacuerdo. Lo anterior permite resaltar, como percepción general, que la evaluación no tiene en cuenta la igualdad de oportunidades a la hora de evaluar los maestros; además, que la mayoría de ellos no cuenta con los elementos técnicos para realizar un video eficiente.

Dando cuenta de lo anterior, dos actores relevantes en este proceso contribuyen con su opinión sobre la ECDF establecida como un sistema de evaluación estándar. El actor entrevistado de la SED respondió lo siguiente:

Nunca he estado de acuerdo con ello. Si bien hay cuestiones que son generales, a la hora de evaluar o valorar se deben tener en cuenta las particularidades de cada docente, de su contexto, pues estas particularidades afectan el resultado de los diferentes procesos. No considero posible evaluar a todo mundo de la misma manera sin contar con esas necesidades u obstáculos con los que a diario muchos docentes tropiezan. (Funcionario SED, Formulario *online*, 2020)

Algo similar ha respondido el actor relacionado con uno de los sindicatos, quien indica su posición a continuación:

Dentro de los que son evaluados por este mecanismo también existen diferencias, es decir, no es estándar existen diferencias en las evaluaciones que van a presentar, como por ejemplo los maestros de preescolar, frente a los maestros de primaria, secundaria, de directivos docentes, de orientadores, etc. (Docente sindicato, Formulario *online*, 2020)

Alcances de la evaluación

Tabla 15. Unidad de análisis – Alcances de la evaluación

PREGUNTAS REALIZADAS	5		4		3		2		1	
	totalmente aprobado		aprobado		Ni aprobado ni desaprobado		Desaprobado		complemente desaprobado	
	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%
La evaluación está estructurada para que los profesores puedan acceder a nivel profesional en el marco de la carrera docente.	0		0		1	2%	7	20%	27	77%
Permite evidenciar el conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación.	0		1	2%	9	25%	6	17%	19	54%
Invita a reflexionar sobre la pertinencia del ejercicio pedagógico que llevará a cabo con los estudiantes.	0		9	25%	8	22%	8	22%	6	27%

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, lo que se esperaría de una evaluación diagnósti-co-formativa es que en sus alcances los y las maestras sintieran que profesionalmente perciben apoyo, mejoría y asesoramiento. En una escala de 1 a 5 el 77% desapruueba totalmente, acerca de si la evaluación está estructurada para acceder a la mejora profesional y, el 20% desapruueba la evaluación, ya que esta no evidencia el conocimiento que tiene el maestro sobre su área, lo que significa que desde las percepciones de los y las maestras la ECDF no tiene este alcance.

Para los docentes, la ECDF no permite reflexionar sobre la pertinencia del ejercicio pedagógico que llevarán a cabo con los estudiantes y, de igual modo, sienten que el trabajo de los pares evaluadores no es objetivo. En la medida en que estos pares reciben decenas de videos de diferentes instituciones y áreas del saber, que se puede percibir no conocen a fondo. Al revisar la forma en que fueron evaluados, los maestros entienden que los criterios a valorar de su práctica pedagógica no son profundos y fundamentales, sino elementos de carácter general.

Las debilidades que más señalan los y las maestras respecto a la ECDF, es que no es efectiva y que su estructura no corresponde a una evaluación formativa. Se deduce que la falta de objetividad a la que hacen referencia los maestros tiene que ver con diversos factores: es una clase que se prepara de la mejor manera y con el mejor grupo del colegio, se pueden escoger a los estudiantes, se puede ensayar esta misma clase antes de ser grabada y sin embargo nada de esto garantiza que el docente sea buen docente y tampoco que vaya a pasar dicha evaluación; esto, en cuanto a que está sujeta a disposición presupuestal, y lo que se evalúa no necesariamente es lo que pasa en la cotidianidad escolar.

Una palabra frecuentemente utilizada en las debilidades que relacionan los y las maestras es “farsa”. Aunque no sea la idea fuerza de esta evaluación, tampoco el propósito del MEN, evidentemente los profesores realizan excelentes clases para el video, lo que no quiere decir que esas sean las clases que en su práctica pedagógica realicen de manera constante. Por lo que de antemano se sabe que es la puesta en escena estructurada con un único objetivo “aprobar la prueba”, en ese sentido lo que se está evaluando en sí mismo carece de cierta objetividad. Y por otro lado, quienes evalúan reciben un insumo del que desconocen muchos elementos: contexto escolar, dificultades de aprendizaje de los

y las estudiantes, plan de estudios y objetivos pedagógicos del área, problemas convivenciales y conflictos al interior del grupo con el que se trabaja, etc.

Dentro de las pocas cosas positivas que resaltan los maestros y maestras se encuentra que para quien es promovido en la ECDF quizás tenga algún sentido y al ascender justifique de alguna manera esta forma de evaluación. También señalan que se presenta como una oportunidad para planear clases de manera más pedagógica y didáctica.

En últimas, la ECDF desde los imaginarios de los maestros estaría lejos de cumplir con los alcances que esperaba el MEN. De alguna manera se evidencia que más que el instrumento, es la financiación de dicha evaluación la que limita la promoción de los maestros. También revela que deben desmarcarse aspectos que son contradictorios en la evaluación. En primer lugar, cuando el docente realiza un estudio de posgrado en una universidad bien sea oficial o privada (depende el recurso económico del docente) quien certifica que éste adquirió ciertos saberes en su área o en materia educativa, y estos conocimientos no pueden desconocerse en materia salarial ni profesional.

La evaluación tendría sentido si se centrara en el aspecto de la experiencia y de la práctica pedagógica; de este modo, un maestro o maestra que no hubiera realizado estudios de posgrado, pudiese ascender por los años de experiencia que lleva en el Distrito. En esta vía, es importante mencionar la perspectiva de los encuestados con respecto a la motivación de los profesores tanto a presentar la prueba como a capacitarse previamente para ella, el actor de la secretaría de educación indica lo siguiente:

Los docentes se sienten desmotivados al ver que por medio de un video pretendan evaluarlos objetivamente; que sin tener en cuenta situaciones particulares, se apliquen instrumentos que no tiene cabida y que aun con los esfuerzos, los resultados no sean los esperados. (Funcionarios SED, Formulario *online*, 2020)

En ese mismo sentido, el líder sindical entrevistado asevera:

Lo que motiva a los profesores es obviamente a buscar el ascenso para mejorar su salario y por ende su calidad de vida, pero también, pretender evaluar toda la vida de un o una maestra en 50 minutos, entonces esto

se ha convertido prácticamente en unas clases de actuación para poder mejorar económicamente, pero, no incide directamente en la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje en las aulas y en las instituciones educativas. (Docente Sindicato, Formulario *online*, 2020)

Instrumentos de evaluación

Tabla 16. Unidad de análisis – Instrumentos de evaluación

PREGUNTAS REALIZADAS	5		4		3		2		1	
	totalmente aprobado		aprobado		Ni aprobado ni desaprobado		desaprobado		complemente desaprobado	
	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%
Es una prueba basada en evidencias.	0		1	2,8%	5	14%	9	26%	20	57%
EL ICFES cuenta con la experticia requerida para valorar la práctica pedagógica de los docentes del país.	1	2,8%	1	2.8%	9	26%	14	40%	10	28%
Los instrumentos definidos para la prueba permiten dar cuenta de la práctica pedagógica del docente.	0		1	2.3%	4	11%	9	25%	21	60%
Es transparente en relación con los resultados que arroja.	0		0		1	2,8%	12	34%	22	62%
Permite evidenciar claramente el contexto en que usted realiza su ejercicio educativo.	0		0		2	5,7%	12	28%	21	60%

PREGUNTAS REALIZADAS	5		4		3		2		1	
	totalmente aprobado		aprobado		Ni aprobado ni desaprobado		desaprobado		complemente desaprobado	
	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%
Permite al docente seleccionar de manera voluntaria los estudiantes (curso) con el que desea presentar la evaluación.	3	8%	5	14%	13	37%	5	14%	0	
Facilita que el maestro planea y prepare su clase con anticipación.	15	42%	12	34%	5	14%	0		0	
Le brinda la posibilidad que usted utilice la estrategia didáctica que considere pertinente para su clase.	7	20%	8	22%	9	25%	5	14%	0	
¿El video permite evidenciar las particularidades de la práctica pedagógica del docente en el aula?	0		1	2,3%	4	11%	9	25%	21	60%

Fuente: elaboración propia.

Al indagar si la evaluación es una prueba basada en evidencias, los y las maestras indicaron no estar de acuerdo: el 57% se manifestó completamente desaprobado mientras que el 26% indicó cierta desaprobación. Respecto de si el ICFES tiene la experiencia para evaluar a los docentes el 28.5% indicó estar completamente desaprobado, el 40% desaprueba y el 26% manifiesta que no aprueba ni desaprueba esta afirmación.

Los ítems mejor evaluados son la selección voluntaria de los estudiantes, la preparación de la clase con antelación y la libertad del maestro para seleccionar su estrategia didáctica; sin embargo, todas estas facilidades se ven limitadas por la forma en que es evaluada la clase del maestro o la maestra. Por otro lado, se señala otra importante inexactitud en esta evaluación y es la ponderación que se le asigna a los estudiantes. El 60% no está de acuerdo con el valor asignado. Asimismo, el 51% considera que la autoevaluación no es tenida en cuenta en el proceso de ponderación, lo que significa que quienes son los sujetos del proceso evaluativo no tienen suficiente incidencia en la evaluación de maestro, siendo ellos en principio quienes sí podrían dar cuenta del contexto, de la práctica pedagógica, del desempeño del maestro y la muestra participante.

En esta unidad de análisis se consultó también sobre las debilidades, fortalezas y la incidencia en el ejercicio pedagógico con relación al criterio de evaluación de los y las maestras en su quehacer educativo posterior a la presentación de la prueba.

La percepción de la fuente entrevistada en el ejercicio de investigación que pertenece al sindicato, lo define como “fortaleza el acercamiento o avance que se realiza al implementar una evaluación diagnóstica al sistema” (Docente Sindicato, Formulario *online*, 2020), sin embargo, encuentra debilidades sobre las que asegura:

Debilidad el hecho de que la evaluación cobije únicamente a los y las maestras y no a los demás actores del sistema educativo. Puede verse como debilidad el hecho de que la ECDF sea requisito para que los y las maestras puedan ascender y no tener ese privilegio con base a sus estudios, experiencia e igualdad entre maestros. (Docente Sindicato, Formulario *online*, 2020)

Ahora, en cuanto a la relación entre los docentes evaluados con avanzado y con mínimo desempeño y la influencia de dicho resultado en el aprendizaje de sus estudiantes, considera que no puede darse ninguna relación, ya que el proceso de aplicación o el resultado de la evaluación no incide en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes en las aulas, al ser un ejercicio visto como un requisito y no como un proceso de mejora.

Entre tanto, el actor del sistema vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito -SED, considera como fortaleza el hecho de que “se haya consolidado un sistema de evaluación diagnóstica, que permite sistematizar resultados, un sistema que cuenta con criterios e instrumentos establecidos y organizados” (funcionario SED, Formulario *online*, 2020). Como debilidades considera “la periodicidad en que se debe presentar la prueba y la estandarización de esta. El video preparado con unos guiones no garantiza en lo absoluto que haya un proceso transparente” (funcionario SED, Formulario *online*, 2020).

Asimismo, a la consulta sobre la relación entre los docentes evaluados con avanzado y con mínimo desempeño y la influencia de dicho resultado en el aprendizaje de sus estudiantes, este actor del sistema educativo considera que “la evaluación es muy subjetiva y por ende pone en duda la garantía de que un docente sea evaluado como avanzado sin conocer realmente el ejercicio pedagógico de su quehacer docente” (funcionario SED, Formulario *online*, 2020).

Recursos y medios de la prueba

Tabla 17. Unidad de análisis – Recursos y medios de la prueba

PREGUNTAS REALIZADAS	5		4		3		2		1	
	totalmente aprobado		aprobado		Ni aprobado ni desaprobado		desaprobado		completamente desaprobado	
	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%
Conoce el material que las diferentes entidades (MEN e ICFES) han dispuesto para la presentación de la prueba.	7	20%	10	28%	5	14%	7	20%	6	17%
El proceso de inscripción fue amigable y ágil.	5	13%	10	28%	8	22%	2	5.7%	2	5.7%

PREGUNTAS REALIZADAS	5		4		3		2		1	
	totalmente aprobado		aprobado		Ni aprobado ni desaprobado		desaprobado		completamente desaprobado	
	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%	# Rtas	%
El MEN le ha facilitado los medios y recursos para la presentación de la prueba.	7	20 %	10	28,5%	5	14%	7	20%	6	17%
Tuvo que contratar algún tipo de asistencia técnica para grabar su video.	29	82%	5	14%	1	2.8%	0		0	
El lugar dónde está ubicada su institución cuenta con los recursos tecnológicos para realizar la prueba.	3	22%	6	17%	11	34%	7	20%	3	8,5%
Infraestructura de la institución.	6	22%	9	26%	11	31%	8	22%	4	11%
Condiciones del aula.	5	14%	7	20%	11	34%	9	26%	3	8,5%
Número de estudiantes.	3	8%	5	14%	13	37%	5	14%	0	
Tiempo para el desarrollo de la clase.	1	2%	5	14%	5	14%	10	28%	13	37%
Experticia para grabar el video.	2	4%	2	4%	9	25%	10	28%	13	37%
Recursos didácticos.	3	8.5%	10	28%	12	34%	5	14%	12	34%
Disposición de los estudiantes	7	20%	10	28%	11	31%	5	14%	2	5.7%
Mobiliario de aula	6	17%	6	17%	14	40%	4	11%	9	25%
Ruido	2	5.7%	7	20%	11	31%	4	11%	9	25%
Ubicación geográfica.	6	17%	9	25%	9	25%	4	11%	2	5.7%

Fuente: elaboración propia.

En esta última unidad de análisis pudo hallarse una mejor percepción en los y las maestras, por cuanto se refiere a la parte logística y de gestión administrativa para la realización de la prueba. Los maestros pertenecientes a la Zona Distrito Capital, que participaron en el ejercicio de investigación, consideran que el MEN ha facilitado materiales para el conocimiento de la forma cómo se realizará la prueba. Así entonces, el 20% de los docentes presenta total aprobación, el 28% refleja aprobación y un 14% indica no aprobar ni desaprobar. Frente a la facilidad y agilidad en el proceso de inscripción el 11% indica estar en total aprobación, un 4% aprueba y el 22% ni aprueba ni desaprueba. La prueba en sí misma tiene dos costos, uno directo y otro indirecto. El directo es el costo del pin y el indirecto son los camarógrafos que acompañen y asesoren a los maestros. Es así como a la pregunta de si contrataron asistencia para la grabación, el 82% de los maestros marcó 5, mientras el 14% marcó 4.

Respecto a las condiciones logísticas, como realidades del aula, infraestructura de la institución, ruido y ubicación geográfica, la constante es que dichas condiciones son aceptables; en tanto, el número 3 en la escala de Likert fue el valor con mayor aceptación por parte de los maestros y maestras de la región. Cabe resaltar que la Zona Distrito Capital, corresponde a la capital del país, donde acceder a recursos tecnológicos es muy fácil con respecto a otras zonas del territorio colombiano.

Esto permite comprender que la resistencia o crítica a la ECDF no pasa por la dificultad para realizarla, en tanto que en la mayoría de las instituciones educativas en Bogotá y en algunas regiones (no en todas las regiones del país), cuentan con condiciones aceptables para la realización de dicha prueba. Asimismo, los y las maestras, además de contar con las condiciones para la presentación de la prueba, tienen claro qué instrumentos serán empleados para su evaluación, pero, según el coordinador entrevistado de la secretaría de educación “no hay correspondencia ni aceptación en la aplicación de los mismos” (Funcionario SED, Formulario *online*, 2020). Igualmente responde el actor entrevistado del sindicato, quien lo siguiente:

Lo que no es claro, es que la Federación, como la organización sindical, le ha exigido al ICFES que muestre cómo se dan, cómo los pares evalúan esos videos que tienen en cuenta, eso es lo que no es claro para los maestros, entonces por eso cuando salen los resultados vemos que son resultados

incompatibles con los desarrollos de los videos, los profesores pueden reclamar, pero básicamente ellos se mantienen en esas evaluaciones incorrectas y engañosas". (Docente Sindicato, Formulario *online*, 2020)

Conclusiones

La práctica pedagógica no es una actividad o una clase. La práctica pedagógica es la síntesis de tradición y presente. Es la apuesta de una idea compartida de sociedad y de sujeto político a través de una planeación estratégica como institución educativa, como área y como docente. Como señala Álvarez (2015):

El maestro cobra perfil propio como mediador y recreador de la tradición; por ende, intérprete y orientador, tanto de los saberes como en la mediación pedagógica. Cuando se habla de praxis pedagógica, se evita la idea simplificadora de la pedagogía como una mera acción y se sugiere la idea compleja de la pedagogía como una dimensión integral de la vida social, en tanto atañe a la formación profesional, Intelectual, ética y estética de los sujetos. (p. 49)

La percepción de los maestros se muestra como una tendencia con muy pocos cambios. Los maestros no sienten que la evaluación sea un instrumento con el lente suficiente o adecuado para ver, observar y comprender sus prácticas pedagógicas. Es un instrumento que centra su mirada en estándares muy generales: audio, sonido, si se presentó el tema y se desarrolló, sí se revisó la tarea, si el tono de voz fue adecuado, etc. En este sentido la prueba carece de marco conceptual pedagógico.

Los maestros perciben que esta evaluación no es la pertinente para promoverse por estudios. Si un cirujano estudia su especialidad en operaciones a corazón abierto, lo que es lógico es que su hospital le pague por sus conocimientos y no que solo hasta que opere y su operación sea exitosa.

La observación de clase es un instrumento útil y viable. Quizá si este tipo de evaluación se realizará con un par que estuviera en terreno. Que en primer lugar se realizará una entrevista con el maestro e indagar sobre el contexto, su práctica y su proyecto pedagógico. Si la observación de esa clase fuese registrada pero también hubiese un diario de campo del

par evaluador; si después la retroalimentación se hiciera en terreno, la percepción del maestro sería completamente diferente.

Desde el sentido común se ha venido imponiendo una visión de que los maestros no quieren ser evaluados. Pero lo que se entiende en su percepción es que se quiere mejorar, se quiere ser evaluado de una forma objetiva, que tenga retroalimentación y que no esté condicionada por la capacidad presupuestal del estado. Por otro lado, que los estudios sean reconocidos salarialmente.

Hay múltiples proyectos pedagógicos que realizan los maestros y maestras y que no se pueden evidenciar en un instrumento de este tipo. Incluso muchos de estos proyectos son tesis honoríficas en diferentes universidades. Barrantes (2018) plantea:

Construir un proyecto pedagógico significa relacionarse con el oficio del maestro de manera distinta. Esta manera de proceder tiende a salirse del modo convencional de hacer escuela. Adoptar nuevos procedimientos para salir de la inercia pedagógica significa acoger dinámicas más cercanas a la incertidumbre. En tanto no todo está resuelto, se necesita ir construyendo en la capacidad de adecuarse a las necesidades que vayan surgiendo (p. 51).

Recomendaciones

Se deben tener en cuenta los estudios de posgrados, en especializaciones, maestrías y doctorados que tienen los y las maestras para el proceso de evaluación, que contribuya con la calidad en la educación y la excelencia académica.

Deben incluir a los y las maestras en la toma de decisiones relacionadas con su proceso de ascenso, con su proceso de evaluación, así como también en las decisiones que tome el sindicato que los representa.

Es importante que los y las maestras no se encuentren del todo resistentes a la ECDF, que permitan su aporte al mejoramiento continuo de los procesos educativos en Colombia.

Al momento de evaluar a los y las maestras es necesario tener en cuenta su contexto, el tipo de población estudiantil, nivel socioeconómico,

edad de los estudiantes; todos ellos, aspectos importantes a tener en cuenta en la práctica pedagógica de cada uno.

Los resultados de la prueba deben dar cuenta del proceso de evaluación de las y los maestros, además de ser entregada la retroalimentación para que cada uno sepa cuál fue su falla y establecer acciones de mejora.

Es recomendable que se igualen los procesos de ascenso de los y las maestras adscritos a los 2 Decretos, es decir, que la ECDF no sea un requisito para mejorar la escala salarial y calidad de vida de los y las maestras; así mismo que permita integrar y evaluar formativamente a todo el sector educativo y no únicamente a un grupo de maestros específicamente como actualmente se realiza.

Se recomienda generar espacios de trabajo e integración concertados entre los diferentes actores del sistema educativo, incluyendo a los maestros y maestras, que permita analizar colectivamente tanto la estructuración como los instrumentos de evaluación aplicados y abordar un método de retroalimentación más asertivo. Con lo anterior, los maestros se identificarán como actores protagonistas del proceso y se logrará conformar una evaluación realmente formativa que aporte a la calidad de la educación brindada a nuestros niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

El Ministerio de Educación Nacional debe realizar ajustes a la prueba, en cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados. Según la percepción de los y las maestras que la han presentado, el video se constituye en lo más relevante y corresponde a un instrumento que requiere soporte tecnológico, que no es equitativo y que además está condicionado por el contexto en el que el maestro se encuentra.

Se recomienda replantear los instrumentos actualmente utilizados por una ruta de seguimiento que requiera como mínimo seis meses de acompañamiento a la práctica del docente. En dicho tiempo se recomienda programar visitas acompañamiento que permitan evaluar la práctica pedagógica sin que haya una preparación exhaustiva con antelación. Con lo anterior se podrá evaluar lo que realmente ocurre en el aula y se garantiza que la evaluación sea vista como instrumento pedagógico que contribuye al mejoramiento de la práctica del maestro.

Referencias

- Álvarez, A. (2015). Orientaciones para el diseño de cursos para educadores participantes de la ECDF. Bogotá. UPN. Recuperado de https://www.min-educacion.gov.co/1759/articles-360275_foto_portada.pdf
- Barrantes, R. (2018). Proyectos pedagógicos y formación de maestros en ejercicio. Bogotá: UPN.
- Calderón, I. (2018). La práctica atrapada en un lente: análisis de la evaluación de desempeño. Bogotá: UPN.
- Camargo, C. (2019). Pertinencia de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa para los docentes del colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez. Localidad de Suba. Trabajo de grado en la Universidad Externado de Colombia. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1573>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277 de 1979: por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Diario oficial No. 35374 (22 de octubre de 1979). Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1429913>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994: por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41214 (8 de febrero de 1994). Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 508 de 1999: por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo para 1999-2002. Diario Oficial No. 43651 (30 de julio de 1999). Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0508_1999.html
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 620 de 2000: por el cual se establecen reglas y criterios para la evaluación de docentes en ejercicio, al servicio del Estado y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 43969 (11 de abril de 2000). Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1131491>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 715 de 2001: por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los Artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la

prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diario Oficial. Nº. 44654 (21 de diciembre de 2001). Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278 de 2002: por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización docente. Diario Oficial No. 44840 (20 de junio de 2002). Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2582 de 2003: por el cual por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales. Diario Oficial No. 45311 (15 de septiembre de 2003). Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1469627>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2715 de 2009: por el cual se reglamenta la evaluación de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <https://www.socialhizo.com/educacion/legislacion/decreto-2715-de-2009-por-el-cual-se-reglamenta-la-evaluacion-de-competencias-para-docentes-y-directivos-docentes>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0240 de 2012: por el cual se modifica el Artículo 16 del Decreto 2715 de 2009, evaluación de competencias, docentes, directivos, candidatos, ascenso, título. Diario Oficial No. 48330 (1 de febrero de 2012). Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-298982.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1757 de 2015: por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley 1278 de 2002, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial que se aplicará a los educadores que participaron en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre 2010 y 2014 Y no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del Escalafón Docente. Diario Oficial (1 de septiembre de 2015). Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-353929.html?_noredirect=1

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 15711 de 2015: por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de

evaluación de carácter diagnóstica formativa de los educadores oficiales. Diario Oficial No. 49646 (25 de septiembre de 2015). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-354017.html?_noredirect=1

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1657 de 2016: por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial de los docentes que se rigen por el Decreto - Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 50.033 (21 de octubre de 2016). Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77882>

Díaz Barriga, F. (julio-diciembre de 2010). El docente ante los resultados de la evaluación. *Actualidades pedagógicas* (56), 12-21. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=ap>

Dimate, C. y otros. (2016). La evaluación del desempeño docente. *Folios*, (46), 83 - 95. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00083.pdf>

Durán, F., Acosta, D. y Espinel, O. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 39-60. Recuperado de <https://doi.org/10.19052/ap.2722>

Granados, M. (Febrero de 2018). Los resultados de la evaluación con carácter diagnóstica formativa nos dan la razón. *Revista Educación y Cultura*, (124), 28-30.

Hernández, Y. (2017). *La evaluación del desempeño docente desde las competencias cardinales*. [Tesis de maestría]. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Recuperado de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/574/1/CCA-Spa-2017_La_evaluaci%C3%B3n_del_desempe%C3%B1o_docente_desde_las_competencias_cardinales_Trabajo_de_Grado.pdf

Lozano, D. (enero de 2008). La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. *Actualidades pedagógicas*, (51), 133 - 148. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=ap>

Malaver, G. (enero-febrero de 2018). La evaluación docente: concepciones e implicaciones en la cualificación profesional. *Educación y cultura* (124), 21-27.

- Maussa, E. (2012). Evaluación de docentes, escalafones salariales e inversión en educación. *Universidad de la Costa*, 33 (1), 225-238. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/economicascuc/article/view/186>
- Niño, L. (2005). *La evaluación de los docentes de primaria y secundaria en Estados Unidos, México, Argentina, Chile e Inglaterra. Estudio comparado*. Valencia, España: Universidad de Valencia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131166>
- Pájaro, L. y Caraballo, E. (2017). *Análisis comparativo entre la evaluación de competencias y la evaluación con carácter diagnóstico formativa del magisterio nacional Decreto 1278/02*. Cartagena: Universidad San Buenaventura. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/5263>
- Rodríguez, L. y Zapata, C. (2016). *La evaluación docente, una mirada crítica desde el análisis del discurso: aportes, tensiones y controversias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20426>
- Rueda, M. (2014). Evaluación docente: La valoración de la labor de los maestros en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (6), 97 - 106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507434>
- Sánchez, O. (2004). *Evaluación de desempeño y proletarización docente. Análisis de contenido de las políticas de evaluación docente*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

CAPÍTULO 6

Resultados desagregados a nivel nacional Zona Centro

ZONA CENTRO - Departamentos de Cundinamarca y Boyacá

Gutiérrez Zapata Andrés Orlando

Correo electrónico: andres.gutierrez-z@uniminuto.edu.co

Serrano Monroy Mariana

Correo electrónico: mserranomom@uniminuto.edu.co

Resumen

El presente Artículo tiene como objetivo dar cuenta sobre los imaginarios y apreciaciones que tienen los docentes en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF. Para tal fin, se realizó una investigación cualitativa con una muestra de 171 docentes del Decreto 1278 de 2002, adscritos a algunas secretarías de educación de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, agrupados en una región denominada Zona Centro.

Inicialmente, para el estudio se realizó la caracterización general de los educadores participantes, con el fin de determinar elementos relevantes para la prueba tales como el escalafón en el cual se encuentran ubicados o la cantidad de veces que han presentado la evaluación.

Posteriormente, se indagó sobre algunos aspectos fundamentales para el desarrollo de la evaluación como es el caso de los recursos tecnológicos, la infraestructura, las condiciones de las aulas de clase de las instituciones educativas donde laboran o las emociones generadas durante el proceso; aspectos que, al ser analizados y confrontados con la opinión de varios autores en el ámbito de la evaluación docente, dan muestra de la realidad de esta profesión en el país.

A partir de los hallazgos que la investigación brinda, se plantea la discusión si la ECDF permite mejorar las prácticas pedagógicas y si, por ende, incide esta en la mejora de la calidad educativa, provocando un espacio de reflexión sobre la pertinencia de esta prueba y la noción que tienen los educadores sobre la misma.

Palabras claves: Evaluación, Desempeño, Docente, Retroalimentación, Instrumentos, Percepciones.

Summary

The purpose of this article is to take into account the imaginaries and assessments that teachers have in relation to the evaluation of a formative diagnostic nature (ECDF). For this purpose, a qualitative investigation was carried out in a sample of 171 teachers of Decree 1278 attached to some education secretaries of the departments of Cundinamarca and Boyacá called the central area.

Initially, the study was generally characterized by participating educators to determine test-relevant elements such as the teaching scale in which they are located or the number of times they have submitted the evaluation.

Subsequently, some key aspects for the development of the evaluation were discussed, such as technological resources, infrastructure, the conditions of the EE classrooms where they work or the emotions generated during the process, aspects that, after being analyzed and confronted with the opinion of several authors in the field of teacher evaluation, show the reality of this profession in the country.

Based on the findings provided by the research, the discussion arises if the ECDF allows improving pedagogical practices and its impact on the improvement of educational quality, causing a space for reflection on the relevance of this test and the notion that educators have about it.

Keys words: Evaluation, Teacher, Achievement, Feedback, Tools, Perceptions.

Resumo

O objetivo deste artigo é dar conta das imaginações e apreciações que os professores têm em relação à avaliação diagnóstica formativa - ECDF para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa em uma amostra de 171 docentes do Decreto 1278 cedidos. a algumas secretarias de educação nos departamentos de Cundinamarca e Boyacá chamada zona central.

Inicialmente, para o estudo, foi realizada a caracterização geral dos educadores participantes, a fim de determinar elementos relevantes para a prova como a escada em que se encontram ou o número de vezes que apresentaram a avaliação.

Posteriormente, foram investigados alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento da avaliação, como os recursos tecnológicos, a infraestrutura, as condições das salas de aula de EE onde atuam ou as emoções geradas durante o processo, aspectos que, quando Ser analisado e confrontado com a opinião de diversos autores na área da avaliação de professores, mostra a realidade desta profissão no país.

A partir dos achados que a pesquisa proporciona, surge a discussão se o ECDF permite aprimorar as práticas pedagógicas e a incidência desta na melhoria da qualidade educacional, criando um espaço para reflexão sobre a relevância desta prova e da noção que os educadores têm sobre isso.

Palavras-chave: Avaliação, Desempenho, Professor, Feedback, Instrumentos, Percepções.

Introducción

El presente capítulo da cuenta de los hallazgos, análisis y resultados adelantados en el marco de la investigación denominada *Imaginario y apreciaciones de los docentes adscritos al Estatuto 1278 de 2002, en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF*. Los resultados que se presentan en este apartado responden específicamente a los docentes ubicados en la Zona Centro, región que para el estudio tomó como muestra 9 entidades territoriales correspondientes a los departamentos de Cundinamarca y Boyacá.

El objetivo central del estudio tiene como propósito valorar los imaginarios y apreciaciones (aciertos y desaciertos) que tienen los diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF luego de 3 años de implementación. En ese sentido, se aplicaron dos instrumentos con el objeto de conocer y valorar dichas percepciones, el primero y más importante por su estructura consistió en un Cuestionario diseñado y compartido en línea. Una vez depuradas las respuestas, se determinó una muestra de 171 educadores. Igualmente, se realizaron entrevistas orientadas a conocer las apreciaciones de los directivos docentes de las instituciones, la mirada oficial desde las Secretarías de Educación y la postura del gremio sindical que reúne a los profesores del magisterio en la zona.

Como ya se indicó en el apartado del diseño metodológico, el estudio se aborda desde un enfoque de carácter cualitativo, el ejercicio se desarrolla desde una perspectiva de tipo evaluativo descriptivo, teniendo en cuenta que se pretende valorar los imaginarios y apreciaciones que poseen los educadores del país en relación con la ECDF.

La evaluación docente: retos y desafíos

La evaluación docente es un ejercicio que ha cobrado vigencia en los últimos años y que está, de acuerdo con estudios internacionales, asociada a la calidad de la educación. Una buena evaluación está determinada por el objeto, los propósitos, los dispositivos procedimentales, los instrumentos, los momentos y los agentes de ponderación efectiva enmarcando las buenas prácticas pedagógicas como una de las causas que contribuyen al mejoramiento de la educación, resaltando la

importancia de este proceso y la incidencia que tiene en los agentes de cambio sociales (Guzmán, 2018). Para Lozano (2008), una evaluación que contribuya al desarrollo profesional del profesor es aquella que cualifica la práctica y favorece el desarrollo, en donde el docente hace un trabajo específico en el aula pero a su vez realiza un trabajo colectivo que propicia mejoras en la institución y en la comunidad educativa. En el mismo sentido, Ronquillo, Moreira y Verdesoto (2016), resaltan las ventajas del proceso al mencionar que este permite al educador mantener un buen desempeño de su actividad, mejorando la calidad de su labor.

Para otros autores, la evaluación profesoral no contribuye al mejoramiento de la enseñanza, pues consideran esta como una herramienta de control. Tal como lo afirma Rodríguez (2008, citado en Rueda, 2014), la evaluación profesoral presenta un carácter individualista carente de procesos que la integren y consoliden como una evaluación efectiva, emitiendo un punto de vista diferente al cuestionar la eficiencia de este tipo de procesos en relación con la mejora de la calidad de la educación.

La evaluación docente en Colombia, se puede decir, tiene su punto de partida con la expedición del Decreto 1278 de 2002, estatuto que modificó la forma de ascenso y reubicación en el escalafón docente. El Decreto estableció que todos los docentes que se encontrarán laborando en propiedad o en período de prueba a partir de la expedición de la norma deberían ser evaluados anualmente en relación con el ejercicio del cargo que desempeñan. De igual manera, se definió que para el ascenso al escalafón los docentes deberían presentar una evaluación por competencias la cual se reglamentó en 2010; la evaluación consistía en una prueba escrita en donde se valoraban competencias pedagógicas, de comportamiento y desempeño del área de conocimiento de los docentes. Esta prueba que fue muy cuestionada por los educadores del país estuvo en vigencia hasta el 2013.

A partir de 2015 la evaluación por competencias cambia y la nueva evaluación se centra especialmente en el rol de la práctica pedagógica de los docentes en el aula. Así, se inicia la implementación de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF la cual se direccionó principalmente hacia los docentes que no obtuvieron la puntuación necesaria para el ascenso o la reubicación en años anteriores. Este modelo continuó en

2016 donde finalizó la primera versión de la ECDF; para la fecha, el MEN ha realizado tres aplicaciones de la ECDF.

En términos de la mejora de la calidad educativa, se considera que la ECDF es un proceso que permite evidenciar las debilidades y las dificultades de la práctica pedagógica implementadas por los docentes que laboran bajo el Decreto 1278 del 2002, permitiéndoles realizar una crítica reflexiva en torno a su quehacer docente, fomentando en ellos espacios de debate y de discusión de carácter pedagógica.

En el marco de la discusión pedagógica, en la cual se contemplan múltiples temas de alto interés, la calidad educativa surge como un tema que genera controversia y abarca un espacio amplio de debate, puesto que en los últimos años ha sido recurrente en el ámbito de la educación para los gobiernos nacionales. De esta manera y dentro de los elementos que se consideran para lograr la mejora en este aspecto, se asocia la evaluación docente como uno de los más significativos, dado que permite establecer la cantidad de maestros que en términos de la ECDF cuentan con los saberes necesarios que garantizan el ejercicio de actos educativos de calidad.

Con lo anterior, se podría asumir que aquel maestro que logra aprobar la evaluación diagnóstica formativa y asciende en la carrera docente, envía un mensaje a toda la sociedad en el cual notifica que cuenta con las capacidades y conocimientos para desempeñar su labor, capaz de ejecutar prácticas pedagógicas del más alto nivel, permitiéndose hacer un acto de revalorización de su profesión. En este sentido, Rodríguez y Vera (2007) mencionan que es importante realizar procesos de enseñanza aprendizaje eficaces para llegar al punto de la re- profesionalización docente, por tanto, a través de la cual se logre evidenciar las capacidades, habilidades, conocimientos y destrezas del maestro para estructurar sus clases atendiendo a las necesidades de sus estudiantes bajo la noción de calidad.

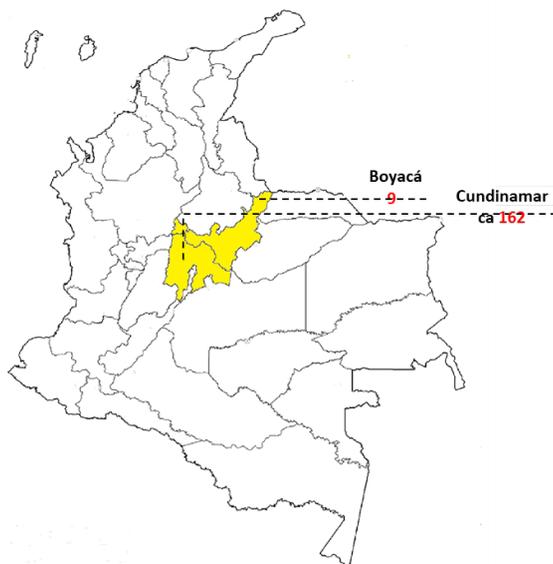
Resultados

En relación con los resultados, es importante destacar que en este apartado se presentan los hallazgos y el análisis de información asociada a la Zona Centro (**Figura 30**). Como ya se indicó, esta región está

constituida por los departamentos de Cundinamarca y Boyacá en los que se focalizaron 9 entidades territoriales certificadas.

De acuerdo con la sistematización realizada a través de los diferentes instrumentos de recolección de información, la muestra de la zona se perfila de acuerdo con las siguientes características.

Figura 30. Región Zona Centro



Fuente: elaboración propia.

Caracterización general de la muestra

En la Zona Centro participaron 68 municipios distribuidos en 9 entidades territoriales, con una muestra total de 171 docentes encuestados. **(Tabla 18)**. En relación con la distribución de las respuestas, es evidente que la participación de educadores adscritos a la Secretaría de Educación de Cundinamarca fue cercana al 78,95%, el restante de los participantes corresponde a las demás entidades territoriales. Por otra parte, se destacan Suesca, Guaduas y Soacha por ser los municipios en los que la colaboración fue altamente significativa, con un 22,2%. En este sentido, se destaca que el municipio de Suesca fue el que más aportó respuestas

al estudio, con un total de 14, lo equivalente al 8,19%; seguido de Guaduas y Soacha con 12 respuestas cada uno. En cuanto al departamento de Boyacá, se evidencia un aporte del 5,26% correspondiente a 9 respuestas de docentes ubicados en los municipios El Espino, Boavita, Cerinza, Cómbita, Otanche y Duitama.

Tabla 18. Entidades territoriales participantes en Zona Centro (Boyacá y Cundinamarca)

Departamento	Entidad Territorial / Secretaría de Educación	Cantidad de Municipios participantes	Cantidad de colegios que participaron	Cantidad de respuestas	Frecuencia
Cundinamarca	Cundinamarca	62	100	162	94%
	Facatativá				
	Funza				
	Fusagasugá				
	Mosquera				
	Soacha				
	Zipaquirá				
Boyacá	Boyacá	6	8	9	6%
	Duitama				

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la participación por colegios, se encuentra la Institución Educativa Rural Departamental Cacicazgo del municipio de Suesca, con 14 respuestas que representan un 8,19 % de la muestra; la IED “El Carmen” del municipio de Guasca contribuyó con 9 respuestas que equivalen a 5,26% y el Colegio Miguel Samper Agudelo del municipio de Guaduas con 8 respuestas, que representan un 4,68% del total de los docentes de la zona consultados.

En términos generales, se logró determinar que el 55% de la población participante se encuentra vinculada a establecimientos educativos de carácter urbano, mientras que el 45% restante pertenecen a establecimientos de tipo rural. Relacionando la información suministrada por el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2020), al momento de realizar la consulta para esta investigación, la participación de los docentes

que laboran en instituciones educativas (en adelante, IE) es baja si se considera que en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá la cantidad de sedes rurales en términos porcentuales es cercano al 80,2% y 84,2%, respectivamente.

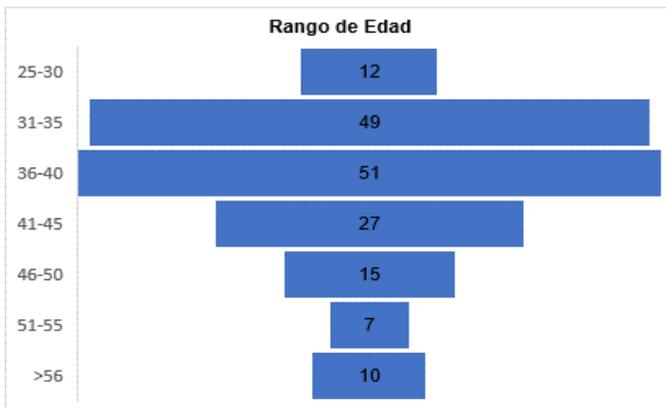
En contraste con las cifras presentadas, es importante indicar que las sedes de tipo urbano tienen la característica de atender un número significativo de estudiantes. Vale resaltar que dichas sedes por encontrarse en las cabeceras municipales son instituciones con infraestructuras que les permiten atender una matrícula superior a los mil estudiantes, lo que genera que el número de maestros también sea alto en relación con los que se encuentran laborando en las zonas rurales. De acuerdo con el DANE (2020) la población docente en el departamento de Cundinamarca se encuentra distribuida de la siguiente manera: el 65,24% labora en sedes de tipo urbano y el 34,76% en sedes de tipo rural. Para el caso del departamento de Boyacá la distribución es de un 68% y un 31,9% respectivamente, guardando correspondencia con la muestra definida para el estudio y en el que se destaca un número importante de docentes vinculado a IE urbanas.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica, se logra identificar una participación amplia del género femenino con una representación cercana al 61%, mientras que el género masculino llega al 39%, lo que indica la prevalencia de la mujer en el escenario educativo de los departamentos consultados, resultados previsibles si consideramos que para esta zona, según la misma información reportada por el DANE, se tiene una vinculación promedio de profesores del género femenino cercana al 72%, aspecto clave de resaltar en relación con la participación que ha tenido la mujer en el escenario educativo nacional. Sobre la incidencia de la mujer en el marco educacional (Álvarez y Barreto, 2013) comentan que la docencia ha permitido a la mujer salir a la luz desde el quehacer de la práctica pedagógica permitiendo trascender las fronteras impuestas por los esquemas tradicionales.

Frente al promedio de edad, los datos más significativos se encuentran con los maestros que cuentan con edades entre los 36 a 40 años y los 31 a 35 años, pues su participación es de 29,8 % y 28,1% respectivamente, tal como se presenta en la **Figura 31**. Por otra parte, el 4.1% de profesores participantes cuentan con edad superior a los 50 años. La parte restante

que corresponde a 39 %, son docentes con edades comprendidas entre los rangos de los 25-30 y 41-55 años. En este sentido, es importante señalar que el magisterio público colombiano vive actualmente un recambio generacional de sus profesores, esto debido a la jubilación de los docentes del Decreto 2277 de 1977 que poco a poco van dejando sus plazas, ocupadas posteriormente por los docentes del Decreto 1278 que ingresan a la carrera docente. Es preciso valorar que la nueva generación de maestros incorporados al magisterio público colombiano cuenta con la ventaja de tener a su disposición los recursos TIC para utilizarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiéndoles articular estas herramientas a las nuevas metodologías para la enseñanza. Bajo esta premisa Orantes (2009) relata que el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza- aprendizaje ha resultado ser efectivo. Situación que se podría esperar en la Zona Centro con la vinculación de 1278 nuevos maestros.

Figura 31. Rango de edad



Fuente: elaboración propia.

En lo concerniente con la formación académica (**Figura 31**) se logró establecer que el 83% de la población cuenta con formación en licenciaturas, sobresaliendo las áreas de humanidades y ciencias sociales con un 39% y maestros formados en matemáticas y ciencias naturales con un 36%. Se evidencia claramente que la estructura curricular en los colegios públicos del país exige una mayor intensidad horaria en las áreas anteriormente mencionadas, focalizando estas como esenciales en la formación de los niños y adolescentes. Por otra parte, la distribución de otras áreas de conocimiento para la zona es la siguiente: 5% en Deporte, 5% en

Primera Infancia, 3% Normalista, 2% Psicología y Apoyo, 1% Bellas Artes y 0% Administración y Gestión. Cabe mencionar que un 3% no reportó información.

Por otro lado, un 13% de la muestra corresponde a profesionales no licenciados; en este sentido, se encuentran docentes con formación profesional en las áreas de ingeniería de sistemas, comunicación social, lenguas modernas, microbiología, química de alimentos, ingeniería física y derecho, entre otras. Es importante destacar la vinculación de maestros provenientes de otras áreas de formación al magisterio, generando espacios de interdisciplinariedad y transversalización del conocimiento en el desarrollo de su labor como educadores.

Figura 32. Formación de pregrado



Fuente: elaboración propia.

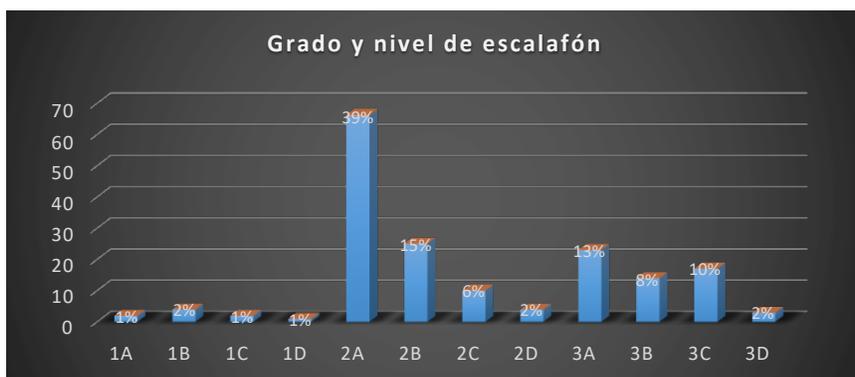
Para el caso de la formación posgradual se encuentra que cerca del 75% de los docentes cuenta con estudios de posgrado, de los cuales el 59% posee maestría; el 15%, especialización; el 1%, lo correspondiente a 2 docentes, cuentan con formación doctoral; el 24% restante no posee ningún título de posgrado. De acuerdo con lo anterior, es importante destacar que un número considerable de maestros y maestras se encuentran altamente cualificados en el ejercicio de la labor docente. Bajo la premisa de la calidad de la formación del maestro y la incidencia de este elemento en la educación, Rodríguez (2017) describe la capacitación de los educadores como importante debido a que esta le permite adquirir herramientas para dar solución a los retos que debe enfrentar en el día

a día; por tal razón, el profesor debe ejercer su labor contemplando perfectamente el conocimiento desde lo que se debe enseñar y saberlo enseñar en el marco de prácticas educativas de calidad acordes con las necesidades de sus alumnos.

Respecto a la experiencia docente se identifica que un 45% de los educadores orientan actividades escolares especialmente en el nivel de básica secundaria, un 20% en el nivel de media y el 34% restante en básica primaria y preescolar.

En cuanto a la información recolectada alusiva al escalafón de los docentes antes de realizar la prueba, se pudo establecer que el 5% de la muestra se encontraba en grado 1, que corresponde a los normalistas superiores o tecnólogos en educación, mientras que el 62% de los maestros y maestras, es decir licenciados o profesionales en otras áreas con o sin estudios de posgrado, se ubicaban en el grado 2. Por último, en el grado 3, están los educadores con maestría o doctorado, que para el caso de la zona corresponde al 33% del total de la muestra. Estos datos se pueden observar con mayor detalle en la **Figura 33**.

Figura 33. Grado de escalafón



Fuente: elaboración propia.

primera posesión en período de prueba; 3) Haber obtenido una calificación mínima del sesenta por ciento (60%) en las dos últimas evaluaciones anuales de desempeño presentadas.

Para el caso de los profesores habilitados y que presentaron la prueba en al menos una de sus Cohortes, los cuales son el 78,9%, se encuentra que el 20,66% de estos fueron nombrados en 2010, dato importante, ya que un buen número de estos educadores fueron los que participaron activamente en la primera versión de la ECDF seguido por un 15,02% entre 2006 y 2007, el 13,45% entre 2011 al 2014, finalizando con el 11,69% de docentes nombrados en 2015. Entre los datos a destacar se encuentra que los docentes posesionados entre 2002 al 2005 conforman un 12,2% y 7,6% los nombrados entre 2008 y 2009.

Frente al número de veces que los docentes de la zona han presentado la prueba, se logra concretar que el 32,23% la han presentado una única vez, el 45,45% lo han hecho en dos ocasiones, y el 22,31% han estado durante las tres Cohortes. De esta manera, el 68,6% de los maestros participantes en la ECDF han tenido la necesidad de presentarse en más de una ocasión para lograr el ascenso en el grado de escalafón. Esta situación deja en evidencia la dificultad a la que se ven enfrentados los profesores del sector público para poder hacer tránsito en el ejercicio de la carrera docente.

En la Zona Centro se observa un aumento progresivo en la participación de los educadores en la prueba, debido a la asistencia por parte de estos en la Cohorte III con un total de 106 maestros, equivalente a un 61,99% de la población encuestada. Por otra parte, la Cohorte I es donde menor participación se registra, con un total de 27 docentes, lo referente a un 15,79%. Esto obedece a que la primera convocatoria tuvo como objeto único la participación de docentes que no habían logrado ascender con la evaluación por competencias, proceso que antecede a la ECDF y que se realizaba por medio de la aplicación de una prueba escrita centrada en los conocimientos del maestro.

Sobre los docentes que presentaron la evaluación, al consultar si habían superado la prueba de manera directa, el 53 % respondió afirmativamente, cifra significativa si se tiene en cuenta que una de las dificultades existentes en la carrera docente es el proceso de ascenso

y reubicación en el escalafón. Lo anterior nos da claridad sobre lo difícil que es el proceso de ascenso. Por otra parte, sobre los maestros que han tenido que presentar la prueba en más de una ocasión se logra identificar que algunas de las posibles dificultades están asociadas al diseño o implementación de la prueba.

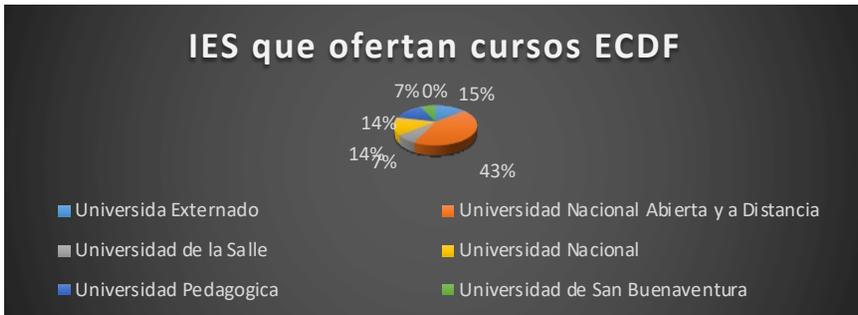
Figura 35. Nivel de aprobación de la prueba



Fuente: elaboración propia.

En la misma perspectiva de la aprobación de la evaluación, es evidente que el MEN y el ICFES establecen a través del Decreto 2172 del 2018 que aquellos docentes que no alcancen el puntaje necesario para la aprobación directa de la ECDF pero que cumplen las condiciones exigidas, podrán adelantar un curso de carácter formativo con el propósito de fortalecer la práctica docente mediante el reconocimiento y reflexión sistemática del quehacer en el marco de la institución educativa en la que se desempeña.

El curso formativo, como una estrategia para ascender, fue realizado por el 8,7% de los docentes de la muestra; se logra identificar que éstos pertenecen específicamente a los municipios Suesca, El colegio, Bojacá, Fusagasugá, Nemocón, Manta, Guaduas, Madrid y Soacha.

Figura 36. Institución de Educación Superior en la que adelantó el curso ECDF

Fuente: elaboración propia.

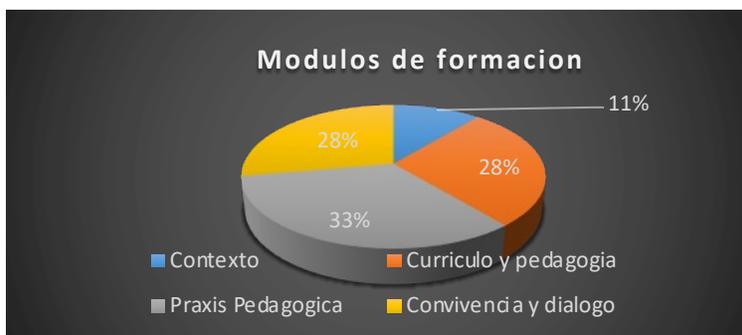
Es relevante destacar que el curso generalmente es ofertado por instituciones de educación superior reconocidas por el MEN (**Figura 36**). De los educadores que realizaron el curso se encuentra que el 43% de ellos decidieron realizar sus estudios en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, el principal motivo obedeció a la posibilidad de adelantar el mismo en la modalidad virtual, lo que facilitó la toma del curso por parte de los educadores que por cuestiones de ubicación geográfica trabajan en municipios distantes a las zonas donde son ofrecidos.

El 33% de los docentes que adelantaron el curso formativo lo realizaron en una institución de educación superior de carácter público, demostrando la importancia que tienen estas instituciones en los procesos de capacitación y formación del profesorado del país. El municipio que recibió la mayor cantidad de docentes para la realización del curso fue Bogotá, lo anterior teniendo en cuenta que allí se concentran un número importante de universidades que brindan el curso directamente y que cuentan con la infraestructura para ofertar el programa en la metodología a distancia.

Cabe resaltar lo valioso de la formación profesoral en asocio a la calidad educativa, puesto que entre más capacitado este un maestro, mejores prácticas educativas se implementarán y mejores resultados se podrán obtener, tal como lo mencionan Martínez, Guevara y Valles (2016), quienes exponen que el objetivo formativo de la evaluación es que el docente pueda visualizar sus deficiencias, para generar ajustes a nivel profesional en su práctica docente, por medio de la capacitación.

En cuanto a los módulos adelantados en el desarrollo del curso formativo, se observa la participación de varios educadores en más de un curso, obteniendo los siguientes resultados: 33% de los maestros se capacitaron en el módulo Praxis pedagógica, que consiste en las reflexiones sobre la enseñanza como construcción curricular. Bajo otro aspecto, el 28% se capacitó en el módulo Currículo y pedagogía, módulo que promueve la conexión entre currículo y prácticas pedagógicas desde una mirada inclusiva. El módulo Convivencia y diálogo, el cual desarrolla la convivencia en el contexto escolar, liderazgo y comunicación en el aula fundamentándose en la educación inclusiva como eje transversal, obtuvo una participación del 28%. Por último, el módulo con menor índice de participación por parte de los docentes, fue el de Contexto, con un 11%. Este aborda el currículo y su relación con la práctica docente, el currículo y la educación inclusiva, la pedagogía y su vínculo con las prácticas docentes.

Figura 37. Módulos adelantados durante la formación



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, al indagar si los módulos del curso estaban alineados con las debilidades mostradas en los resultados de la evaluación de los docentes, el 79% respondió de manera afirmativa, manifestando por parte de ellos coherencia y pertinencia en relación con lo reportado en la evaluación. En este sentido, se asume que para los docentes de la zona centro el curso formativo es clave ya que permite mejorar sus habilidades en el desarrollo de su profesión desde el dominio del currículo y la pedagogía.

Frente a la valoración que hacen los docentes del curso formativo, el 57% de los maestros valoran como muy positivo asignándole una calificación de 5, mientras que el 29% lo calificaron con una nota de 4 y el

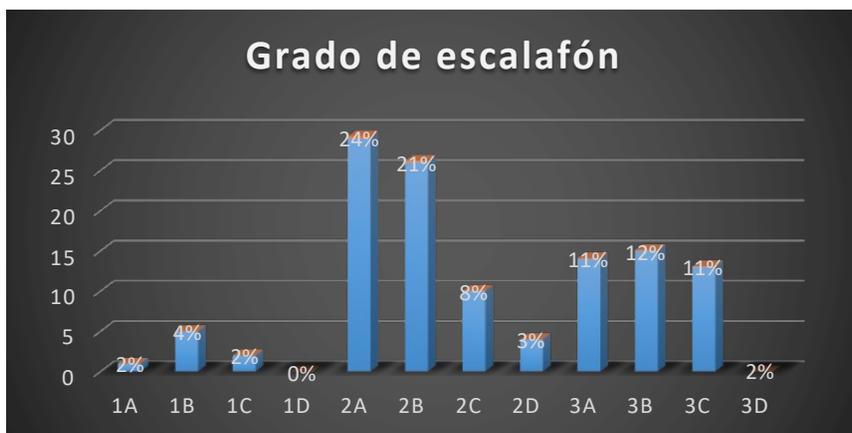
restante 14% le asignó una valoración de 3, lo que refleja en términos generales que el 100% de los que han participado en la prueba ECDF destacan la importancia del curso en el marco de su proceso formativo.

Teniendo en cuenta los resultados, se puede inferir la importancia que tiene el curso en el proceso formativo de los profesores, valorando la formación continua en el ejercicio docente, pues como ya se ha mencionado en este documento, la mejora de la calidad educativa también está asociada al acompañamiento que se realice a los maestros. Además, si se compara este ítem con los resultados expuestos, existe una satisfacción generalizada con el proceso, en donde las oportunidades de mejora se completan con la finalización de dicho curso, demostrando por una parte la necesidad de la evaluación docente.

Grado de escalafón después de la presentación de la prueba

Uno de los aspectos determinantes en el análisis de los hallazgos de la información consistió en conocer si los docentes habían ascendido una vez presentada la prueba; al respecto, se encontraron los siguientes resultados que muestran el porcentaje de docentes según el grado de escalafón después de presentar la prueba: grado 1 (7%), grado 2 (57%), grado 3 (36%). Dentro de estos porcentajes se tiene que la concentración de docentes está en las categorías 2A y 2B. En el caso contrario, no existen docentes de esta zona que se ubiquen en las categorías 1D Y 3D (**Figura 38**). Se afirma que hubo un aumento significativo para ascender en el nivel de escalafón. Por último, se hace notable la ausencia de docentes en el último grado del escalafón, situación que demuestra la dificultad para lograr completar la carrera docente.

Figura 38. Grado de escalón después de ECDF



Fuente: elaboración propia.

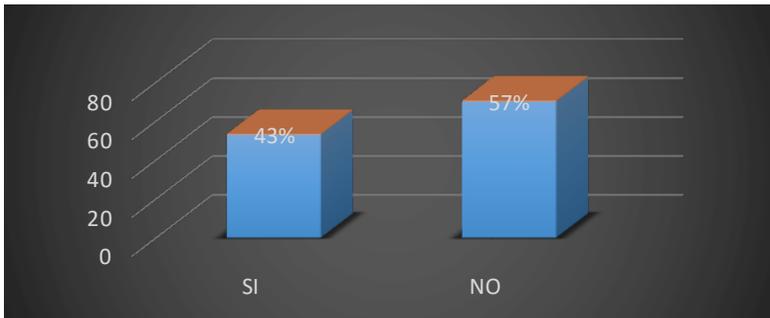
Según los resultados de la ECDF se logra reconocer que un porcentaje mayoritario de profesores cuentan con la suficiencia y capacidad necesaria para realizar sus prácticas pedagógicas, debido a que el 61,7% de estos se encuentran en proceso de ascenso, ya sea porque lo consiguieron aprobando la ECDF, de manera directa, o porque realizaron el curso formativo. En consecuencia, se generan expectativas para esta zona en un futuro próximo, al entender que esta prueba permite el mejoramiento de la práctica pedagógica.

Resultados obtenidos en la prueba

Al consultarle a los maestros por el nivel de satisfacción frente a los resultados de la prueba, se puede establecer que hay cierta resistencia e inconformismo por los mismos, mientras que el 39% expresan estar satisfechos, cerca del 60% indican no estar de acuerdo con los resultados de la prueba, situación que guarda correlación con los reclamos presentados ante el ICFES, debido a que el 43% de educadores decidieron realizar una reclamación en relación con su proceso. Es válido resaltar que la evaluación del docente es un proceso que requiere una precisa definición en sus modelos de partida, así como una adecuada sistematización para que pueda ser entendida como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que permita orientar y fortalecer la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los

docentes. En la **Figura 38**, se muestra el porcentaje de reclamaciones por parte de los maestros participantes.

Figura 39. Porcentaje de reclamaciones realizadas



Fuente: elaboración propia.

En lo referente a las reclamaciones realizadas, la **Figura 39**, muestra la categorización para identificar los motivos de la reclamación, en la que se exponen aquellos elementos de la prueba que generan dudas o incertidumbres en torno al proceso generado y a la valoración de este. En este aspecto, el criterio que más dudas generó fue el de la valoración de pares, el cual representa el 38 % de las reclamaciones, convirtiéndose en el más representativo. En este aspecto, cabe resaltar que los pares evaluadores son docentes que en su mayoría cuentan con estudios de posgrado y que cuentan con las capacidades y cualidades idóneas para realizar dicho proceso.

Tabla 19. Motivo reclamaciones

Motivo de la reclamación	Porcentaje	Frecuencia
Referente al video	17%	9
Retroalimentación o valoración de los pares	38%	20
Puntaje global de la prueba	32%	17
Autoevaluación	13%	7
Total	100%	53

Fuente: elaboración propia.

Con lo anterior, se enfatiza en que la retroalimentación correspondiente a la evaluación es fundamental para que sea posible identificar y fortalecer el progreso de los docentes. Se da por hecho que, para cumplir su función formativa, esta tiene que ser longitudinal e interna, y debe dar cuenta de los procesos, no sólo de los resultados; esto la haría más contextualizada y útil para el desarrollo profesional.

Es importante considerar que los procesos de evaluación que tienen propósitos formativos buscan identificar los elementos de la práctica que pueden ser objeto de mejora, este tipo de procesos se utiliza para realizar diagnósticos de desempeño, elaborar trayectos formativos, identificar necesidades de asesoría, facilitar la autoevaluación y promover la reflexión, entre otras actividades que se consideran de bajo impacto, debido a que no ponen en juego la carrera profesional de los docentes. Por eso es crucial realizar una retroalimentación oportuna que permita generar en los participantes un trasfondo significativo que ocasione el crecimiento profesional. Para Gajardo y Ulloa (2016) la retroalimentación es un proceso que ayuda a mejorar la práctica docente, pues genera un estado de reflexión sobre las acciones pedagógicas implementadas, las cuales al ser objeto de un juicio crítico pueden ser ajustadas con intención de mejorar.

Respecto a la respuesta ofrecida por el ICFES en el proceso de reclamaciones, se les consultó a los educadores si cumplieron o no con las expectativas; para tal fin, se les pidió a los participantes que marcaran de 1 a 5 el nivel de satisfacción con la respuesta obtenida, siendo 1 la nota más baja y 5 las más alta, obteniendo los siguientes resultados de calificación (**Tabla 20**).

Tabla 20. Estado de satisfacción con su respuesta

Calificación de mayor a menor	Porcentaje	Frecuencia
5	4%	2
4	0%	0
3	6%	3
2	11%	6
1	79%	42
Total	100%	53

Fuente: elaboración propia.

Con base en los resultados, se identifica que la gran mayoría considera que la respuesta brindada no fue la adecuada para aclarar las inquietudes que se generaron en el desarrollo del proceso evaluativo. De esta manera, el 90% de los maestros que llegaron a la etapa de reclamaciones quedó insatisfecho. Esta circunstancia debería ser considerada como preocupante, puesto que las oportunidades de mejora después de finalizado un proceso evaluativo deberían ser claras y precisas si se pretende adecuar estrategias coherentes en términos del carácter formativo para conseguir avances. En este aspecto es importante valorar lo anunciado por los profesores para que en próximas ocasiones en caso de que ocurra, las respuestas a las reclamaciones cumplan con las expectativas de los docentes.

Percepción e imaginarios de la prueba

En el análisis de interpretación de la fase de percepción e imaginarios, se realizó la implementación de la Escala de Likert como herramienta de medición, la cual permitió establecer las percepciones de los encuestados en relación con la estructura y desarrollo de la prueba. La tabulación de las categorías permitió captar la intensidad de la percepción que el entrevistado tiene de cada uno de los enunciados, bajo la de calificación: Total desacuerdo (1) / en desacuerdo (2) / neutral (3) / de acuerdo (4) / totalmente de acuerdo (5). Adicionalmente también se integraron las respuestas obtenidas por medio de la aplicación de una entrevista semiestructura a un directivo docente y dos líderes sindicales para conocer una mirada desde el gremio sindical.

Consolidación de la prueba

Este apartado permite dar cuenta de las percepciones dadas por los docentes sobre la base e intención inicial de la aplicación de la prueba. Se evidenció que el 48,5% de los docentes refieren estar en total desacuerdo con la premisa de sí la ECDF había sido ampliamente concertada con los profesores del país; adicionalmente, un 47,96% considera también su total desacuerdo en sentir que fue representado por su organización sindical en el diseño e implementación de la prueba, tal como se refleja en la **Tabla 21**.

Tabla 21. *Percepción de representación por su organización sindical en el diseño e implementación de la prueba*

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
1	59	47,96%
2	26	21,13%
3	27	21,95%
4	6	4,87%
5	5	4,09%
Total	123	100%

Fuente: elaboración propia.

Esta percepción estaría relacionada con la importancia de diseñar e implementar un sistema de evaluación que estudie el desempeño del desarrollo profesional de los docentes, que dé cuenta de la finalidad y genere un compromiso con la institución educativa y con los resultados obtenidos. Al respecto, el identificar la percepción y apropiación que se tiene con el significado de la ECDF en el contexto del sistema educativo, los candidatos mencionaron que el objetivo principal y lo que realmente le debería dar un valor es el poder evaluar a los maestros; sin embargo, no se logra visualizar ese resultado en la verdadera labor del docente, planteando entonces que de alguna manera la calidad desde la pedagogía, debe implementarse y desarrollarse en el interior de las políticas de evaluación y, para ello, se deben aprovechar, de la mejor forma, los procesos y los resultados de la ECDF.

Estructura de la prueba

En cuanto a la estructura de la prueba se identifica que un 43,85% de los educadores refieren un total desacuerdo con los criterios definidos en la evaluación, al considerar que no dan cuenta de los dominios pedagógicos del profesor en el aula. No obstante, en este apartado es importante mencionar que no se puede brindar un panorama amplio que dé cuenta del desarrollo de estrategias que conducen al proceso de aprendizaje, que no solo orientan al proceso académico sino que, además, promueven el interés. De igual manera, evaluar la experticia de los maestros, al ser uno de los objetivos base de la ECDF, un rango del 58,53% menciona estar en total desacuerdo con que la prueba sea eminentemente formativa y que

proporcione retroalimentación del proceso vivido, tal como se evidencia en la **Tabla 22**.

Tabla 22. *Consideración del carácter formativo de la prueba y la retroalimentación del proceso vivido*

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
1	72	58,53%
2	25	20,32%
3	19	15,44%
4	5	4,09%
5	2	1,62%
Total	123	100%

Fuente: elaboración propia.

Este resultado permite establecer que la prueba, siendo un proceso que busca reflejar los principios de la práctica docente y su transformación, no estaría cumpliendo un objetivo significativo para trascender en la práctica de los maestros. En consecuencia, también se evidenció el total desacuerdo (43,45%) con que la prueba al ser cualitativa, brinde información sobre los resultados que permitan conocer fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en relación con la práctica pedagógica, siendo importante que en este proceso de evaluación los maestros puedan identificar estas variables y reconocer la importancia del resultado, que se centraría en identificar su desempeño individual que debe brindar oportunidades de aprendizaje y contribuir a la formación, considerando además que su enfoque debe propender hacia el mejoramiento de la calidad integral en la educación.

Otro factor significativo es evidenciar que el 80,57% de los educadores consideran la importancia de brindar un tratamiento especial a docentes en instituciones del sector rural frente a los que se encuentran en una institución con sede urbana, en vista de que los procesos pedagógicos que se realizan en este tipo de sedes son diferentes, tales como las aula multigrado, incluyendo los contextos sociales y demográficos diferenciadores que dificultan la labor. Entre las razones mencionadas más significativas que influyen en la diferencia de aplicación en docentes de

zona rural se abordan las condiciones de acceso, de utilización de recursos tecnológicos, las condiciones económicas, sociales, humanas que permiten tener una diversidad que no debería ser evaluada de manera general. Sí es importante resaltar la valoración de la responsabilidad personal y profesional de los maestros, en contraste, existe una responsabilidad externa que no se tiene presente.

Para el caso de la premisa “está de acuerdo con la metodología de evaluación”, los resultados de las entrevistas realizadas refieren que las etapas e instrumentos del proceso son pertinentes y aportan información relevante al proceso para ser valoradas. Sin embargo, se menciona la importancia de tener presente factores externos que pueden afectar el proceso de la aplicación de los instrumentos y no dar un resultado certero con respecto a la práctica, reflexión y planificación en torno al quehacer para el desarrollo profesional docente.

Instrumentos de evaluación

Las herramientas y técnicas que implementa la ECDF para valorar la práctica pedagógica de los maestros son fundamentales, al considerar que estas les permiten a los agentes evaluadores realizar la recolección de información suficiente para poder entablar un juicio respecto al desempeño del educador en función de su ejercicio profesional, que en el caso de la Evaluación Diagnóstico Formativa son los siguientes: observación de video, autoevaluación, encuestas de estudiantes y el promedio de los puntajes obtenidos en las últimas dos evaluaciones de desempeño, establecidas en el Decreto 1657 del 2016. Para dar claridad al concepto, “los instrumentos de evaluación son las herramientas que el profesorado utiliza para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación” (Hamodi, Lopez y Lopez, 2015, p.156). Por consiguiente, se hizo necesario valorar estos elementos de la ECDF desde la percepción del profesorado, considerando el juicio del maestro como un acto reflexivo orientado hacia un análisis de la pertinencia y la coherencia de estos, haciendo un acercamiento a la realidad de la práctica docente.

Al indagar a los docentes de la Zona Centro si “la ECDF es una prueba basada en evidencias”, el 70,11% expresaron estar en desacuerdo, el 17,89% de los maestros consultados se mantuvo neutral ante dicha

afirmación y el 13,01% manifestó estar de acuerdo. Bajo la premisa anterior, es indiscutible que los docentes de la zona consideran que el proceso llevado a cabo no valora como corresponde las evidencias obtenidas a partir de su labor. La valoración de las evidencias en el proceso evaluativo es sumamente significativo al considerar que este permite integrar todos los elementos que intervienen, vinculando aquellos aspectos que no son visibles en el día a día pero que inciden directamente en el progreso del acto educativo, parafraseando a Huerta (2018), la evaluación centrada en evidencias proporciona una articulación entre la planificación y la ejecución de un proceso que permite exponer una evaluación auténtica, basada en evidencias observables y medibles.

En cuanto a la afirmación “Los instrumentos definidos para la prueba permiten dar cuenta de la práctica pedagógica del docente”, el 69,11% manifestó estar en desacuerdo, situación que preocupa si se considera la práctica pedagógica como un elemento fundamental en el proceso de formación, entendiéndose que es en ese ejercicio donde el educador expone todas las habilidades adquiridas desde el conocimiento, la experiencia y la vocación. En contraparte, el 8,13% de los consultados expresaron estar de acuerdo con dicha afirmación. En un mismo sentido, se consultó a los profesores si el video permite evidenciar las particularidades de la práctica pedagógica en el aula, obteniendo como resultado que el 21,95% de estos consideran que lo permite, mientras que el 78,05% estima que no es así, demostrando que para los docentes la prueba presenta fallas en este criterio.

En el marco de las particularidades mencionadas anteriormente, esta investigación profundizó sobre algunas que inciden directamente en el desarrollo de la grabación del video, tales como las condiciones del aula de clase, número de estudiantes, el ruido, la disposición de los estudiantes o el mobiliario. Particularidades que se describen en el apartado “recursos y medios para la prueba”, estimando que estas son solo algunas de las múltiples peculiaridades que se vivencian en las aulas de clase, siendo algunas más complejas para tratar, tales como el consumo y tráfico de drogas, la violencia sexual, la violencia intrafamiliar y otras de la misma índole que generan traumatismos en los estudiantes y que los educadores deben considerar al momento de planificar y ejecutar sus actos educativos.

Por otra parte, se indagó por la percepción docente acerca de si el ICFES cuenta con la experticia requerida para valorar la práctica pedagógica de los maestros del sector oficial en el país. La **Tabla 23**, expone que un 74,79% de los profesores de la zona no aprueban la gestión del ICFES, pues consideran que esta institución no cuenta con la experiencia requerida para realizar dicho proceso. Solo un 6,5% manifestó estar de acuerdo con la experiencia del ICFES para valorar las prácticas pedagógicas. Es posible que la poca aceptación del proceso que realiza el ICFES por parte de los profesores se deba a la falta de credibilidad en la gestión que realiza esta entidad para valorar la ECDF, ya que el 80% de los educadores consideran que el proceso no es transparente en relación con los resultados que arroja.

Basados en los resultados anteriores, es indiscutible que existe una resistencia notable a la manera como se evalúa su práctica pedagógica, específicamente en el campo de las evidencias valoradas y los instrumentos empleados para la evaluación. Esto genera un ambiente de desconfianza hacia los resultados obtenidos y hacia la validez del proceso.

Tabla 23. *Percepción acerca de la experticia de ICFES para valorar la práctica pedagógica*

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
1	51	41,46%
2	41	33,33%
3	23	18,7%
4	4	3,25%
5	4	3,25%
Total	123	100%

Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto significativo que no cuenta con la aprobación por parte de los maestros es el referente a la realidad educativa de las IE donde laboran, infiriendo el contexto como un elemento fundamental de los procesos educativos, el cual permite describir las realidades no solo de estas sino también las de los miembros activos de la comunidad educativa. En relación con lo anterior, Aaron (2016) menciona que el comprender cada aspecto relacionado con el contexto genera en el evaluado una noción clara

sobre los individuos y los entornos que inciden en el proceso, valorando la influencia de este en el desarrollo de la práctica docente.

En cuanto a la afirmación “Permite evidenciar claramente el contexto en que usted realiza su ejercicio educativo” el 69,92% de los maestros contestaron estar en desacuerdo con la misma, generando dudas estos sobre la pertinencia de esta prueba en relación con este aspecto, pues existen situaciones propias de cada IE y de cada estudiante que generan ambientes educativos anormales, situaciones tales como el tráfico y consumo de drogas, violencia intrafamiliar o estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como por mencionar algunas asociadas a la vida de los alumnos. Bajo la misma línea se encuentran la pregunta asociada a si las características de cada IE son óptimas para la prueba, produciendo como resultado que algunos de estos no cuentan con recursos tecnológicos, didácticos, laboratorios, escenarios deportivos o culturales para la formación, debido a que solo el 13,82% manifestó estar de acuerdo con dicha premisa, al entender que existen instituciones educativas que cuentan con todos los recursos para el aprendizaje, las cuales generalmente son de tipo urbano y atienden a una cantidad considerable de estudiantes. Determinar las características del contexto de cada IE es parte primordial y fundamental de los procesos pedagógicos, pues a partir de esto se logra estructurar las metodologías, didácticas y dinámicas en términos de las necesidades e intereses del estudiantado haciendo uso de los recursos que se tienen a disposición. Lo anterior sumado a la dificultad que tienen algunos educadores debido a la ubicación geográfica, situación social, cultural o política de su lugar de trabajo.

Contrariamente a los instrumentos que cuentan con un alto índice de desaprobación por parte de los maestros de la zona, se encuentran aquellos que reflejan los intereses del profesorado para la aplicación de la prueba. Es así como a la afirmación “Permite que el docente seleccione de manera voluntaria los estudiantes (curso) con el que desea presentar la evaluación” el 58,54% de los consultados coincidieron es que la ECDF sí lo permite, situación que corresponde a la realidad dado que la prueba deja a la voluntad de los profesores la elección del grupo en el cual van a realizar el proceso. En el caso contrario, el 38,22% respondió estar en desacuerdo.

Otro criterio que cuenta con la aceptación de los educadores es “Facilita que el maestro planee y prepare su clase con antelación”, pues

como se mencionó anteriormente, la ECDF le brinda la oportunidad al docente de disponer del tiempo que considere para realizar la prueba; obviamente considerando el cronograma de fechas para cumplir con los requisitos de la convocatoria. En este aspecto sobresale el 71,55% de participantes que están de acuerdo. En la **Tabla 24**, se visualiza la frecuencia y los porcentajes asociados a esta afirmación.

En el uso de las estrategias didácticas, la evaluación permite que sea el docente el encargado de utilizar las estrategias que más se acomoden a sus capacidades y habilidades, siendo ellos quienes deciden estas herramientas al igual como lo hacen en el día a día en el ejercicio de su labor. Para la Zona Centro y para la afirmación “Le brinda la posibilidad que usted utilice la estrategia didáctica que considere pertinente para su clase”, el 62,61% expresó estar de acuerdo, el 15,45% se mantuvo neutral, el 21,95% comunicó estar en desacuerdo. Con lo anterior se ratifica que la ECDF es flexible respecto al uso de los mecanismos didácticos que se implementan desde la labor del maestro, circunstancia que es bien valorada por los educadores.

Tabla 24. *Facilita que el maestro planee y prepare su clase con antelación*

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
1	8	6,5%
2	7	5,9%
3	20	16,26%
4	29	23,58%
5	59	47,97%
Total	123	100%

Fuente: elaboración propia.

Al indagar con los participantes sobre si el porcentaje asignado al video es el adecuado, el 81,3% contestó que NO, demostrando un inconformismo generalizado respecto a los criterios con los cuales se valora el registro visual. Es posible que dicho inconformismo esté relacionado con el tiempo que disponen para la grabación, el cual es uno de los elementos más relevantes al considerar que durante este tiempo (30 a 50 minutos) el maestro debe demostrar ser capaz de cumplir con los criterios que exige la prueba (Contexto de la práctica educativa y pedagógica, Praxis

pedagógica y Ambiente en el aula). De esta manera se determinó que el 65,04% de los consultados informó no estar de acuerdo con el tiempo que disponen para la elaboración del video. En contraste, solo el 12,98% comunico estar de acuerdo, mientras que el 21,95% mantuvo una postura neutral en este aspecto. Se hace evidente el descontento por parte de los educadores con relación a la forma como se evalúa el video y del tiempo que se dispone para la elaboración de este en el ejercicio de las prácticas educativas.

Es importante destacar la labor del docente en las aulas de clase, porque trabajar con un grupo significativo de niños o adolescentes desde un proceso pedagógico, contemplando las necesidades y los intereses de cada uno de ellos, se convierte en un ejercicio laborioso, en el que las circunstancias sociales, culturales, económicas o emocionales permean los aprendizajes y situaciones que no se logran evidenciar en el aula de clase desde un espacio de tiempo tan corto (video) y sin la existencia de un proceso que permita dar cuenta de estas.

Por otra parte, al indagar si la encuesta que se le aplica a los estudiantes de grado cuarto a undécimo debería tener mayor ponderación en el desarrollo de la prueba, las respuestas dadas por los educadores están divididas, obteniendo que un 47,15% de estos considera que debe tener una mayor relevancia para el proceso cuantitativo de la prueba, mientras que el 52,85% considera que no. Este es uno de los pocos aspectos de la ECDF en los que no existe un consenso a partir de las apreciaciones de los profesores, entendiéndose que los juicios entablados por parte del alumnado pueden estar sujetos a la parcialidad, en el cual se valora más la relación maestro–estudiante que la misma práctica pedagógica.

Un aspecto que tiene una relación similar al anterior es el que vincula la autoevaluación del profesor, estimando la finalidad de esta de la siguiente manera:

Conocer e identificar qué competencias docentes son indispensables para el ejercicio profesional en el contexto educativo actual, y las acciones concretas que favorecen su implementación en la práctica diaria. Conceptualizar e interiorizar el perfil necesario para responder a las exigencias educativas actuales, es un paso indispensable para adaptar la labor docente a los retos educativos de hoy. (Martínez, Yarniz y Villardon, 2018, p.22)

Con lo anterior se pretende reconocer que la autoevaluación es un proceso que permite al docente reflexionar en torno a su labor como maestro, reconociendo las fortalezas y debilidades con el fin de generar estrategias que le posibiliten mejorar en su ejercicio. Desde la percepción de los maestros en torno al proceso autoevaluativo en el marco de la ECDF, se obtienen opiniones divididas, en donde el 55,28% considera que esta si le aporta al proceso realizado y el 44,72% manifiesta que no.

Culminando con el análisis de los instrumentos de evaluación, la mayoría de los profesores considera que la evaluación de desempeño anual, la cual se realiza desde 2007 con el Decreto 3782 y que tiene por finalidad el caracterizar el desempeño de docentes y directivos docentes, identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento, y propiciar acciones para el desarrollo personal y profesional, ejercicio realizado desde un proceso continuo, sistemático y basado en la evidencia debería tener una mayor incidencia para la ECDF, ya que da muestra no solo de su práctica como docente en un momento determinado, sino que se valora todo el quehacer como profesor durante el año lectivo. Es así como a la pregunta ¿La evaluación de desempeño anual debería tener mayor ponderación en el proceso de evaluación? el 78,86% considera que sí, siendo esta una mayoría significativa que ve en la evaluación de desempeño anual, una herramienta más que da muestra de su labor profesional. En contraparte, el 21,14% respondió no estar de acuerdo con que esta tenga una mayor valoración dentro de este proceso.

Alcances de la evaluación

Se espera que los alcances que genera la aplicación de la prueba sean realmente satisfactorios y garanticen una mejora continua en la calidad de la educación. Como refiere Murillo (2007), los alcances de estos procesos que brindan ampliar el acceso a la profesión docente posibilitan y brindan a las instituciones formadoras ir más allá de la simple adaptación a la realidad, e incorporar nuevas proposiciones que recojan los saberes, experiencias y prácticas de los docentes en las aulas y planteles educativos y puedan así, alcanzar nuevas formulaciones que enriquezcan el saber pedagógico. En relación con esto se lograron evidenciar los resultados expuestos en la **Tabla 26**, en la que el 57,72% de los docentes manifestó estar en total desacuerdo con que la evaluación está estructurada para que los profesores puedan acceder a nivel profesional

en el marco de la carrera docente, haciendo referencia la carrera docente al régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial. Se basa en el carácter profesional de los educadores, dependiendo de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas, garantizando la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para todos los ciudadanos aptos para el efecto; Se considera de este modo el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el escalafón, siendo entonces la ECDF como columna primordial para la construcción de este proceso.

Tabla 25. *Facilita que el maestro planee y prepare su clase con antelación*

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
1	71	57,72%
2	23	18,69%
3	20	16,28%
4	7	5,69%
5	2	1,62%
Total	123	100%

Fuente: elaboración propia.

Considerando entonces la importancia de valorar esta percepción, ya que se estima que la retroalimentación de la prueba brinda solución a diferentes situaciones y necesidades que el docente puedan implementar en su labor profesional. Adicionalmente el 32,15% de los docentes consideran estar totalmente en desacuerdo con “la prueba permite evidenciar el conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación”. Sí es cierto que permite tener una apropiación sobre el tema a bordar a elección propia, sin embargo, no se logra determinar si puede dar garantía de si el docente es excelente en su área específica, considerando otro punto importante que entonces no se puede brindar en la misma rubrica a los maestros, debido a que no se sabe si los pares son de la misma área de formación del evaluado.

Seguidamente, a la pregunta “si la prueba conlleva a reflexionar sobre la pertinencia del ejercicio pedagógico que llevará a cabo el

docente con los estudiantes”, se evidencia que la gran mayoría de docentes coinciden estar totalmente de acuerdo con esta premisa (**Tabla 26**), siendo lo anterior un factor importante que trasciende la finalidad de la prueba porque permite reflexionar sobre su propia práctica mediante la evaluación planteada, con el ideal de tomar una postura de interiorizar la aplicación de manera autocrítica y analítica.

Tabla 26. *Pertinencia del ejercicio pedagógico que llevará a cabo el docente con los estudiantes*

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
1	19	15,44%
2	22	17,88%
3	33	26,82%
4	21	17,10%
5	28	22,76%
Total	123	100%

Fuente: elaboración propia.

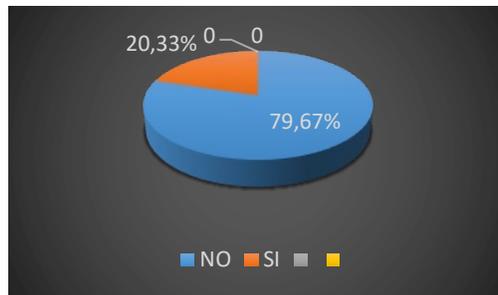
Otro aspecto relevante es aquel que asocia la percepción de los docentes sobre el trabajo realizado por los pares evaluadores (regional y nacional), dado que el 82% lo contemplan como poco objetivo. Es posible que esta postura esté relacionada con el inconformismo de varios al no tener una retroalimentación satisfactoria. De igual manera, la evaluación también debe ser valorada y gestionada por las personas involucradas en el ambiente paralelo de cada docente para mostrar la objetividad del conocimiento y lograr el desarrollo profesional.

Por otra parte, esta investigación indaga sobre las debilidades y fortalezas que a consideración de los educadores sobresalen. Con esto, se hace referencia a las debilidades que generaron mayor certidumbre: I) la valoración de la responsabilidad a partir de los dos aspectos importantes, la rendición de cuentas internas que implican las responsabilidades personales y profesionales de los profesores, la mejora de los procesos de enseñanza y práctica implementados; II) la no retroalimentación oportuna siendo carentes de objetividad y no permitiendo aportar de

manera significativa en su proceso evaluativo. Cabe mencionar que no se lograron evidenciar fortalezas significativas en el proceso.

Es interesante establecer que desde la percepción del profesorado no existen fortalezas, infiriendo directamente que los maestros no están de acuerdo con la continuidad de la implementación de la ECDF, tal como se logra visualizar en la **Figura 40**, donde se contempla que la prueba no está cumpliendo con unas de sus finalidades, la cual es asociada al carácter formativo, considerando que se pierde el interés al no obtener una adecuada retroalimentación que realmente contribuya a su práctica y carrera docente.

Figura 40. Continuidad de la aplicación de la ECDF



Fuente: elaboración propia.

Con lo anterior se plantea la incógnita sobre si realmente la prueba contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la calidad de la educación. Así, se puede plantear una postura en la cual la ECDF no refleja la calidad y labor académica de los docentes en su práctica diaria sino la habilidad del maestro para colocar en escena una práctica de aprendizaje exitosa y puntual. En este sentido, se asume una situación en la cual se debe analizar si los educadores que aprueben y logren el ascenso cumplan con prácticas pedagógicas de calidad. Es así como se pone en discusión si los resultados obtenidos en la prueba son un reflejo de la calidad de la práctica del maestro. También se recalca la importancia de que la prueba sea más objetiva; nuevamente, haciendo referencia al valor de la retroalimentación para el que docente pueda integrar un proceso de cambio en actitudes, ideas, conocimientos y estrategias que impactan o afectan la enseñanza del estudiante.

Adicionalmente, como mencionan Arismendi y Saa (2018), en algunos contextos los docentes relacionan los resultados de las pruebas con la estabilidad laboral y su salario, generando posiblemente una respuesta negativa en una evaluación que dé criterios en su labor. Sin embargo, como se aborda líneas anteriores, se debe generar conciencia de que el evaluar no tendrá una recompensa negativa o positiva, sino que brindará competencias que vayan más allá, como el pensamiento crítico y la potencialización en la calidad de sus procesos.

Recursos y medios de la prueba

Los recursos son esenciales para los procesos evaluativos formativos, entendiéndose que una buena implementación de estos por parte de los agentes evaluados garantiza mejores resultados. Por lo anterior, se hizo necesario determinar desde la percepción de profesorado cómo inciden estos para el desarrollo de la prueba, logrando evidenciar algunas de las condiciones de las IE en las que laboran los maestros de la zona, tales como el mobiliario, el ruido, los recursos tecnológicos, los recursos didácticos, la infraestructura, etc. Por otra parte, el uso adecuado de recursos tecnológicos genera un impacto positivo en el proceso al considerar que estos mejoran la práctica pedagógica. Con base en esto, Cornejo y Jama (2016) afirman que la implementación de estos en el desarrollo de las clases genera interés del estudiante hacia el aprendizaje, contribuyendo a mejorar el desempeño de los maestros, considerando este último como unos de los ejes movilizados del sistema educativo.

Conocer la información asociada al desarrollo de la prueba es primordial, reconociendo que determinar las características, la normatividad, los recursos y los mecanismos para la evaluación les brindarán a los educadores las herramientas suficientes para el desarrollo de dicho proceso. Por tal motivo se consultó a los profesores participantes si conocen el material que las diferentes entidades (MEN e ICFES) han dispuesto para la presentación de la prueba, obteniendo que el 44,72% afirma conocer dicho material. En el caso contrario el 30,9% mencionó no conocer el material, opiniones divididas para uno de los elementos direccionadores que permite comprender la ECDF en todas sus dimensiones. El 24,39% restante mantuvo una postura neutral. Por otra parte, el MEN y el ICFES divulgan la información referente a la ECDF por los diferentes canales de comunicación, como lo son sus páginas webs oficiales o redes sociales,

en las cuales se encuentran los materiales y directrices que desde estas entidades se exponen. En la misma línea se encuentran los resultados obtenidos al indagar si el proceso de inscripción fue fácil y amigable, encontrando opiniones divididas (**Figura 40**) allí sobresale un 45,71% que expresó que el proceso fue amigable.

Tabla 27. *El proceso de inscripción fue amigable y ágil*

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
1	13	10,57%
2	15	12,2%
3	40	33,52%
4	38	30,89%
5	17	14,82%
Total	123	100%

Fuente: elaboración propia.

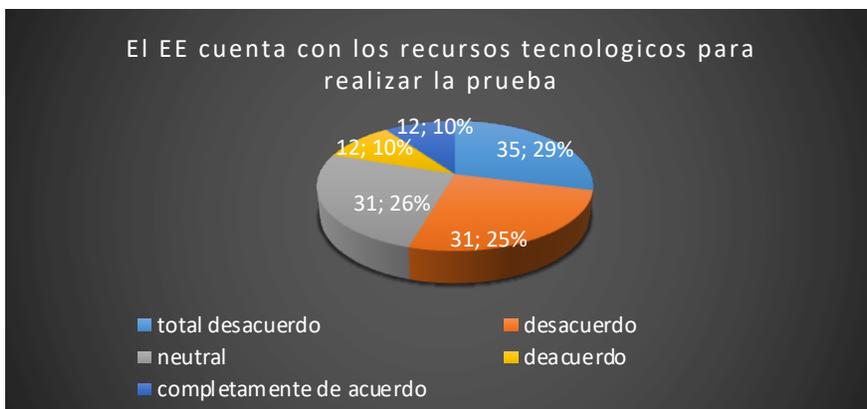
Continuando con el análisis del uso de los recursos y la facilidad para su utilización, se consultó a los maestros sobre la disposición del MEN para facilitar los recursos suficientes en pro de garantizar a los docentes un proceso evaluativo justo. Es así como a la afirmación “El MEN le ha facilitado los medios y recursos para la presentación de la prueba” el 73,99% expresó no estar de acuerdo. Lo anterior llama la atención al entender que el uso de recursos y medios es un factor determinante en el desarrollo de la ECDF, situación que se puede considerar como grave si se asume que los recursos disponibles para la prueba son los mismos que utilizan los maestros para realizar sus prácticas pedagógicas.

Cabe resaltar que el MEN facilita la información suficiente para que los interesados en participar conozcan las pautas y criterios para la elaboración del video. Relacionado con este aspecto se encuentra el que indaga sobre si la IE cuenta con los recursos tecnológicos para la realización de la prueba (**Figura 41**), en el que un 55,28% expresó que su lugar de trabajo no cuenta con estos recursos. En relación con lo anterior, para Ayala (s.f., como se cita en Hernández, 2017) las herramientas y recursos tecnológicos han aumentado el significado y la concepción de la educación, integrando modelos de comunicación novedosos, generando

espacios de debate, reflexión y formación diferentes a los tradicionales, dimensiones que no se podrán alcanzar debido a los hallazgos encontrados anteriormente.

A la luz de las evidencias, se podría afirmar que la prueba no es justa al contemplar que no garantiza a los docentes los recursos necesarios o suficientes para participar en igualdad de condiciones; pero aún más preocupante es la conclusión a la que se llega, en la cual se estipula que no hay garantías para que los maestros utilicen los recursos tecnológicos suficientes para desempeñar su labor.

Figura 41. Recursos tecnológicos para la realización de la prueba



Fuente: elaboración propia.

Al no tener el conocimiento necesario para la grabación del video o disponer de los recursos tecnológicos para el desarrollo del mismo, surge la alternativa de contratar asistencia técnica para la elaboración de este, indagación que arroja como resultados (**Figura 41**) que un 85,37% de los educadores contrato asistencia técnica, porcentaje considerable pero entendible si se asocian a este criterio los resultados obtenidos previamente, en los cuales se demuestra que la mayoría de docentes reconocen que la IE donde labora no cuenta con los medios técnicos suficientes. Es clave destacar que en la actualidad existen personas o empresas altamente capacitadas para realizar la asistencia en la elaboración del video ECDF, las cuales cobran sus honorarios, dependiendo de la ubicación, el tipo de sede (Rural o urbano), cantidad de estudiantes, tiempo de permanencia en la institución (horas/días) y demás elementos

que influyen directamente en la relación costo-beneficio, honorarios que son asumidos por el docente interesado en dicha asistencia.

Tabla 28. *Tuvo que contratar algún tipo de asistencia técnica para grabar su video*

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
1	9	7,32%
2	7	5,69%
3	2	1,63%
4	13	10,57%
5	92	74,8%
Total	123	100%

Fuente: elaboración propia.

Complementando la información referente a las características de la IE, se encuentra aquel que relaciona el lugar donde está ubicada la institución y al acceso a la información. De esta manera, al planteamiento “El lugar dónde está ubicada su institución le permite acceder a toda la información de la prueba”, en el cual se advierte que las diferentes IE oficiales cuentan con distintos tipos de recursos, pues la Zona, el tipo de EE (rural o urbana), la cantidad de estudiantes y demás características demográficas son valoradas para la asignación de recursos por parte del gobierno nacional. En cuanto a las respuestas obtenidas por parte de los educadores a este planteamiento, el 42,28% afirmó estar de acuerdo, el 26,83% se mantuvo neutral ante la premisa y el 29,9% respondió estar en desacuerdo.

Es importante reconocer que existen condiciones ajenas al control del profesor que influyen en el desempeño de la prueba, considerando que una buena práctica pedagógica se logra realizar con mayor probabilidad si elementos como la infraestructura de la IE, las condiciones del aula de clase, el número de estudiantes, el tiempo dispuesto para las clases, el mobiliario, el ruido o la ubicación geográfica son los más adecuados.

Es así como garantizar un ambiente de aprendizaje óptimo para desarrollar las clases no depende solo de la experticia del maestro, quien desde su formación y conocimiento articula a su consideración estos

elementos para garantizar un buen ejercicio de enseñanza. En mención a lo anterior, Duarte (2013) expresa que un ambiente de aprendizaje no se limita a las condiciones para implementar un currículo, sino que se constituyen desde procesos que relacionan la infraestructura, los recursos, condiciones socioafectivas, actitudes y demás características propias de una IE y de sus integrantes. En la misma línea del aspecto anterior se da a conocer la percepción referente a si la infraestructura de la IE es la adecuada para el desarrollo de la prueba, pregunta ante la cual los maestros respondieron de la siguiente manera: 39,84% está en desacuerdo con la premisa, el 33,33% mantuvo una postura neutral, y el 26,83% está de acuerdo. Relacionado a este aspecto se encuentran las condiciones del aula, que al ser valorada por los docentes se obtiene lo siguiente: 39,02% considera que el aula no cuenta con las condiciones necesarias para la grabación del video, el 36,59% se mantiene neutral ante el supuesto y el 24,39% está completamente de acuerdo.

Adicional a esto, se encuentra el factor ruido al momento de realizar la grabación del video, pues es esencial disponer de un entorno adecuado para garantizar un buen producto para la entrega. Este último elemento fue calificado de la siguiente manera: 52,84% consideró que el factor ruido estuvo presente en la grabación de su video, el 22,76 % manifestó que el factor ruido no influyo en la durante el desarrollo de esta grabación. En este aspecto, el MEN emite directrices que sirven de ayuda para reducir el nivel de ruido, pero que no garantizan que sean efectivas ya que existen factores en las IE que permean la normalidad académica de las instituciones.

Según los resultados obtenidos, un porcentaje considerable de docentes manifiestan que las IE donde laboran no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios, o con la infraestructura adecuada, ni brindan las condiciones del aula para el desarrollo de la prueba, demostrando la precariedad o atraso de la zona en estos aspectos analizados, exponiendo las dificultades a las que se tienen que enfrentar los educadores que hacen parte de las instituciones públicas para realizar su trabajo.

Percepción emocional de la prueba

En este apartado se indagó por las emociones que experimentan los docentes de la zona en relación con lo que genera la presentación de la ECDF. Las emociones de referencia fueron alegría, ansiedad, temor, rabia, estrés, angustia, presión, confianza, inseguridad, placer, tristeza, frustración, serenidad y preocupación. Estas emociones son de gran valor porque influyen de manera directa en la aplicación de la prueba, generando un posible impacto en los resultados. Es evidente que estas tienen una incidencia significativa en el desarrollo de cualquier actividad a la que se vea confrontado un individuo, en este sentido, es importante indicar que una emoción de acuerdo con Nieto y Redondo (2006) es entendida como un fenómeno complejo que viene determinado fundamentalmente por el desarrollo de un conjunto de cambios fisiológicos de conductas y experiencias subjetivas y evaluativas, es decir, la emoción es información íntima que responde a una reacción. Las emociones de acuerdo con Frijda (1986, tal como se cita en Nieto y Redondo, 2006) son evocadas por situaciones o eventos, internos o externos que resultan significativos para las personas.

En esta perspectiva, al indagar a los docentes por una serie de emociones básicas en las que debían manifestar lo que habían sentido o experimentado al momento de presentar la prueba, entre las emociones más significativas que consideraron estar totalmente de acuerdo en experimentarlas fue Estrés (70%), Presión (69%), Ansiedad (69%), Angustia (60%) Preocupación (56%). Para clarificar los resultados anteriores, se destaca lo enunciado por McConnll (2019), las emociones influyen en los procesos cognitivos y motivacionales de los sujetos. Se expone en la literatura, que son factores influyentes en el desempeño y aprendizaje porque están vinculados con el proceso de recursos cognitivos, la utilización de estrategias de aprendizaje, memoria de retención y recuperación, los procesos de autorregulación, el interés y motivación.

De esta forma, al identificar estas emociones en los educadores, podemos determinar lo mencionado por Zepeda y Abascal (2015) en donde el simple hecho de existir, la posibilidad de perder o ganar en procesos que implican el medir o evaluar, provoca una fuerte carga de emoción que involucra una alta concentración orientada a lograr el objetivo de ganar u obtener la recompensa del logro obtenido.

También se podrá relacionar esta percepción con el desconocimiento del proceso o falta de experticia que desenlazan estas emociones.

Está constatada entonces la disposición y percepción de estas emociones no solo al aplicar la prueba si no que puede estar presente en todo el proceso de afrontamiento: desde la fase anticipatoria, pasando por la confrontativa, de espera, hasta la entrega de resultados, según Carver y Scheier (1994, citados en Domínguez y Sánchez, 2017), siendo la última variable la más importante porque estaría relacionada con el recibimiento de la retroalimentación, debido a que la espera suele ser optimista por el docente, pero está en un escenario posible la desaprobación, lo que tendría un impacto negativo, en vista de la preparación, inversión y dedicación en la evaluación.

Discusión

Desde la premisa enmarcada en las contribuciones que realiza la ECDF para mejorar la práctica docente, se expone que la retroalimentación es un ejercicio fundamental para dicho logro, dado que permite identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en el desarrollo de esta labor. Para Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016) la práctica reflexiva es vital en la gestión de espacios que se desarrollan de manera colectiva, cooperativa y planificada, con el fin de generar cambios en las prácticas docentes, es decir, la retroalimentación es fundamental en la transformación del quehacer pedagógico. Desde los resultados obtenidos al analizar el proceso de retroalimentación que la prueba brinda a los educadores, se observa una clara falencia en este aspecto, al establecer que para un grupo significativo de docentes este ejercicio no se realizó de manera correcta, circunstancia que permite inferir que participar en este proceso no garantiza que la práctica pedagógica sea de mejor calidad o que se realice de manera más eficiente. En el mismo sentido, se logra identificar la falta de garantías que existe en el desarrollo del proceso al encontrar que para un grupo amplio de maestros los medios y recursos no son los suficientes, siendo obligados a adquirir estos recursos por sus propios modos, elemento clave si se considera que la falta de estos recursos es permanente en el desarrollo de los actos educativos ejecutados por los profesores. Con lo anterior se expone que los beneficios obtenidos por participar en la ECDF en relación con el acceso a recursos técnicos, tecnológicos o didácticos son mínimos o inexistentes.

Referente a la formación o capacitación de los docentes se refleja la importancia de estas variables en el proceso de la práctica docente ya que se han identificado falencias en la formación de los maestros del país, tal como menciona Zubiría (2014) al referirse a diversos estudios que han llegado a la conclusión que existe discordancia en la formación profesional de los educadores con la calidad en los procesos del aula. Así, los programas de formación y los títulos otorgados están generando una práctica vivencial que también le permita al profesor tener instrumentos como un acto certero de reflexión sobre su práctica pedagógica, para determinar fortalezas y debilidades, que facilite una la mejora continua en su labor profesional.

De la misma manera, la experticia de los docentes sobre la importancia de una identidad profesional, tal como lo menciona Marcelo y Vaillant (2009) es una dimensión común dirigida a todos los docentes, y con una dimensión específica, en parte individual y en parte ligada a los diversos contextos de donde se ejecute la práctica docente, se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desempeña.

Otros elementos a considerar son aquellos que generan malestar para el desarrollo de la prueba pero que desde la percepción de los docentes no son tenidos en cuenta al momento de valorar el video; estos elementos, tales como las condiciones del aula, los recursos tecnológicos y didácticos de que dispone la IE o la actitud de los estudiantes al momento de grabar el video inciden directamente en el resultado final, generando en algunos casos dificultades al no contar con estos y por ende, desventaja frente a otros docentes que cuentan con estos recursos en buenas condiciones para su uso. Para autores como Hernández (2017) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) articuladas a los modelos en pedagogía son valiosas para los nuevos procesos de aprendizaje, contribuyendo a la adquisición de competencias que fomentan el desarrollo del país. Con lo anterior se plantea que la prueba no es justa al evaluar a los docentes bajo las mismas condiciones sin contemplar la ausencia de recursos clave tales como los tecnológicos para un buen desempeño.

Teniendo en cuenta las condiciones tecnológicas de las IE oficiales se logra determinar que estas no se encuentran preparadas para brindar una educación vinculante con los nuevos esquemas pedagógicos que se fundamentan en el uso y dominio de las TIC, determinando de esta manera la desventaja existente entre la formación que reciben los estudiantes en este tipo de instituciones con respecto a aquellos que se capacitan en establecimientos que cuentan con estos recursos. Con lo anterior, se expone la falta de garantías ofrecidas a los educadores del país para realizar actos educativos de calidad, situación que contribuye al aumento de las brechas entre las clases sociales del país. Para autores como Puryear (2000), se debe focalizar la inversión de los recursos públicos en primaria y secundaria, dado que la mayoría de los pobres se encuentran concentrados en escuelas que no logran progresar en el área educativa. Con esto, mientras en Colombia no se realice este tipo de esfuerzos no se podrá hablar de calidad educativa en el sector oficial.

Conclusiones

Considerando que la ECDF surge de es un proceso consensuado entre diferentes instituciones (MEN e ICFES) y los docentes del magisterio colombiano para evaluar la labor de los maestros y propiciar el ascenso de aquellos que cumplan con los parámetros establecidos en la prueba, se llega a la conclusión que la ECDF ha generado un cambio en el proceso evaluativo, permitiendo que una mayor cantidad de profesores logren el ascenso en la carrera docente. De esta manera, se tiene que el 53% de estos lograron ascender desde que se implementó esta prueba, cifra significativa si se considera que en la evaluación por competencias (prueba escrita) el porcentaje era muy inferior, tal como menciona Gallego y Vázquez (2015) quienes exponen que el promedio nacional entre 2010 y 2013 de un 73% de maestros no lograron el puntaje necesario para el ascenso y un 80% no obtuvo la puntuación requerida para la reubicación. En consecuencia, se logra identificar que con esta metodología de evaluación profesoral existe una mayor probabilidad de lograr el ascenso.

Desde la óptica de los maestros participantes, los instrumentos (video, encuesta, entrevista y evaluación de desempeño anual) que utiliza la ECDF no dan cuenta de la practica pedagógica; esta afirmación se sustenta en los hallazgos hechos, en los que el 69% de los educadores expresan esta circunstancia. Con lo anterior se afirma que existe un

inconformismo generalizado por parte de los profesores con respecto a la estructura de la prueba, pues estos consideran que no contiene los elementos necesarios para valorar de manera efectiva la labor del maestro en el aula de clase.

Las condiciones tecnológicas en las que se encuentran las IE de la zona no son las idóneas para el desarrollo de la prueba, esto debido a la percepción del 59% de los maestros que manifiestan que en su lugar de trabajo no se cuenta con este recurso para el desarrollo de su práctica profesional, colocándolos en una posición de desventaja en comparación con los educadores que se encuentran en IE que sí cuentan con estos elementos. Con lo anterior se podría afirmar que la ECDF no es imparcial, debido a que en sus criterios de evaluación no se tienen en cuenta este tipo de situaciones que son de suma importancia para el ejercicio evaluativo en la prueba y para el desempeño de los educadores.

En este mismo sentido, otras condiciones importantes del proceso que influyen en el desarrollo de la prueba son los factores externos que se pueden ver reflejados en la aplicación de la ECDF; estos son componentes ajenos que no son medidos en la valoración, como el considerar la importancia de brindar un tratamiento especial a docentes en instituciones del sector rural, frente a los que se encuentran en una institución con sede urbana, en vista que intervienen diferentes procesos en su aplicación de la ECDF, no solamente por los instrumentos o material que tienen para realizar la prueba sino las diferentes realidades y contextos.

Por otro lado, a nivel emocional con la identificación de las emociones que los docentes manifestaron experimentar en el proceso de la evaluación, es relevante mencionar que son factores que, si es cierto que se asocian con el rendimiento académico, el ajuste psicológico, pero también con el desempeño laboral englobando que estaría vinculado también con la motivación de seguir en la carrera docente y afianzar los aspectos a mejorar para su calidad de procesos en el aula.

Recomendaciones

Considerando que la ECDF tiene como objetivo el garantizar la calidad educativa, se valora la importancia de la evaluación en relación con que permita tener una retroalimentación con más detalle, como la

posibilidad de poder brindar capacitación previa y directa a los docentes aspirantes de lo que se espera de la prueba, pues entre mejor sea la formación docente, más probabilidad existe de que la práctica educativa implementada sea de mejor calidad. Para Martínez, Guevara y Valles (2016) sería práctico y más apropiado la implementación de una retroalimentación individual, permitiendo que el docente tenga un juicio de valor de acuerdo con su práctica individual, realidades y condiciones que influyen en su práctica docente. Esta guía previa puede evitar el alto volumen de reclamaciones que se presentan, ya que brindaría mayor claridad al proceso.

Por otra parte, es necesario obtener una capacitación idónea en torno al desarrollo de esta prueba; de esta manera se sugiere a los docentes que tengan la intención de participar en próximas convocatorias (en el caso que así sea) documentarse de manera adecuada, con la finalidad de conocer a fondo las características de la ECDF y los criterios con los cuales son evaluadas las evidencias. Esto, permitiría comprender la evaluación desde su metodología y sus principios, facilitando la realización de un proceso idóneo y coherente.

Finalmente, se recomienda que al ser un proceso evaluativo y que aporta a la formación del docente, este debería implementarse desde un ejercicio continuo de acompañamiento desde el momento de la retroalimentación de los resultados obtenidos por la ECDF, para determinar si el docente realizó los ajustes considerados por los pares evaluadores.

Referencias

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis Para enseñar. *Zona Próxima*, 25, 34-48. Universidad Del Norte Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://www.Redalyc.Org/Pdf/853/85350504004.Pdf>
- Álvarez, María Y Barreto, Carmen. (2013). Mujeres y docencia. Una mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. *Saber*, Universidad De Oriente, Venezuela. 25 (1): 104-110. Recuperado de <http://Ve.Scielo.Org/Pdf/Saber/V25n1/Art12.Pdf>
- Arizmendi, A., y Saa-García, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. *Revista Educación, Política Y Sociedad*.

- Assaél, J Y Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: Principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*. 1 (2), Págs. 41-55. Recuperado de <https://Revistas.Uam.Es/Index.Php/Riee/Article/View/4665/5102>
- Campos, M., Körner, A. y Murillo, F. (2006). Carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Oficina Regional De Educación De La Unesco Para América Latina Y El Caribe, Orealc / Unesco Santiago. Recuperado De: <https://Unesdoc.Unesco.Org/Ark:/48223/Pf0000146545>
- Careaga, Adriana. (2001). La Evaluación Como Herramienta De Transformación De La Práctica Docente. Universidad De Los Andes Mérida, Venezuela. *Educere*. 5 (15), Págs. 345-352: Recuperado de <https://Www.Redalyc.Org/Pdf/356/35651519.Pdf>
- Cornejo, Jeovana Y Jama, Víctor. (2016). Los Recursos Técnicos Y Su Influencia En El Desempeño Docente. *Revista Científica: Dominio De Las Ciencias*. 2, Pp 201-219. Recuperado de <https://Dialnet.Unirioja.Es/Descarga/Articulo/6324010.Pdf>
- De Zubiría, J. (10 De Diciembre De 2014). La Evaluación De Los Docentes En Colombia. *Revista Semana*. Consultado El 20 De Diciembre De 2017. Recperado de <http://Www.Semana.Com/Educacion/Articulo/La-Evaluacion-De-Los-Docentes-En-Colombia/411775-3>
- De Zubiría, J. (21 De Septiembre De 2015). La Evaluación Docente En Colombia Frente A Latinoamérica. *Revista Semana*. Consultado El 20 De Diciembre De 2017. Recuperado de <http://Www.Semana.Com/Educacion/Articulo/Evaluaciondocente-En-Colombia-Vs-America-Latina/443300-3>
- Domínguez-Lara, S., & Sánchez-Carreño, K. (2017). Uso De Estrategias Cognitivas De Regulación Emocional Ante La Desaprobación De Un Examen: El Rol De La Autoeficacia Académica En Estudiantes Universitarios. *Psychologia*,
- Duarte, J. (2003). Ambientes De Aprendizaje Una Aproximación Conceptual. Recuperado de <https://Rieoei.Org/Historico/Deloslectores/524duarte.Pdf>
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). Observación Y Retroalimentación Docente Como Estrategias De Desarrollo Profesional Docente. *Líderes Educativos: Centro De Liderazgo Para La Mejora Escolar*. Universidad De Concepción Área

De Desarrollo De Capacidades De Liderazgo Dentro De Escuelas Y Liceos. #7. Recuperado de <https://Www.Lidereseducativos.Cl/Wp-Content/Uploads/2017/01/Nt-7.Pdf>

Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e Instrumentos De Evaluación Formativa Y Compartida Del Aprendizaje En Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 37 (147). Pp. 146-161 Instituto De Investigaciones Sobre La Universidad Y La Educación Distrito Federal, México. Recuperado de <https://Www.Redalyc.Org/Pdf/132/13233749009.Pdf>

Hernández, Ronald. (2017). Impacto De La Tic En La Educación: Retos Y Perspectivas. *Propósitos Y Representaciones*, 5(1), Pp 325-347. Recuperado de <https://Dialnet.Unirioja.Es/Descarga/Articulo/5904762.Pdf>

Isaza, Laura Y Henao, Gloria. (2012). Actitudes-Estilos De Enseñanza: Su Relación Con El Rendimiento Académico. *International Journal Of Psychological Research*. 5 (1), (P 133-141). Recuperado de <https://Www.Redalyc.Org/Pdf/2990/299023539015.Pdf>

Lozano, Daniel. (2008). La Evaluación De Docentes En Colombia: Una Práctica Instrumental Y Burocrática. *Actualidades Pedagógicas*, 1 (51), 133-148. Recuperado de <https://Ciencia.Lasalle.Edu.Co/Cgi/Viewcontent.Cgi?Article=1124&Context=Ap>

Marcelo, C. Y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se Aprende A Enseñar?* Madrid, Nancea, S. A. De Ediciones.

Martínez, G; Guevara, A; Valles, M. (2016). El Desempeño Docente Y La Calidad Educativa. *Revista Ra Ximhai*.12 (6). Págs. 123-134. Universidad Autónoma Indígena De México El Fuerte, México: Recuperado de <https://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?id=46148194007>

Martinez, M; Yarniz, C & Villardon, L: (2018). Autoevaluación Y Reflexión Docente Para La Mejora De La Competencia Profesional Del Profesorado En La Sociedad Del Conocimiento. *Red. Revista De Educación A Distancia*. 56 (10). Recuperado de https://Www.Um.Es/Ead/Red/56/Martinez_Et_Al.Pdf

Mcconnell, Meghan. (2019). Emociones En Educación: Cómo Las Emociones, Cognición Y Motivación Influyen En El Aprendizaje Y Logro De Los Estudiantes. *Revista Mexicana De Bachillerato A Distancia*. 11. 10.22201/Cuaed.20074751e.2019.21.68217.

- Muñoz, Juan; Villagra, Carolina Y Sepúlveda, Segundo (2016). Proceso De Reflexión Docente Para Mejorar Las Prácticas De Evaluación De Aprendizaje En El Contexto De La Educación Para Jóvenes Y Adultos. Folios, N.O 44. Recuperado de <http://Www.Scielo.Org.Co/Pdf/Folios/N44/N44a05.Pdf>
- Murillo, F.J. (2007). Evaluación Del Desempeño Y Carrera Profesional Docente. Una Panorámica De América Y Europa. Santiago De Chile: Unesco. [2ª Ed. Revisada]
- Nieto, M. y Delgado, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Reme*, 9(22), 8.
- Orantes, L. (2009). Actitudes, Dominio Y Uso De Las Tecnologías De La Información Y La Comunicación (Tic) De Los Docentes De Las Universidades Privadas De El Salvador. Universidad Tecnológica Del Salvador. Recuperado de <http://Www.Redicces.Org.Sv/Jspui/Bitstream/10972/260/1/56175.Pdf>
- Puryear, J. (2000). La educación en América Latina. Retos y desafíos. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/educacion_AL_problemas_desafios_puryear.pdf
- Rodríguez, H. (2017). Importancia De La Formación De Los Docentes En Las Instituciones Educativas. *Revista Ciencia Huasteca, Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*. 5(9). Recuperado de <https://Www.Uaeh.Edu.Mx/Scige/Boletin/Huejutla/N9/E2.Html>
- Ronquillo, S., Moreira, C. y Verdesoto, O. (2016). La Evaluación Docente Una Propuesta Para El Cambio En La Facultad De Administración De La Universidad Ecuatoriana. *Revista Universidad Y Sociedad [Seriada En Línea]*, 8 (2). Pp. 125-131. Recuperado de <http://Rus.Ucf.Edu.Cu/>
- Rueda, M. (2014). Evaluación Docente: La Valoración De La Labor De Los Maestros En El Aula. *Revista Latinoamericana De Educación Comparada*. N°6. Pp 97-106. Recuperado de <https://Dialnet.Unirioja.Es/Descarga/Articulo/6507434.Pdf>
- Valdez, Hector. (Sin Dato). La Evaluación Del Desempeño Del Docente: Un Pilar Del Sistema De Evaluación De La Calidad De La Educación En Cuba. Recuperado de https://docentemas.cl/docs/La_evaluacion_del_desempeno_del_docente_en_Cuba.pdf

- Vera, J. y Rodríguez, C. (2007). Evaluación De La Práctica Docente En Escuelas Urbanas De Educación Primaria En Sonora. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 12 (35), Págs. 1129-1151. Recuperado de <http://www.Scielo.Org/Mx/Pdf/Rmie/V12n35/1405-6666-Rmie-12-35-1129.Pdf>
- Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López, E. (2015). Emociones: Factor De Cambio En El Aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11 (4), 189-199. [Fecha De Consulta 23 De Octubre De 2020]. Recuperado de <https://www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=461/46142596013>

CAPÍTULO 7

Resultados desagregados a nivel nacional Zona Oriente

ZONA ORIENTE - Departamentos de Casanare, Meta, Caquetá y Guainía

Correo electrónico: Hernández Martínez, Felipe

Correo electrónico: felipe.hernandez@uniminuto.edu.co

Resumen

La ECDF en Colombia se definió como un proceso transitorio que permitiría a muchos docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 reubicarse en la escala salarial y ya lleva 3 Cohortes generando diferentes reacciones en los evaluados. Este estudio pretende determinar imaginarios y apreciaciones de los docentes frente a la metodología, resultados y pertinencia de la ECDF. La población objeto de estudio está conformada en su totalidad por docentes nombrados bajo el Estatuto de Profesionalización Docente, que laboran en la Zona Oriente, constituida por una muestra de 54 docentes de 4 departamentos a quienes se les aplicó una encuesta tipo cuestionario de 100 preguntas calibrado y estandarizado para una investigación que cubre todo el territorio nacional. Además, se entrevistó a un rector, a un coordinador, a un directivo de sindicato de maestros y a un funcionario de la Secretaría de Educación Departamental, para ampliar la visión sobre la ECDF configurada en esta zona del país. Sobre los resultados se destaca una desaprobación generalizada por la estructura, los instrumentos y los alcances de la ECDF; de estos resultados se pudo concluir que la distancia que separa al Estado del docente evaluado requiere del diseño de una nueva Evaluación que brinde mayores oportunidades y garantías al educador de escalar en el Estatuto al tiempo que va formándose tanto en experiencia como en estudios de postgrado.

Palabras clave: ECDF, educación, docentes, evaluación, formación.

Abstract

The ECDF in Colombia was defined as a transitory process that would allow many teachers belonging to the statute of Decree 1278 of 2002 to relocate on the salary scale and has already been 3 cohorts generating different reactions in those evaluated. This study aims to determine the imaginations and appreciations of teachers regarding the methodology, results and relevance of the ECDF. The population under study is made up entirely of 1,278 teachers who work in the eastern area and the sample is made up of 54 teachers from 4 departments to whom a questionnaire-type survey of 100 questions calibrated and standardized for an investigation that covers all the national territory. In addition, a rector, a coordinator, a director of the teachers' union and an official from the departmental education secretariat were interviewed to broaden the vision of the ECDF set up in this area of the country. Regarding the results, there is a general disapproval of the structure, instruments and scope of the ECDF; From these results, it could be concluded that the distance that separates the State from the evaluated teacher requires the design of a new Evaluation that provides greater opportunities and guarantees to the teacher to climb the statute while training both in experience and in postgraduate studies.

Keywords: ECDF, education, teachers, evaluation, training.

Resumo

O ECDF na Colômbia foi definido como um processo transitório que permitiria a muitos professores pertencentes ao estatuto do Decreto 1278 de 2002 se deslocarem na escala salarial e já houve 3 coortes que geraram reações diferentes nos avaliados. Este estudo visa determinar a imaginação e apreciações dos professores quanto à metodologia, resultados e relevância do ECDF. A população em estudo é composta inteiramente por 1.278 professores que atuam na zona leste e a amostra é composta por 54 professores de 4 departamentos que receberam uma pesquisa do tipo questionário de 100 perguntas calibradas e padronizadas para uma investigação que abrange todos território nacional. Além disso, foram entrevistados um reitor, um, um coordenador, um diretor do sindicato dos professores e um funcionário da secretaria departamental de educação para ampliar a visão do ECDF instalado nesta área do país. Relativamente aos resultados, existe uma desaprovação geral da estrutura, instrumentos e âmbito do ECDF; A partir desses resultados, pode-se concluir que a distância que separa o Estado do professor avaliado exige o desenho de uma nova Avaliação que ofereça maiores oportunidades e garantias ao professor para dimensionar o status de sua formação tanto na experiência quanto na pós-graduação.

Palavras-chave: ECDF, educação, professores, avaliação, treinamento.

Introducción

Los procesos investigativos en su etapa embrionaria generan todo tipo de incertidumbres; las hipótesis son como faros que van guiando el recorrido. A medida que se avanza la incertidumbre va desapareciendo y se va convirtiendo, poco a poco, en certeza. En este punto, cuando ya los resultados se analizaron y se obtuvieron las conclusiones, brota una especie de orgullo que hace brillar al investigador, como si se hubiese apoderado de la luz del faro.

En este preámbulo, se presenta la investigación denominada “Imaginario y apreciaciones de los docentes adscritos al estatuto 1278 de 2002, en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo ECDF”, que para el presente apartado se incluyen específicamente los resultados de la Zona Oriente, región que para el estudio tomó como muestra siete (7) entidades territoriales correspondientes a los departamentos de Casanare, Meta, Caquetá y Guainía. Su propósito fundamental consistió en valorar los imaginarios y apreciaciones (aciertos y desaciertos) que poseen los diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF. Para hacer esto posible se elaboró y aplicó en línea un cuestionario estructurado, en el que los docentes participantes de la investigación dieron a conocer datos interesantes que permitieron vislumbrar sus imaginarios. Como complemento, se aplicó una entrevista semiestructurada que consideró las posiciones de directivos docentes, de un funcionario de la Secretaría de Educación y de docentes pertenecientes al sindicato de maestros.

Se espera que los resultados aquí expuestos amplíen perspectivas a nuevos campos de investigación y desarrollo de conocimiento; que sea una luz de faro que guíe nuevos rumbos hacia otras perspectivas o aristas de la evaluación docente.

La evaluación docente: retos y desafíos

La evaluación docente es una práctica que en los últimos años ha tomado fuerza en el ámbito educativo; de esta manera se observa en estudios internacionales (UNESCO, 2006; Montenegro, 2007; Vaillant, 2008; Assaél y Pavez, 2008; Tobón, Guzmán y Tobón, 2018), y nacionales (Doria y Benitez, 2017; Camargo, 2019; Grillo, 2019) en el que se hace referencia

a la influencia de la evaluación docente en la calidad de la educación; es decir que, al evaluar el desempeño de los docentes, se está indicando a los docentes que su trabajo arroja resultados y estos al ser monitoreados se convierten en indicadores de la calidad del servicio educativo que están prestando (Grillo, 2019). Una buena evaluación está “determinada por el objeto, los propósitos, los dispositivos procedimentales, los instrumentos, los momentos y los agentes de ponderación efectiva” (Guzmán, 2018, p.137). Esto quiere decir que la evaluación debe tener una ruta clara y definida que garantice la objetividad, de tal forma que, tanto evaluado como evaluador transiten hacia el mismo sentido sin coerción.

Con la entrada en vigencia del Decreto 1278 de junio 19 de 2002, cuyo objeto fue establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes; con lo anterior, se podría indicar que en Colombia la evaluación docente realmente empieza con la expedición de este Decreto, el cual modificó la forma de ascenso y reubicación en el escalafón docente. Además de lo descrito, este Decreto también estableció que los docentes debían ser evaluados con una periodicidad anual; de igual manera, se hizo referencia al ascenso en el escalafón, indicando que se llevaría a cabo una evaluación escrita, para evaluar competencias de los docentes, la cual estuvo vigente para su realización hasta 2013.

A partir de 2015, entra en vigor la aplicación de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF, continuando en los años siguientes, hasta llegar a la fecha, en donde se han llevado a cabo tres pruebas de este tipo (2015, 2017, 2019).

Ahora bien, la evaluación docente nace de la necesidad de garantizar la calidad de la educación, y como los educadores están directamente implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, ellos deben ser los personajes a evaluar; motivo por el cual es implementada la ECDF, ya que es un proceso que permite evidenciar las debilidades y fortalezas que se tienen en su quehacer diario quienes laboran bajo el Decreto 1278

de 2002. A su vez, estos maestros pueden realizar un crecimiento profesional, aquellos que busquen mitigar o eliminar las posibles falencias. Es importante mencionar en este punto que en Colombia coexisten 2 Decretos de escalafón docente, uno antiguo, el 2277 de 1979, y el actual, el 1278 de 2002. Sin embargo, los docentes del antiguo Decreto están exentos de evaluación de competencias; esta solo entró en vigor para los docentes del nuevo Decreto; para (Cifuentes, 2014) esto puede interpretarse como una corrección que realizó el Estado a su sistema de escalafonamiento, con el propósito de limitar los recursos destinados a la planta docente porque reglamentó de forma diferente cómo se venía haciendo, dificultando la reubicación en la escala salarial; aunque el mismo Decreto anunció que el propósito fundamental es el de aumentar las condiciones de calidad del servicio educativo en el país. En otras palabras, Cifuentes (2014) afirma:

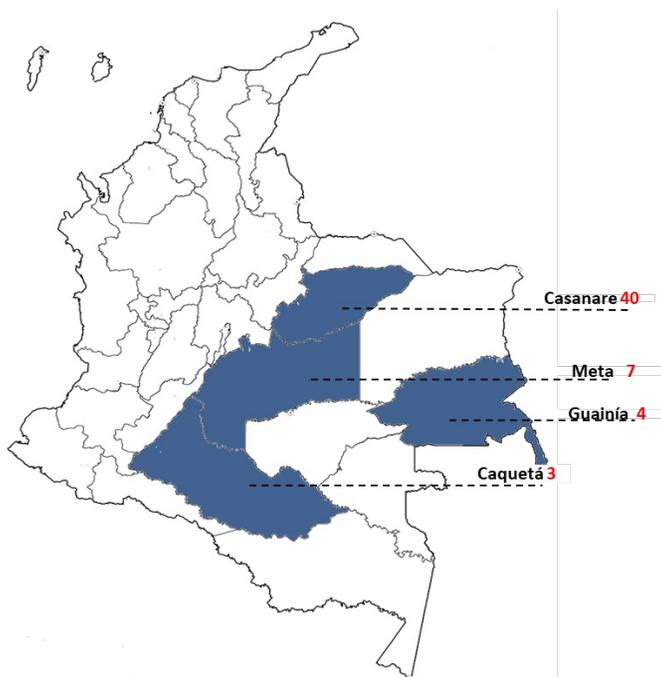
Pese a la intención profesionalizadora del Estado a partir de la implementación del Decreto 1278 del 2002, el cumplimiento de estos requerimientos, condiciones y exigencias no es fácil; se asimila a una carrera de obstáculos. Esto se debe tener en cuenta y se explica cuando los docentes señalan que existe dificultad para el ascenso y que la evaluación, a veces, se convierte en tropiezo para la permanencia. Aunque se posean los méritos para el ejercicio de la carrera docente, no siempre se facilitan las condiciones para ello, lo cual no es una generalidad pero sí un rasgo para analizar. (p. 240)

Esta sensación que deja en el docente la exposición a la evaluación de competencias es la que se estudiará a través de los siguientes resultados.

Resultados

Para la presente sección, se presentan los hallazgos y el análisis llevado a cabo a partir de la información recolectada para la Zona Oriente, la cual está conformada por los departamentos de Casanare, Meta, Caquetá y Guainía, cuyas muestras fueron tomadas con la participación de 7 entidades territoriales certificadas.

Figura 42. Departamentos Zona Oriente



Fuente: elaboración propia.

La muestra de la zona oriente está basada y perfilada de acuerdo con las siguientes características, las cuales fueron tomadas a consideración por la implementación de dos instrumentos de recolección de datos: un cuestionario dirigido a docentes contratados al amparo del Decreto 1278 de 2002 y una entrevista semiestructurada dirigida a directivos docentes tanto de institución como del sindicato y a un funcionario de una secretaría de educación departamental.

Caracterización general de la muestra

Para la Zona Oriente, el desarrollo de la investigación se llevó a cabo en 18 municipios, pertenecientes a los departamentos de Casanare, Meta, Caquetá y Guainía, tal y como se evidencia en la **Tabla 29**. Es de resaltar que en las ciudades capitales de estos departamentos, cuentan con secretaría de educación propia, a excepción de Guainía que cuenta con solo una secretaría de educación certificada a nivel departamental.

Es importante mencionar que se obtuvo una participación de 54 docentes, de los cuales participaron 40 docentes del departamento de Casanare, 7 del departamento del Meta, 3 del departamento de Caquetá y por último, 4 del departamento de Guainía; el municipio con mayor participación fue Aguazul en el departamento del Casanare, con un total del 35% de las muestras tomadas.

La Zona Oriente está delimitada por gran parte de los departamentos de los llanos orientales (**Figura 42**), compuesta por docentes adscritos al estatuto docente 2277 de 1979 y de docentes del estatuto 1278 de 2002. De esta manera, la participación en la investigación ayuda a tener una idea general del pensamiento y de las características que se tiene en esta región del país.

Tabla 29. Entidades territoriales participantes en la Zona Oriente

<i>Departamento</i>	Entidad Territorial / Secretaría de Educación	Cantidad de Municipios participantes	Cantidad de colegios que participaron	Número de muestras	Frecuencia
Casanare	Casanare	9	20	40	74%
	El Yopal				
Meta	Meta	5	7	7	13%
	Villavicencio				
Caquetá	Caquetá	3	3	3	6%
	Florencia				
Guainía	Guainía	1	2	4	7%

Fuente: elaboración propia.

Las instituciones educativas participantes para la Zona Oriente fueron en total 32, de las cuales 23 , es decir, el 72% de la muestra, se encuentran en la zona urbana y 9, el 28%, en la zona rural. Se evidencia entonces que la mayoría de los docentes participantes se encuentran adscritos a una institución educativa urbana, en una gran medida porque en las zonas urbanas es donde se establece una buena cantidad de población y una gran parte de colegios de los municipios, logrando atender una población mayor a mil estudiantes por cada uno de los colegios, ya que la infraestructura de estos es mucho mejor; sin embargo, también se logró una adecuada participación de docentes que laboran en la zona rural, lo cual ayuda a tener en cuenta las perspectivas desde diversos factores.

Vale la pena aclarar que, de acuerdo con el DANE (2020) la población docente en el departamento de Casanare se encuentra distribuida de la siguiente manera: el 69% labora en sedes de tipo urbano y el 31% en sedes de tipo rural. En el departamento del Meta la distribución es de un 70% para zona urbana y del 30% para zona rural. Para el departamento de Caquetá se presenta el 54% para la zona urbana y el 46% para zona rural, siendo este el departamento cuyos porcentajes de participación son algo equitativos entre lo rural y lo urbano. Por último, el departamento de Guainía está representado por el 34% de docentes de zona urbana y 66% para zona rural, esto debido a las características propias del departamento, cuyo desarrollo económico no ha sido establecido del todo en sus cascos urbanos.

Una de las instituciones con mayor participación fue la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán del municipio de Aguazul, con 6 respuestas de 54 que representan el 11,11% de la muestra. La institución educativa Luis María Jiménez y San Agustín del municipio de Aguazul, con 3 respuestas cada uno, representan el 5,5%, respectivamente. De igual manera, realizó participación la Institución educativa Camilo Torres Restrepo del municipio de Aguazul, con 5 respuestas, lo que representa el 9,25%.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica, los resultados llaman la atención en dos sentidos: en primer lugar, el porcentaje más alto es el representado por docentes del género femenino con un 72,2%, resultado esperado teniendo en cuenta que en Colombia desde el siglo XIX, la educación en un alto porcentaje, ha estado en manos de las mujeres, precisando variaciones según la zona rural o urbana, el nivel educativo, primaria o bachillerato, o el área que orientan (Bonilla-Mejía, et al., 2018); no obstante, el resultado llama la atención puesto que la vinculación del género masculino en el área de la educación, se ha vuelto mucho más continua, en buena parte, en los niveles de educación básica secundaria y nivel de educación media. Los anteriores resultados están en concordancia con lo reportado por el DANE quien señala que a nivel nacional la vinculación de género femenino se encuentra representada por el 66% y para el género masculino en un 34%.

Por los resultados expuestos, el estudio se mantiene dentro de los parámetros esperados; no hay dispersión, ni fenómenos que llamen o desvíen la atención de los objetivos trazados. Para Hernández *et al.*

(2014) la coincidencia de los datos según las proyecciones de otros estudios genera confiabilidad en cuanto a la eficacia del instrumento implementado.

Frente al promedio de edad (**Figura 43**), la mayoría de docentes participantes en el estudio se encuentran en el rango de edad entre los 36 y cuarenta 40 años con un 33%, seguido por el rango de edad entre los 41 y 45 años con un 22%; de igual manera, se evidencia que hay pocos docentes jóvenes que pertenecen al rango de edad entre los 25 y treinta 30 años con un 11%. Es de resaltar que no se encuentran docentes que sobrepasen los 55 años.

Estos resultados sobre la edad deben analizarse según el año de emisión del Decreto 1278 de 2002; es decir, hace 18 años que entró en vigencia; esto explicaría por qué docentes mayores de 55 años no arrojan resultados; además, es más probable que docentes en ese rango de mayor edad pertenezcan al escalafón del Decreto 2277 de 1979. Ahora bien, en cuanto a los otros rangos de edad, puede entenderse el resultado en términos de la experiencia desarrollada en la docencia (Bonilla-Mejía et al., 2018); por ejemplo, un docente que está en el rango de los 36 a 40 años tiene en promedio unos 13 a 15 años de experiencia, incluso puede llegar a tener los 18 años que lleva en vigencia el Estatuto 1278 o, en algunos casos, puede tener más años de experiencia si se tiene en cuenta que algunos docentes fueron cambiados de estatuto cuando el 1278 fue implementado.

Con las respuestas ofrecidas, se evidencia que las edades de los docentes de la zona oriente, se encuentran arriba de los 30 años; esto lleva a interpretar que son docentes que tienen un número considerable de años de experiencia en la enseñanza.

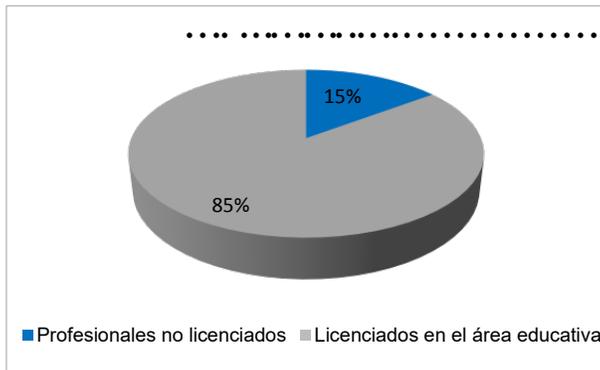
Figura 43. Rango edad



Fuente: elaboración propia.

En lo concerniente a la formación académica (**Figura 44**), se logró establecer que dentro de la categoría de análisis del pregrado, de los 54 (100%) participantes, 46 (85%) cuentan con pregrado en licenciatura afín al área educativa; 8 docentes (15%) son profesionales no licenciados en áreas como ingeniería, comunicación social, física y química de alimentos. Además, se pudo encontrar que 45 (83,33%) estudiaron en universidad de carácter oficial y 9 profesionales (16,17%) en universidades de carácter privado.

Figura 44. Formación de Pregrado



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a estos resultados se ha establecido que la vinculación a la carrera docente de profesionales no licenciados desestimula en cierta medida el trabajo de quienes se formaron para ser docentes, sobre todo cuando el cargo que ocupan es administrativo y se enfocan en estos asuntos dejando a un lado las consideraciones y reflexiones pedagógicas tan necesarias en el ejercicio educativo (Pulido y Martínez, 2012), como si se tratase esto de una contradicción (Tamayo, 2012).

Es de resaltar que la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ha aportado veintidós docentes de los encuestados; este resultado se debe a la presencia de dicha universidad en el departamento de Casanare y en el departamento de Boyacá, muy cercano a la Zona Oriental, objeto del presente estudio. Dentro de los docentes encuestados, tan solo uno cuenta con otra carrera de pregrado.

Por otra parte, los docentes participantes en la investigación cuentan con estudios de posgrado, llamando la atención que el mayor porcentaje obtuvo el nivel de maestría con un 44%, seguido del nivel de especialización con un 33%; sin embargo, también existe un porcentaje alto de docentes sin posgrado, representados por un 22%. No se evidencia participación de docentes con nivel de doctorado.

De los 42 docentes que cuentan con posgrado, 32 de ellos llevaron a cabo estos estudios en universidades nacionales; 10 de ellos cursaron su posgrado en una universidad del exterior.

Los estudios de posgrado adelantados por docentes influyen en la calidad del servicio educativo que prestan; un docente formado en maestría tendrá una visión más amplia y mayores potencialidades para ofrecer a sus estudiantes que un docente que apenas culminó sus estudios de pregrado. Ahora bien, Pérez (2019) considera que el aumento del nivel formativo de los docentes a nivel de posgrado se debe en parte a la ecuación (entre líneas) establecida en el Estatuto 1278 de 2002: a mayor formación en posgrado, mayor salario.

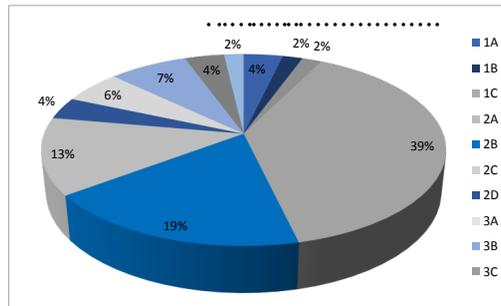
Con relación a la distribución de los encuestados según el grado que orientan, se halló que el 37% de los docentes orientan en básica primaria, e igual número de docentes en básica secundaria; en la media un 15% de

los docentes; mientras que el 11% de los docentes encuestados orienta estudiantes en el nivel preescolar; este último dato es coherente con los estudios presentados por Bautista (2009) quien indica que “los niveles de educación básica y media concentran entre el 50% y 40% de docentes, respectivamente; el nivel preescolar no supera el 11%” (p. 114).

Estos docentes se encuentran divididos en diferentes asignaciones académicas, de los cuales 15 docentes de ellos son integrales, es decir que dictan todas las asignaturas, otros porcentajes importantes están representados por ciencias naturales con 6 docentes, humanidades con 16 de ellos, al igual que el área de matemáticas y física con una participación de 8 educadores.

La información obtenida revela coincidencias con el mapa de formación docente establecido por Bonilla-Mejía et al. (2018), quienes indican la relación entre docentes que se han formado con titulaciones de posgrado según el tipo de área que orientan en la institución donde laboran. La titulación en posgrado vista desde el área que enseñan los docentes permite establecer elementos de análisis más concretos en función de la calidad de la educación.

Por otra parte, el escalafón de los docentes encuestados (**Figura 45**) antes de realizar la última prueba en 2019, indica mayor número de integrantes en el nivel 2A con 21 docentes que representan un 39% de los encuestados, escalafón al que ingresan todos los docentes que no cuentan con maestría y que acaban de ganar un concurso de méritos, luego de este escalafón, se encuentra el 2B con 10 docentes que equivalen al 18% y 2C con 7 docentes que representan un 13%. Más adelante se contrasta con los resultados obtenidos por los docentes encuestados en esa prueba del 2019.

Figura 45. Grado de escalafón

Fuente: elaboración propia.

A su vez, es importante hablar de la experiencia de los docentes encuestados dentro del sector oficial. El 15% de los encuestados afirmó contar con más de 15 años de experiencia; el porcentaje mayor se encuentra con docentes cuya experiencia oscila entre los 11 y 15 años y estos representan un 35%; en cuanto al rango de 6 a 10 años de experiencia están el 26% de los encuestados y, por último, el 24% de los docentes encuestados representan aquellos con menos de 5 años de experiencia en el sector oficial.

Estos resultados proponen un análisis mucho más robusto; la experiencia es determinante para el ejercicio de la docencia; entre más experiencia y estudios tenga un docente, mejor será la calidad de la educación en el país (Bustamante y Flórez, 2016; Cifuentes, 2014). Sería lógico pensar que la experiencia que va adquiriendo anualmente el docente no entrara en tela de juicio y se le reconociera aumentando su posición en la escala salarial; sin embargo, no es así como se plantea en el estatuto del Decreto 1278 y esta situación ha generado fricciones entre los docentes y el Estado (Bautista, 2009; Pulido y Martínez, 2012).

Sin embargo, la experiencia que el docente año tras año va acumulando será inherente a su ejercicio; si a esto se suma la titulación que el docente obtenga en la medida que sus deseos de superación y de posicionamiento en la escala salarial le animen a estudiar, el docente está en una línea de mejorarse continuamente para ofrecer un mejor servicio a la educación. Aunque todo esto contiene asuntos de mayor complejidad, Bautista (2009) plantea lo siguiente:

Un contexto de competencia de méritos, en el cual participan de forma desigual, pues los diversos orígenes pueden favorecer a unos pero a otros no; así, por ejemplo, profesionales provenientes de las áreas de biología, historia, física, literatura, ingeniería, etc., estarían mejor calificados para aprobar las pruebas en áreas específicas que los licenciados y normalistas; además, contarían con una profesión que les permite financieramente continuar con una formación permanente en la medida en que cuentan con la posibilidad de laborar en un campo diferente a la docencia y, por lo tanto, tienen mayor probabilidad de ascender en el Escalafón. Por su parte, los licenciados y normalistas, estando preparados únicamente para el campo docente, estarían en desigualdad de condiciones para promocionarse en el Escalafón, dado que sus ingresos provenientes únicamente de la actividad docente no le permitirían financiar otras formas de formación. (p. 129)

Con todo esto se ha planteado una correlación entre la edad de los docentes encuestados con su nivel formativo, el género al que pertenecen, sus años de experiencia y el escalafón en el que se encuentran; de tal manera que se puede hallar coherencia con otros estudios que se han publicado en donde se han estudiado asuntos similares en el marco de la implementación del Decreto 1278 de 2002.

Experiencia en relación con la evaluación de carácter diagnóstico formativo

En relación con los resultados del proceso de investigación de la ECDF adelantado en la Zona Oriente, se realizó un análisis de la información a través de Nvivo y se lograron identificar las palabras más recurrentes en el proceso de triangulación de la información. Las palabras con mayor recurrencia son docentes, educación y evaluación (**Figura 46**).

En ese sentido, en Colombia se ha manifestado un rechazo por parte de algunos docentes a presentar la ECDF en señal de protesta. Aunque es una minoría y no existen estudios que lo corroboren, se ha planteado la posibilidad de no acudir al llamado del Estado para que los docentes tengan la posibilidad de mejorar su condición en la escala salarial. Esta postura crítica se sustenta en algunas contradicciones que se han analizado frente a los posibles resultados que se obtienen en la prueba; una de ellas, la falta de garantías de objetividad, dice Sierra (2019) que docentes con reconocimientos nacionales, otros que adelantan trabajos de investigación en el aula no se sienten conformes con ese sistema de evaluación teniendo en cuenta que a través de un vídeo no logran mostrar, ni representar el trabajo que hacen en el aula.

El gobierno nacional ha establecido para este tipo de prueba la opción de ser voluntaria; con lo anteriormente expresado se podría indagar sobre la verdadera razón que tiene el gobierno nacional para llevar a cabo esta prueba, es decir, si tiene como objetivo el mejoramiento continuo de los ambientes y estilos de aprendizaje y una educación con calidad en las instituciones educativas del país, ¿no debería ser una evaluación de carácter obligatoria?, ¿no debería ser una evaluación para todos los docentes, sin importar el estatuto al cual pertenezca? O por otra parte, podría solamente representar el medio para restringir los ingresos que pueda tener un docente evidenciado como salario; de esta manera, el Ministerio de Educación Nacional, estaría en la posibilidad de establecer actos administrativos en los cuales se les motive a todos los docentes, o al menos a los pertenecientes al Estatuto 1278, para que se presenten a la ECDF, y con ello en realidad poder hacer un análisis mucho más profundo sobre las fortalezas, debilidades, necesidades y oportunidades que se pueden presentar dentro y fuera de las aulas de clase del país.

En la Zona Oriente del total de docentes participantes en la investigación, únicamente 37 han presentado la ECDF, que para el presente análisis representará el 100%, de esta cantidad, 21 docentes que corresponden al 57% han presentado la prueba dos veces, 9 docentes que representan el 24% han presentado el examen una vez; y el restante que son 7 docentes representado por el 19% ha presentado la ECDF en tres oportunidades.

La participación en las ECDF realizadas hasta el momento se encuentran enmarcadas por las directrices estipuladas en la Resolución 15711

de septiembre 24 de 2015 (I Cohorte), Resolución 22453 de diciembre 02 de 2016 y Resolución 018407 de noviembre 29 de 2018, dentro de las cuales se han establecido los requisitos para la postulación para realizar la ECDF, plantean los siguientes requisitos o ítems:

- Estar ejerciendo el cargo con derechos de carrera y estar inscrito en el Escalafón Docente.
- Haber cumplido 3 años de servicio contados a partir de la fecha de la primera posesión en periodo de prueba.
- Haber obtenido una calificación mínima del (60%) en las últimas dos evaluaciones anuales de desempeño que haya presentado.

A medida que pasan las respuestas encontradas en las encuestas realizadas para la Zona Oriente, se puede ir evidenciando que solo algunos docentes han aprobado la ECDF. Para el caso específico de estudio, se establece la aprobación únicamente de 15 docentes, un número pequeño, frente a los 22 docentes que no aprobaron la evaluación. Entre estos últimos adelantaron el curso de formación 8 docentes, seguramente solo aquellos cuyo puntaje se encontró en el rango aceptable para poder hacer uso del curso de formación para la ECDF.

Figura 47. Nivel de aprobación de la prueba



Fuente: elaboración propia.

Los 8 docentes que llevaron a cabo el curso de formación lo hicieron en instituciones de educación superior ubicadas, en su mayoría, en la ciudad de Yopal. Entre estas universidades está la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad de la Salle y la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en la ciudad de Bogotá D.C. De estos docentes, 6 desarrollaron

el curso “Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica”, y los 2 restantes llevaron a cabo el curso denominado “Praxis pedagógica”.

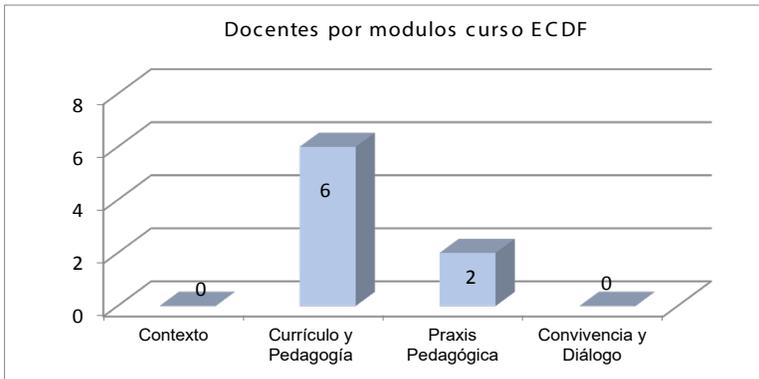
Es importante resaltar que el módulo “Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica”, está orientado al establecimiento de propósitos claros en la práctica educativa y pedagógica, reflexionar permanentemente sobre esta y demostrar dominio pedagógico y disciplina. Por otra parte, el componente “Praxis pedagógica” está enfocado al desarrollo de una comunicación permanente y adecuada entre el docente y sus estudiantes, propiciar estrategias de participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje, utilizar estrategias de evaluación formativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y reconocer las características y particularidades de los estudiantes en el desarrollo de su práctica; adicionalmente, procura el “análisis de las realidades únicas y particulares de los estudiantes y entendiendo que los actos educativos no se fundamentan en la enseñanza, sino en el aprendizaje, el cual se adquiere desde las experiencias en la cotidianidad” (Martínez et al., 2019, p.44).

Con esto se plantea un escenario ideal del proceso de evaluación docente en Colombia; originalmente, construir un diagnóstico acerca de cómo se encuentran; posteriormente, incidir en las debilidades a través de la formación; esa esencia garantizaría en teoría que todos los docentes podrían mejorar su posición en la escala salarial; pero en la práctica y presupuestalmente hablando es insostenible y por ello, no todos los docentes que presentaron la prueba tienen derecho al curso que les llevará a superar sus dificultades; lo más ilógico que se encuentra es que quienes tienen más dificultades y necesitan del curso debido a sus bajos resultados, no pueden, o mejor, se les negó el derecho a recibir formación. En palabras de Munévar (2019), se trata de una contradicción a todas luces, lesiva para los educadores del país que atiende primero medidas y fines políticos con prioridad en el orden económico.

Los módulos desarrollados y escogidos para llevar a cabo el curso de formación de la ECDF están enfocados en disminuir las debilidades percibidas en los resultados de la evaluación y hacia ese campo es donde se debe dirigir la escogencia de las temáticas a cursar; de esta manera, es expresado por los docentes que han participado de la investigación para la Zona Oriente, los cuales afirman que los contenidos de los cursos han

estado alineados con las debilidades reportadas en los resultados de su evaluación, calificando por parte de los docentes de esta manera como excelente y buenos los cursos desarrollados por las instituciones de educación superior, atendiendo a las necesidades de formación requeridas para superar las dificultades evidenciadas en la ECDF.

Figura 48. *Docentes por curso de la ECDF*



Fuente: elaboración propia.

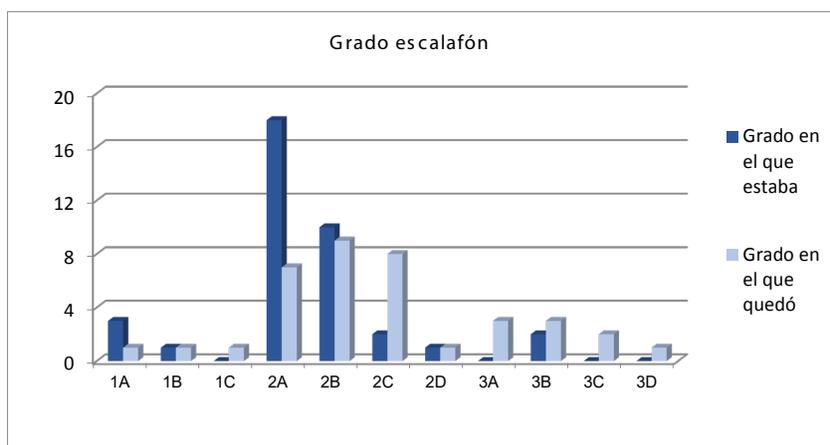
Grado de escalafón después de la presentación de la prueba

El objetivo primordial de la prueba de ECDF, vista desde la perspectiva de los participantes, es poder ascender en el escalafón docente, o la reubicación de nivel salarial, de esta manera el no aprobarla puede llegar a significar un golpe de frustración que desencadena “momentos de desilusión, momentos en los que se siente que nada de lo que haces lo haces bien, que tus sentimientos y proyectos no tienen mucha importancia y que todo se ha vuelto monotonía y malos genios” (Romero, 2019, p. 156), frustración que será superada si el docente queda en lista de realizar el curso de nivelación y su respectiva aprobación meses después del proceso evaluativo.

Veintitrés docentes (62%) tuvieron un ascenso o reubicación salarial, mientras que 14 (38%), no; se trata de un número considerable de docentes que se han visto afectados en gran medida por subjetividades

de algunos pares evaluadores; a raíz de esto surgen reclamaciones frente a los resultados emitidos por el ICFES, aludiendo a observaciones que contemplan por ejemplo el hecho que las conclusiones fueron erróneas y no coincidían con la realidad del aula, entre otras. Las variaciones en la escala salarial del 62% de docentes que aprobaron se reflejan en la **Figura 49**.

Figura 49. Grado de escalón después de ECDF



Fuente: elaboración propia.

Los resultados expuestos en la **Figura 49**, indican un mejoramiento salarial de los evaluados; esto es coherente con los niveles formativos en los que se encuentran, como se evidenció anteriormente, los estudios de posgrado se cree que influyen en este sentido y no solo en el mejoramiento del desempeño en la evaluación docente, sino también, en el aporte a la calidad de la educación que favorece a niños y jóvenes del país (Figueroa et al., 2018). Los docentes encuestados se encuentran en constante formación académica, están capacitados para lograr innovación en los procesos educativos y crear día a día ambientes de aprendizajes óptimos (Sanabria y Pérez, 2019).

Resultados obtenidos en la prueba

Referente al nivel de satisfacción frente a los resultados de la prueba se establece que los docentes que han presentado la ECDF en la Zona Oriente, en un alto porcentaje (38%) reportó no estar satisfecho con los resultados obtenidos, de igual manera el 35% manifestó estar poco satisfecho con los resultados, y tan solo el 27% de los docentes, asumieron los resultados con estado de satisfacción. En esta misma vía, se evidencia una relación significativa entre los docentes no satisfechos o poco satisfechos, con el porcentaje de docentes que llevaron a cabo un proceso de reclamación.

Con respecto a las reclamaciones realizadas, en la **Tabla 30** se muestra la categorización e identificación de los motivos de la reclamación, en la que se exponen aquellos elementos de la prueba que generan dudas o incertidumbres en torno al proceso. De acuerdo con los resultados obtenidos, el criterio con mayor cantidad de dudas fue el relacionado con el puntaje total de la prueba 62,5% del total de las reclamaciones, siendo un aspecto relevante a tener en cuenta, ya que debido a las inconsistencias en el puntaje final, un docente puede o no ascender en el escalafón, o llevar a cabo reubicación en el mismo escalafón.

Tabla 30. Motivo reclamaciones

Motivo de la reclamación	Porcentaje de maestros	Frecuencia (cantidad)
Referente al video	6,2%	1
Retroalimentación o valoración de los pares	31,3%	5
Puntaje global de la prueba	62,5%	10
Autoevaluación	0%	0
Total	100%	16

Fuente: elaboración propia.

Para el docente que fue evaluado y el resultado no le fue favorable es apremiante la reclamación. Aparte de los motivos de reclamación relacionados en la tabla, otras razones se han conocido que lleva a los docentes a radicar su inconformismo ante el ICFES y ante el MEN, de

modo que desean ser escuchados. Sánchez y Mejía (2019) exponen como motivos de reclamación los siguientes:

- Inconsistencias con los docentes a quienes les llegó la confirmación del Icfes por haber cargado y enviado el material a evaluar, pero no aparecen resultados.
- Los errores de evaluaciones de desempeño que no corresponden. Se aclara que son válidas las dos últimas firmadas por el evaluador y el evaluado.
- Docentes o directivos docentes a quienes solo se les valoró hasta un minuto determinado, según el Icfes porque la rúbrica tenía una falla técnica y no les notificaron ni dieron una segunda oportunidad para volverlo a enviar.
- No valoración de instrumentos de manera parcial o completa o con resultados cero.
- Encuestas sin realizar o notificaciones aún no reportadas
- Resultados que aún no aparecen.
- Inconsistencias en los puntajes o en las valoraciones
- Resultados con base en un solo par académico.

Como puede apreciarse, las reclamaciones expuestas por Sánchez y Mejía (2019) guardan relación con la **Tabla 30**, teniendo en cuenta que algunas aluden al vídeo, otras están relacionadas con la valoración de los pares o con el puntaje total de la prueba.

Teniendo en cuenta las respuestas emitidas por el ICFES, en cuanto a las reclamaciones presentadas, se llevó a cabo la indagación sobre la aceptación o no, de estas, validándolas por medio de una pregunta en la que se les pidió a los participantes que marcaran de 1 a 5 el nivel de satisfacción con la respuesta obtenida, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta. Los resultados se pueden apreciar en la **Tabla 31**.

Tabla 31. Estado de satisfacción con su respuesta

Calificación de mayor a menor	Porcentaje de docentes	Frecuencia
5	0%	0
4	0%	0
3	12%	2
2	6%	1
1	82%	13
Total	100%	16

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran a simple vista que la mayoría de docentes que presentó reclamaciones, considera que la respuesta brindada no fue la adecuada para aclarar las inquietudes que se generaron en el desarrollo del proceso evaluativo. A partir de esta inconformidad se puede indagar sobre la necesidad urgente de establecer mecanismos claros y precisos para que la recepción, trámite y respuesta de las quejas presentadas por parte de los docentes que así lo consideran pertinente, puedan en gran medida ser acordes con lo esperado por los evaluados.

Percepciones e imaginarios en relación con la prueba

En este apartado, se revela el interés por conocer el pensamiento de los docentes participantes en esta investigación para la Zona Oriente, sus posturas frente al proceso de la ECDF que comprende su diseño, hasta llegar a su implementación.

Para el análisis de esta fase, se realizó una segmentación por medio de escalas de Likert, utilizadas como herramientas de medición cualitativa, en aras de que los docentes expresaran sus grados de percepción en niveles definidos así: Muy en desacuerdo (1) / en desacuerdo (2) / neutral (3) / de acuerdo (4) / muy de acuerdo (5); variando estas respuestas con relación al enunciado de la pregunta, pero siempre manteniendo un mismo esquema.

Las respuestas al instrumento utilizado sirven como índice de percepción de asuntos concretos que pueden estar fallando; a la vez, aportan información fundamental para el ajuste de las distintas acciones que se

tienen en cuenta a la hora de organizar las instituciones educativas, un tipo de prueba u otro momento del que se requiera obtener información (Murillo, 2006).

Consolidación de la prueba

A través de la prueba se observan varios momentos: uno de ellos está enfocado en establecer el diseño de la evaluación, para lo cual la percepción de los docentes estipuló estar muy en desacuerdo (48,65%) con mencionar que la ECDF fue ampliamente concertada con los profesores del país; de igual manera se estableció un porcentaje del 45,95% de docentes que aludieron estar muy en desacuerdo con sentirse representados por su organización sindical en el diseño e implementación de la prueba.

La participación de las organizaciones sindicales regionales de trabajadores de la educación, o de aquella que representa a nivel nacional a todo el sector educativo, denominada Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en lo concerniente a la ECDF presentada en la Zona Oriente, ha sido desaprobada por los docentes participantes de la presente investigación.

Estructura de la prueba

Concerniente a la estructura de la prueba, se obtuvo un resultado de 17 docentes (el 45,95%) reportaron sentirse muy en desacuerdo en definir que los criterios establecidos en la evaluación permiten dar cuenta de los dominios pedagógicos del profesor en el aula. Los docentes participantes de la ECDF llevan a cabo una interacción con sus estudiantes, ya que hacía ellos va dirigida la clase, o al menos de esta manera es como se debe concebir. Sin embargo, es evidente que no se puede afirmar que la ECDF conduzca a un verdadero avance en el mejoramiento de la calidad, ya que no se cuenta con un panorama bien estructurado y concerniente a cada uno de los actores que participan en el proceso de alcanzar una educación de calidad.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, y con base en uno de los objetivos de la ECDF, que busca evidenciar una evaluación en el dominio de la clase por parte del docente, se ha medido el nivel de

aprobación sobre su carácter formativo y el proceso de retroalimentación de la misma marcha de la ECDF, evidenciándose que 22 docentes (un 59,46%) afirmó estar en total desacuerdo con lo planteado, tal y como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 32. *Evaluación formativa y presencia de retroalimentación*

Calificación de menor a mayor	Frecuencia	Porcentaje
1	22	59,46%
2	7	18,92%
3	4	10,81%
4	4	10,81%
5	0	0%
Total	37	100%

Fuente: elaboración propia.

El resultado obtenido muestra la disconformidad por parte de los docentes, toda vez que esta evaluación no refleja uno de sus objetivos, el cual se encuentra basado en trascender en la práctica de los docentes, esto debido a que no se obtiene retroalimentación del mismo proceso; en esta misma línea los resultados muestran que 15 docentes (el 40,54%) no consideran que la ECDF ayude a conocer sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en relación con su práctica pedagógica, considerando la misma posición dada en cuanto a la falta de retroalimentación del proceso mismo de la ECDF; en ese orden, únicamente 1 docente (el 2,7%) se encuentra muy de acuerdo con asumir que esta evaluación realmente está dejando ver las fortalezas, debilidades y aquellos puntos en lo que se debe mejorar en el quehacer docente; esto de una manera individual.

Sumado a la importancia de la retroalimentación manifestada por los docentes, se encuentra el hecho que, según su postura, aquellos docentes de instituciones de zonas rurales deberían tener un trato diferencial, con respecto a los docentes de la zona urbana, alcanzando un total de 29 de los participantes (un 78,38%), con esta postura que coincide con Bonilla-Mejía et al. (2018). Algunas de las razones referenciadas están relacionadas con el hecho de que es un contexto diferente, son docentes multigrados, falta de recursos didácticos y tecnológicos, entre otras observaciones que llevan a definir una deficiencia en los medios, para

poder llevar a cabo un proceso de enseñanza–aprendizaje óptimo; si bien los docentes han estado de acuerdo en que cada uno de los maestros deben tener una preparación personal y profesional en el momento de la presentación de la ECDF, también, es cierto que se carecen de ambientes de aprendizaje adecuados para la realización de las clases, y esto se evidencia mucho más en las instituciones educativas del sector rural.

Instrumentos de evaluación

Los elementos de evaluación presentes en la ECDF dejan ver la manera en la cual es valorado cada uno de los participantes de esta evaluación; así, al estar plenamente establecidos los instrumentos a utilizar y los estándares sobre los cuales se llevará a cabo dicha asignación de puntajes, de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de educación Nacional en cuanto al porcentaje que aplica para cada uno de los instrumentos de evaluación, definidos según la Resolución 018407 de noviembre 29 de 2018, en cuyo Artículo 9, se hace referencia a la existencia de instrumentos de evaluación, plenamente definidos, aludiendo a que por ser la ECDF de enfoque cualitativo, involucra un proceso metodológico de valoración de la práctica educativa y pedagógica, en la cual se utilizan diferentes métodos e instrumentos que cumplen con los procedimientos establecidos por el ICFES y, con ello, garantizar confiabilidad, validez e imparcialidad en el proceso de evaluación. Estos instrumentos están encabezados por el vídeo, cuyo porcentaje del total del puntaje obtenido equivale al 80%, siendo este el factor determinante entre alcanzar o no el puntaje requerido para ascender en el escalafón o realizar reubicación de nivel salarial (Arizmendi y Saa, 2018). Seguidamente se encuentra el instrumento denominado autoevaluación, con un porcentaje del 12,5% para docentes desde grado preescolar hasta grado quinto de primaria, y un valor del 10% para las demás categorías de evaluados. Asimismo, se encuentra la ponderación de las calificaciones de las evaluaciones de desempeño anual, de los 2 últimos años, equivaliendo esta, a un bajo porcentaje que va desde el 5% hasta el 7,5%, dependiendo del rol del participante.

Con lo expresado anteriormente, se hará foco sobre aquellas miradas de los docentes frente a la utilización de los instrumentos de la evaluación; en la indagación sobre si “la ECDF es una prueba basada en evidencias”, 15 docentes (40,54%) están muy en desacuerdo con esta

afirmación; y 10 docentes (el 27,03%) expresaron estar en desacuerdo. Tomando como base los resultados arrojados en las respuestas a la indagación hecha, se puede afirmar que los docentes no se encuentran satisfechos con la forma como se omiten las evidencias a partir de su labor académica. En este mismo sentido, se aprecia un alto porcentaje (35,14%), que corresponde a 13 docentes que están muy en desacuerdo y 15 de ellos (el 40,54%) se sienten en desacuerdo con afirmar que los instrumentos definidos para la prueba permiten dar cuenta de la práctica pedagógica del docente.

En este mismo sentido, se consultó a los profesores si el video permite evidenciar las particularidades de la práctica pedagógica en el aula, obteniendo como resultado que 13 docentes (35,15%) de estos consideran que, si lo permite, mientras que 24 docentes (64,85%) estima que el video no lo permite. Con esto se observa la poca confianza que le tienen los docentes al vídeo presentado como instrumento con mayor porcentaje de la ECDF. Esto último está en el mismo rumbo de la conclusión de Martínez-Castro et al. (2020), quien asegura que hace falta mucho en esa práctica evaluativa para que deje de ser subjetiva y alejarse del carácter técnico-instrumental.

Cada particularidad presente en la ECDF está inmersa en aquellas situaciones, espacios o fenómenos que de una u otra manera pueden llegar a impactar el proceso mismo de la evaluación, profundizándose sobre algunas que inciden directamente en el desarrollo de la grabación del video, tales como lo son las condiciones del aula de clase, el número de estudiantes, el ruido, la disposición de los estudiantes o el mobiliario del salón. Estos elementos son descritos en el apartado “recursos y medios para la prueba”, haciendo énfasis en que los elementos descritos son tan solo algunos de los múltiples problemas o situaciones a las que los docentes se enfrentan a diario.

Otras situaciones tienen que ver con estudiantes que consumen drogas, sufren de violencia intrafamiliar, tienen consumo de bebidas embriagantes o integran familias disfuncionales, entre otros (Araujo y Rojas, 2019; Serrano y Rodríguez, 2016). Esto permite establecer que los docentes no solo se enfrentan a procesos de enseñanza–aprendizaje; además cumplen el papel de verdaderos acompañantes de un proceso de vida. De esta manera, los docentes han establecido una postura neutral sobre

estos elementos descritos; claro está que algunas percepciones denotan inconformidad en cuanto a los ambientes mismos del aula de clase.

Entre tanto, se indagó a los participantes su apreciación acerca de la experticia con que cuenta ICFES para valorar la práctica pedagógica de los docentes del país; la respectiva ponderación de las respuestas son incluidas en la **Tabla 31**. Así, 28 educadores (el 75,68%) han estado muy en desacuerdo y en desacuerdo con apoyar el proceso llevado a cabo por el ICFES en cuanto a la ECDF; esto, basados en la poca credibilidad que expresan los docentes hacia la gestión realizada por la entidad relacionada con la evaluación, al igual que los porcentajes alcanzados en cuanto a la transparencia con respecto a los resultados de la prueba emitidos por el ICFES.

Tabla 33. *Percepción experticia para valorar la práctica pedagógica de los docentes del país*

Calificación de menor a mayor	Frecuencia	Porcentaje
1	15	40,54%
2	13	35,14%
3	4	10,81%
4	3	8,11%
5	2	5,41%
Total	37	100%

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la aprobación por parte de los participantes en afirmar que la ECDF permite evidenciar claramente el contexto del ejercicio docente, es muy desaprobado por 14 docentes (37,84%) y desaprobado por 15 de ellos (40,54%), lo que revela que la mayoría de los docentes se encuentra disconforme con el proceso mismo de la ECDF, pues se han establecido preguntas y dudas sobre la verdadera razón de realizar la evaluación.

Entre tanto, al hablar de las condiciones de infraestructura de las instituciones educativas (IE) en los que trabajan los docentes participantes han denotado que sus posturas están repartidas entre estar de acuerdo y no estarlo, en cuanto a la presencia de recursos tecnológicos. Con ello, puede verse un análisis muy particular, ya que son diferentes

las situaciones para cada uno de ellos. En este sentido, es de vital importancia determinar cada uno de los procesos pedagógicos, incluyendo las necesidades e intereses de todos los actores educativos, teniendo como base la ubicación geográfica, los procesos socioculturales, entre otros criterios.

En contravía a los resultados mostrados anteriormente, nos encontramos de frente con la aprobación de los docentes de la Zona Oriente, con respecto a la afirmación “Permite que el docente seleccione de manera voluntaria los estudiantes (curso) con el que desea presentar la evaluación”, con un total de 23 de los docentes (el 62,16%), este número sobrepasa la mitad de los participantes y deja ver que estos se encuentran conformes con poder elegir el grupo con el que se presentará la ECDF.

Los resultados coinciden con la realidad, ya que la ECDF deja a la voluntad de los profesores la elección del grupo en el cual van a realizar el proceso. De igual manera, se llevó a cabo la aprobación de 32 docentes (el 86,49%), en relación con la posibilidad que brinda la prueba de planear y preparar su clase con antelación, dejando ver que el cronograma establecido para la prueba da un margen de tiempo considerable para la presentación del vídeo de la clase, lo cual ayuda a que el participante de la prueba utilice las estrategias didácticas que considere pertinentes para su sesión. Lo anterior se confirma con la postura de 32 educadores (un 86,49%) que apoyan esta moción, logrando evidenciar que la prueba contempla situaciones que son aceptadas por los docentes, ya que se flexibiliza a diferencias circunstancias, en las que la decisión depende netamente del evaluado.

Contrario a lo expuesto anteriormente y siguiendo la misma línea de inconformismos, 32 maestros (el 86,49%) expresaron un NO, como respuesta al valor de porcentaje dado al vídeo (80% de la calificación total); estos resultados pueden estar relacionados con la falta de equilibrio en el balance con los otros instrumentos presentes en la ECDF, como lo son las encuestas a los estudiantes, las evaluaciones de desempeño anual del docente o la autoevaluación. Con ello se observa que es mucho el peso porcentual del vídeo, cuya valoración puede llegar a ser muy subjetiva, dependiendo de la perspectiva del par evaluador.

En cuanto a la duración del vídeo, en el cual el docente debe cumplir con los lineamientos establecidos por la ECDF, tomando lineamientos plenamente establecidos (contexto de la práctica educativa y pedagógica, praxis pedagógica y Ambiente en el aula), 27 docentes (72,97%) manifestaron estar muy en desacuerdo y en desacuerdo con el tiempo del vídeo, viendo de esta manera que podría ser poco el tiempo para el desarrollo de una actividad plenamente definida. Al igual, en este punto cabe la posibilidad de indagarse si debería existir una diferencia entre el tiempo del vídeo para docentes de básica secundaria y aquellos presentados por docentes de básica primaria, ya que el manejo de los grupos es totalmente diferente. Sin embargo, esto mismo puede formar parte integral de lo que se quiere evaluar, buscando así evidenciar la forma cómo el docente se adapta al entorno en el que se encuentra desempeñando su labor como mediador de conocimientos.

Con respecto a la posición de los docentes acerca del porcentaje dado por la ECDF a los otros instrumentos presentes en el proceso, se ha logrado determinar que en cuanto a la encuesta que se lleva a cabo con estudiantes de grado sexto a undécimo, 23 docentes (62,16%) manifestaron estar de acuerdo en un mayor porcentaje para el instrumento denominado encuesta; no obstante, es importante tener presente que 14 educadores (37,84%) no les parece pertinente aumentar el porcentaje de este instrumento; esto debido probablemente a la subjetividad que enmarca la misma, ya que está en manos de los estudiantes, que de una u otra manera pueden llegar a no ser objetivos, neutrales o imparciales al momento de dar su calificación.

El instrumento denominado autoevaluación, quedó un poco rezagado o sin importancia por un alto porcentaje de docentes, ya que 21 encuestados (56,76%) manifiestan que la autoevaluación no aporta nada al proceso de la ECDF; esto en realidad es atípico ya que se considera que la autoevaluación es el medio por el cual se valora el propio esfuerzo y la dedicación colocada a una determinada actividad o proyecto. En oposición y concerniente al porcentaje dado al instrumento de evaluación docente anual, 33 docentes (el 89,19%) están de acuerdo en que este instrumento, debería tener un mayor porcentaje dentro de la ponderación total, ya que es por medio de este como son evaluadas cada una de las actividades que realiza el docente en el transcurso de un año escolar y denota las capacidades del mismo en la creación de proyectos y en el cumplimiento de sus

funciones como educador (Sánchez Medina, 2009; Barboza y Peña, 2014; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2017; Cortés, 2018).

Alcances de la evaluación

La ECDF está planteada como un proceso de evaluación para que los docentes ayuden a generar una educación de calidad desde su quehacer en el aula, por ello se busca que en realidad esta evaluación genere el cumplimiento de sus objetivos planteados (Arizmendi y Saa, 2018; Montenegro, 2007), sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos, se establece que 29 del total de docentes participantes (un 78,38%) presentan una postura radical en desacuerdo con el hecho que la ECDF ayude al maestro a crecer profesionalmente. Entonces, si el docente no observa el beneficio de adquirir un mejor desempeño laboral, podría ser este uno de los puntos de partida del inconformismo de este método de ascenso en el escalafón, o la reubicación salarial (Cifuentes, 2014); de esta forma, no se estaría cumpliendo uno de los objetivos de esta evaluación, con la cual se busca que el docente pueda cumplir en un alto porcentaje satisfacción en su desarrollo profesional y personal. Al igual, se establece un desacuerdo por parte de 27 de los docentes participantes (el 67,57%), quienes afirman que la prueba permite evidenciar el conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación, dejando como conclusión, de acuerdo con los resultados obtenidos, que la ECDF no logra determinar si el docente es excelente, bueno o regular en su área específica de conocimiento, ya que solo evalúa el quehacer en una clase planeada y tal vez ajustada a lo que quiere dar a observar el mismo evaluado, buscando cumplir con los requerimientos solicitados por el ICFES como ente evaluador (Cifuentes, 2014).

Si bien el docente en la ECDF solo ha venido buscando cumplir con los criterios establecidos para su presentación, es importante rescatar que también se busca reflexionar sobre la pertinencia del ejercicio pedagógico que se lleva a cabo con los estudiantes. En este sentido, los resultados muestran valores muy cercanos, tal y como se evidencian en la **Tabla 34**, Aunque el porcentaje alcanzado es mayor para la categoría “muy de acuerdo” sumado a “de acuerdo”, se debe establecer la relevancia del número de docentes que tienen una postura neutral, siendo esta la opción con mayor representación (12 docentes) o en desacuerdo con la afirmación propuesta; así, los docentes participantes dejan ver que no se

cuenta con un punto de vista representativo y que los resultados pueden estar amarrados a experiencias de tipo personal.

Tabla 34. *Pertinencia del ejercicio pedagógico*

Calificación de menor a mayor	Frecuencia	Porcentaje
1	4	10,81%
2	5	13,52%
3	12	32,43%
4	8	21,62%
5	8	21,62%
Total	37	100%

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, cuando se indagó a los docentes sobre si considera que el trabajo realizado por los pares de evaluación (regional y nacional) es objetivo, la respuesta de 33 docentes (89,19%) es negativa, puesto que como ya se ha dicho anteriormente, los docentes se han sentido insatisfechos con la retroalimentación dada, lo cual podría ser el punto fundamental para este resultado de inconformismo tan alto, con respecto a la objetividad de los pares evaluadores (Sánchez y Mejía, 2019).

Para hacer más cercanos a los participantes aquellos resultados obtenidos, se incluyen de manera textual algunas fortalezas de la ECDF, según los mismos docentes: evalúa el quehacer práctico, permite demostrar la relación docente - estudiantes, la posibilidad de presentar el curso de formación, permite una autoevaluación profesional; en contraste, se plantean también observaciones que denotan el sentir de que la ECDF no posee fortaleza alguna; en cuanto a las debilidades de la prueba, son diferentes las identificadas; no obstante, se traen a colación aquellas que se consideran más representativas: el tiempo es corto para mostrar todo lo que exigen en los criterios, las respuestas de los evaluadores son totalmente distantes, no es objetiva, no es confiable, el docente y sus estudiantes deben actuar en una prueba que no aporta nada a la educación, gran pérdida de tiempo para la IE, considera que los docentes hacen todas las clases de la misma forma, realmente no toma en cuenta la experiencia del docente y su impacto en la comunidad en que labora., entre otras observaciones que coinciden con lo planteado con Pulido y Martínez (2012).

Al surgir tantas debilidades y tan pocas fortalezas, se llega al punto de preguntarse si es viable la continuidad de la ECDF, para lo cual se obtuvo como respuesta que 31 docentes (83,78%) no están de acuerdo con la continuidad de este instrumento de ascenso en el en escalafón, teniendo en cuenta que las percepciones evaluadas con respecto a la misma no están cumpliendo con la funcionalidad de la calidad de los resultados. Los docentes no sienten interés, esto puede ser el resultado de no contar con un adecuado proceso de retroalimentación que ayude de una manera significativa en su quehacer educativo.

En conclusión, se genera el interrogante ¿La ECDF contribuye al mejoramiento de los procesos educativos y de la calidad de la educación? Esto como consecuencia de que los docentes participantes denotan inconformismo de manera general por los componentes de la evaluación en cuestión, haciendo énfasis en que ellos no están de acuerdo con la continuidad de la misma y que el beneficio para el mejoramiento profesional de los docentes no se observa a simple vista.

Recursos y medios de la prueba

Cuando se estiman los recursos utilizados en los procesos evaluativos, se puede analizar el nivel formativo que pueden tener, partiendo del hecho que su buena implementación garantiza que los resultados sean óptimos y transparentes. En esta línea, se determinaron los puntos de vista de los docentes de la Zona Oriente, con la finalidad de identificar algunas condiciones de las instituciones educativas de las cuales hacen parte activa; entre estas condiciones se consultó por el estado del mobiliario, los recursos tecnológicos, los recursos didácticos, la infraestructura en general, entre otros elementos que hacen parte integral para generar ambientes de aprendizaje óptimos y alcanzar un adecuado proceso de enseñanza–aprendizaje. Sin lugar a dudas, las condiciones y ambientes nombrados pueden incidir de manera significativa en el proceso de presentación de la ECDF; Por ello, es necesario conocer de primera mano las características, la normatividad, recursos y mecanismos presentes en el proceso mismo de la evaluación, con lo que se puedan determinar las herramientas suficientes o adecuadas para la presentación de la prueba.

Frente a la pregunta, ¿conocen el material que las diferentes entidades (MEN e ICFES) han dispuesto para la presentación de la prueba?,

se obtuvo como respuesta que 24 docentes (64,86%) afirman conocer el material concerniente a la ECDF y 13 de ellos (35,14%) expresaron no conocer este tipo de recursos; se genera entonces una preocupación, ya que debería ser que el 100% de docentes supieran de la existencia de estos insumos, ya que estos representan la guía de la evaluación en la cual estarán inmersos.

En este mismo sentido, se encuentran los resultados obtenidos frente al proceso de inscripción a la ECDF, obteniendo los valores incluidos en la **Tabla 35**, en la cual se puede observar que la posición neutral fue la que obtuvo mayor porcentaje con un total de 13 maestros (el 35,14%). Este resultado puede deberse a que los docentes sienten que las plataformas digitales están disponibles para este fin y que, con la ayuda de los nuevos avances en tecnología y programación, estos procesos podrían ser mucho más ágiles. Con lo anterior, solo se expresa una posible posición de los docentes al haber determinado como neutral la satisfacción frente a la inscripción a la ECDF.

Tabla 35. Proceso de inscripción a la ECDF

Calificación de menor a mayor	Frecuencia	Porcentaje
1	5	13,51%
2	7	18,92%
3	13	35,14%
4	8	21,62%
5	4	10,81%
Total	37	100%

Fuente: elaboración propia.

En aras de observar la postura de los docentes frente a los recursos tecnológicos que facilita el MEN para la presentación de la ECDF, así como aquellos presentes en las instituciones educativas en las cuales laboran, se llegó a determinar que 31 docentes (83,78%) consideran estar en desacuerdo con la afirmación “El MEN ha facilitado los medios y recursos para la presentación de la prueba”; en oposición a esto, es importante rescatar que en el comienzo de la presentación de la ECDF, el Ministerio de Educación sí suministraba los recursos que permitieran resolver todas las inquietudes posibles con respecto a la misma. En la segunda Cohorte (2017), se ha establecido que los docentes son directamente responsables

de la grabación de sus propios vídeos, ya que el MEN determinó que no habría más camarógrafos.

Considerando las posiciones del Ministerio de Educación Nacional y la posición adoptada por los maestros, se observa la inconformidad presentada por los evaluados, ya que las instituciones educativas no cuentan con los recursos tecnológicos adecuados para la presentación de la ECDF, tal y como se ha venido expresando en el recorrido del documento. Es evidente que las IE no cuentan con los ambientes y recursos adecuados para la presentación de esta prueba, lo cual devala una inconsistencia enorme entre lo que requiere el MEN en la ECDF, en contraste con las herramientas y recursos que realmente se le ofrece a los docentes.

En consecuencia, y para dar cumplimiento a las exigencias de la misma prueba, los docentes deben contemplar la posibilidad de tomar recursos económicos propios para el pago de una persona que le garantice la grabación de un vídeo de calidad. De esta manera, se pudo establecer que 24 docentes (64,86%) manifestaron haber contratado algún tipo de asistencia técnica para la grabación del vídeo; a todas luces, esta situación ha conllevado a la creación de un negocio plenamente lucrativo para estas personas, las cuales se dedican a ofrecer los servicios de grabación de este instrumento de evaluación.

Percepción emocional de la prueba

Se preguntó a los 37 docentes acerca de las emociones que produce el ser evaluado a través de la ECDF; las emociones se colocaron en orden aleatorio; para este análisis se agruparon en emociones positivas y negativas, tal como se aprecia en la **Tabla 36**.

Tabla 36. Sensaciones emocionales generadas por la prueba ECDF

Emociones positivas	Mucho 5		4		3		2		Nada 1	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Alegría	2	5,41%	3	8,11%	6	16,22%	8	21,62%	18	48,65%
Confianza	2	5,41%	2	5,41%	9	24,32%	13	35,14%	11	29,73%
Placer	0	0,00%	3	8,11%	7	18,92%	6	16,22%	21	56,76%
Serenidad	1	2,70%	3	8,11%	5	13,51%	9	24,32%	19	51,35%

Emociones negativas	Mucho 5		4		3		2		Nada 1	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Angustia	28	75,68%	5	13,51%	2	5,41%	1	2,70%	1	2,70%
Presión	29	78,38%	4	10,81%	2	5,41%	0	0,00%	2	5,41%
Inseguridad	14	37,84%	4	10,81%	7	18,92%	8	21,62%	4	10,81%
Tristeza	15	40,54%	5	13,51%	7	18,92%	2	5,41%	8	21,62%
Frustración	17	45,95%	8	21,62%	4	10,81%	2	5,41%	6	16,22%
Preocupación	24	64,86%	9	24,32%	0	0,00%	2	5,41%	2	5,41%
Ansiedad	29	78,38%	4	10,81%	2	5,41%	2	5,41%	0	0,00%
Temor	22	59,46%	8	21,62%	5	13,51%	1	2,70%	1	2,70%
Rabia	16	43,24%	7	18,92%	4	10,81%	5	13,51%	5	13,51%
Estrés	32	86,49%	2	5,41%	1	2,70%	2	5,41%	0	0,00%

Fuente: elaboración propia.

Como era de esperarse, las emociones positivas no tuvieron buenas puntuaciones; esto inclina la balanza hacia lo negativo que produce enfrentarse a la ECDF. Sin embargo, no puede desconocerse que algunos docentes, una minoría sintió mucha alegría, confianza y algo de serenidad, pero placer, poco; 21 de ellos (56,76%) manifestaron que la prueba no les produjo placer en lo absoluto. Muy cerca de ese resultado, 19 educadores (51,35%) no estuvieron para nada serenos. Por el contrario, las emociones negativas más significativas expresadas por los docentes son estrés (86,49%), presión y ansiedad (78,38%); y, por último, angustia (75,68%). Estos resultados son una prueba más de la necesidad de repensar la ECDF que procure el bienestar en los docentes en lugar de generar todo tipo de reacciones negativas.

Al respecto, es importante tener en cuenta que la energía se despliega y tiene grandes incidencias en la enseñanza, pues encontramos que —entre muchas otras emociones— la ira, la alegría y la tristeza influyen de una manera significativa en la ejecución de la planeación de las clases, es decir, en la toma de decisiones de los docentes con respecto a si llevar a cabo o no lo que planearon, en las estrategias didácticas y en el ambiente de aula, lo cual reduce ostensiblemente la efectividad de la enseñanza (Henao y Marín, 2019, p. 210).

Esta situación agudiza la problemática de la educación en Colombia y, por lo tanto, debería repensarse el formato de evaluación, no solo por el bienestar del docente, sino por el bienestar emocional del estudiante quien termina recibiendo la carga emocional de quien ha quedado frustrado por un proceso evaluativo desigual.

Una mirada desde diferentes perspectivas

Como parte de la investigación, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, cumpliendo con algunas características; esta entrevista se agrupa en las unidades de análisis de las 5 previstas en el instrumento mayor de esta investigación (la encuesta); se trianguló a partir de cada una de esas unidades y de acuerdo con la relevancia de las respuestas de los perfiles entrevistados. De esta forma, se establecieron encuentros y desencuentros desde una mirada directiva, crítica y propositiva sobre la concepción de la ECDF que complementa los datos recolectados a través de la encuesta.

Para establecer este análisis se procedió determinando cada una de las respuestas que dieron los directivos y administrativos a las diferentes preguntas según su agrupación. Se prestó especial interés a los desacuerdos y para efectos de mayor veracidad, algunas respuestas de los entrevistados, se trajeron literalmente entre comillas bajo una codificación que permite identificar si se trata del rector (Rector), del coordinador (Coordinador), de un directivo de la base sindical del SIMAC (Directivo SIMAC) o de un funcionario de la Secretaría de Educación Departamental de Casanare (Funcionario SED).

La agrupación de las preguntas según su unidad de análisis se muestra en la siguiente matriz, la **Tabla 37**.

Tabla 37. Unidades de análisis de la entrevista

Unidad de Análisis	Preguntas de la entrevista
<i>Consolidación de la prueba</i>	<p>1. ¿Qué significado tiene para usted que el sistema educativo colombiano pueda contar con la ECDF?</p> <p>3. ¿Cuáles serían a su juicio, las fortalezas y las debilidades del sistema Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF?</p>
<i>Estructura de la prueba</i>	<p>2. ¿Qué opinión le merece el hecho de que el sistema de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF sea estándar?</p> <p>4. Desde su experiencia o conocimiento del proceso de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF ¿adicionaría o quitaría algún instrumento evaluativo? ¿Cuál o cuáles? ¿Por qué?</p>
<i>Instrumentos de evaluación</i>	<p>9. ¿Sabe usted si los profesores tienen claro cómo van a ser evaluados con cada uno de los instrumentos empleados en la Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa - ECDF?</p>
<i>Alcances de la evaluación</i>	<p>5. Con relación al proceso Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF ¿cómo percibe la motivación de los profesores?</p> <p>6. ¿Considera que los docentes evaluados con avanzado y con mínimo desempeño favorecerán o no respectivamente, el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Conoce estudios que lo confirmen?</p> <p>7. ¿Cree que los planes de mejoramiento contribuyen a la cualificación de la enseñanza por parte del docente y el aprendizaje de los estudiantes?</p>
<i>Recursos y medios de la prueba</i>	<p>10. ¿Cómo deberían seleccionarse los pares evaluadores en el proceso de Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa - ECDF?</p> <p>11. ¿Cuándo se presentan discrepancias en las evaluaciones realizadas por los pares, sabe cómo se resuelven estas?</p>
<i>Fuera de la unidad: Resistencia a la presentación de la prueba</i>	<p>8. ¿Qué opinión le merecen los profesores que se niegan sin causa justificada a realizar la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF?</p>

Fuente: elaboración propia.

Consolidación de la prueba según análisis de las entrevistas

En esta unidad, se indaga acerca del imaginario que se ha ido anquilosando en la forma de pensar de los entrevistados; es una postura hacia la existencia y razón de ser de la ECDF desde sus fortalezas y debilidades, con más debilidades que fortalezas; desde la perspectiva del Rector, la prueba “pauperiza y ridiculiza cuando convierte al maestro simplemente en un narrador de lo que ellos quieren escuchar y sobre todo alejado de la realidad cotidiana del entorno docente” (p. 1); es más, señala diez (10) debilidades contra una (1) sola fortaleza: “ayuda a unos pocos a mejorar sus ingresos”(Rector, p. 1); dentro de las debilidades arguye la inequidad de la prueba, el desconocimiento de los contextos socioeconómicos locales y culturales, entre otras. La visión del Coordinador no está muy distante manifestando en este asunto que la ECDF “ni siquiera llega a ser diagnóstica y menos formativa, por lo tanto, no contribuye de ninguna manera con el mejoramiento de la calidad de la educación, que debe ser el fin de una verdadera evaluación” (p. 1). De modo muy similar, el Directivo SIMAC añade que la ECDF perdió su esencia y carácter porque no tienen nada de diagnóstica, menos de formativa cuando se estableció como un sistema transitorio que daría lugar a una verdadera evaluación de ascenso y retribución al trabajo del maestro formador, no obstante, “en mi opinión al sistema educativo colombiano le quedó grande construir una verdadera herramienta que evalúe una real inversión económica en el sector educativo, el docente se evaluará solo con falacias” (Directivo SIMAC, Formulario *online*, p.1). Además, asegura que perdió toda fortaleza al vincular el resultado con la destinación presupuestal que limitó la posibilidad de formación del maestro. Esta apreciación es una postura radical y de oposición frente a la estrategia implementada por el MEN para valorar el trabajo del docente en el aula o donde le corresponda, según sea su cargo.

Contrario a lo expuesto, la postura del Funcionario SED es un espaldarazo al sistema de evaluación que promueve objetivamente el aumento de la calidad de la educación, toda vez que “los docentes deben contar con una mejor preparación académica y vocacional” (p. 1). Adicionalmente, señala como fortaleza que “se enfoca en el ascenso de los docentes y la calidad para el aprendizaje de los estudiantes” (Funcionario SED, Formulario *online*, p. 1), mientras que la debilidad mencionada alude a la falta de periodicidad o frecuencia de la prueba.

Estructura de la prueba desde el análisis de la entrevista

Se preguntó por la estandarización y la estructura de la prueba a ver si los entrevistados quitarían o agregarían algún instrumento a la ECDF y nuevamente se generó una polarización entre quienes ejercen o defienden el ejercicio docente y quienes como funcionarios no viven de primera mano el ambiente escolar y por ello asumen una postura de defensa de la prueba. En esta ocasión, los directivos docentes (Rector y Coordinador), más el directivo sindical están de acuerdo en que los instrumentos no sirven y deberían reemplazarse. Dice el directivo sindical “Definitivamente en mi concepto este tipo de evaluación debería abolirse y hacer uso de otros aspectos que evidencien la actualización y desempeño del docente en el aula” (p.2); además de que la estandarización “castra y aniquila la identidad regional y local y no se han dado cuenta que estandarizar conlleva a la pérdida de la identidad como pueblo y como persona” (Rector, p. 2). Mientras que, para el funcionario de la SED, el instrumento es adecuado y debería mantenerse estandarizado.

A esto se suma que ninguno de los instrumentos es pertinente, máxime el vídeo que es para el docente una humillación “un video solo genera estrés y no le permite al educador dar su clase con libertad” (Rector, p. 2). El Coordinador expresa igualmente una postura de falta de objetividad de la prueba y, por consiguiente, desestima todos los instrumentos empleados en ella a tal punto de considerar pertinente tan solo una prueba escrita que mida la idoneidad del maestro en su contexto pedagógico. El Directivo SIMAC desestima el valor estandarizado de la prueba, catalogándola como subjetiva bajo el argumento de que “el mayor peso a su valoración se da en el video, instrumento muy subjetivo, donde el (la) maestro (a) debe realizar una especie de actuación, mostrando una clase teniendo en cuenta ciertos aspectos de su práctica pedagógica” (Entrevista Directivo SIMAC, Formulario online, p. 2).

Esto, sugiere instrumentos que tengan en cuenta el nivel formativo del docente aduciendo la idoneidad de las instituciones de educación superior en las que los docentes están adelantando sus procesos formativos de posgrado y anexar un componente de productividad del docente que publica, que investiga; además, el Directivo SIMAC atribuiría un componente de evaluación del estudiante hacia su docente, considerando

“que ellos son los llamados a manifestar en qué falla el docente y el docente podría corregir sus falencias de manera inmediata. Sería una construcción más humana y de conciencia” (Entrevista Directivo SIMAC, Formulario online, p. 2).

Instrumentos de evaluación según los entrevistados

En términos generales, los entrevistados reconocen que los docentes tienen información amplia y suficiente sobre los instrumentos con los que son evaluados; aún así, hay algunas precisiones al respecto; por ejemplo, el Rector afirma que “es más decepcionante que a pesar de cumplir el libreto reelaborado no logran pasar; Entonces ahí vienen más contradicciones que en muchas ocasiones genera decepción, estrés y depresión en los educadores” (Entrevista Rector, Formulario *online*, p. 3); para el coordinador, se conocen las generalidades, pero se desconocen particularidades de los pesos de algunos instrumentos como la planeación curricular, dice que “no se sabe qué valor tiene el instrumento que se carga como planeación, tampoco que criterio usan para la autoevaluación, se desconoce el valor numérico que le dan a los niveles mínimo, básico, etc. Solo se conocen los porcentajes de las generalidades” (Entrevista Coordinador, Formulario *online*, p. 2). Coincide con el Directivo SIMAC, quien afirma que el docente debe aumentar su percepción acerca de cada uno de los criterios que se evalúan con el vídeo y la planeación curricular; en concreto afirma:

La experiencia nos dice que muchos de nuestros (as) maestros (as) no se han apropiado de cada uno de los instrumentos a utilizar para su evaluación. Muchos no se han percatado de cada uno de los criterios que se evalúan por ejemplo con la realización del video, y ni qué decir de cada uno de los componentes que debería tener al pendiente cuando prepara su clase”. (Entrevista Directivo SIMAC, Formulario online, pp. 3-4).

En cuanto al Funcionario SED, los criterios “son claros y se pueden indagar en las páginas oficiales de las secretarías de educación y del Ministerio de Educación Nacional” (Entrevista Funcionario SED, Formulario *online*, p. 2).

Alcances de la evaluación, una mirada de los entrevistados

En esta unidad de análisis hay un especial interés por la relación enseñanza - aprendizaje que parte desde la motivación del docente por presentar la ECDF, luego está el desempeño satisfactorio o mínimo que incide en el aprendizaje de los estudiantes y del conocimiento de estudios al respecto que respalden esas perspectivas; más la pertinencia de los planes de mejoramiento en el proceso y relación docente - estudiante.

Sobre la motivación del docente, la secretaría se declara desconocedora del asunto y manifiesta que “otorga permisos a los docentes en caso de necesitarse para este tipo de procesos” (Entrevista SED, Formulario *online*, p. 2) —aunque sean permisos no remunerados— y la promoción de “algunos talleres enfocados a la realización de buenas clases” (Entrevista SED, Formulario *online*, p. 2). La postura opuesta, la de los docentes directivos entrevistados es de una nula motivación; atribuyen, además, una carga de frustración por la responsabilidad de actuar frente a una cámara y el estrés que todas sus variables produce; por ejemplo, dice el rector “No veo la motivación por ningún lado; por el contrario, veo desazón y desorientación, más cuando un mínimo porcentaje logra alcanzar los puntajes solicitados” (Entrevista Rector, Formulario *online*, p. 3). Esta corresponde con la postura del coordinador: “considero que nula, porque este proceso genera estrés y frustración” (Entrevista Rector, Formulario *online*, p. 2).

Acerca de la pregunta de la entrevista “¿Considera que los docentes evaluados con avanzado y con mínimo desempeño favorecerán o no respectivamente, el aprendizaje de sus estudiantes?, ¿conoce estudios que lo confirmen?”, se tienen en cuenta dos cosas a partir de las respuestas de los entrevistados: por un lado, la correlación que pueda existir entre el aprendizaje de los estudiantes con el nivel de desempeño de los docentes en la prueba; y dos, el conocimiento de los entrevistados acerca de estudios que puedan sustentar esa correlación.

Aquí es preciso aclarar que ninguno de los encuestados demostró conocer estudios que corroboraran sus apreciaciones o la correlación establecida; además, consideraron que los docentes que son buenos educadores y formadores no dependen de un resultado de una ECDF; sus estudiantes seguirán aprendiendo y formándose, afirma el directivo SIMAC:

El video puede ser un escenario irreal, donde todo se acomoda para que la escena salga perfecta, pero dista mucho de la realidad y del contexto en el que se desenvuelve el docente. Esto no quiere decir que NO existan docentes que desde luego sean Avanzados en su práctica pedagógica y que realmente consoliden un aprendizaje significativo en sus estudiantes”. (Entrevista Directivo SIMAC, Formulario *online*, p. 3)

Sobre los planes de mejoramiento, los entrevistados los catalogan como un instrumento efectivo cuando hay un compromiso real por llevarlos a lo práctico, puesto que “de nada sirve que sean documentos de letra muerta” (Rector, p. 3), o también que se puedan desarrollar en un escenario donde el docente cuente con el tiempo suficiente para hacer un análisis exhaustivo, estudiante por estudiante, y se hagan las apreciaciones sobre cada uno de ellos, que tengan valoraciones individualizadas; prácticamente, una educación personalizada (Directivo SIMAC, Formulario *online*, p. 3).

Recursos y medios de la prueba

En esta unidad se cuestionó acerca del conocimiento del directivo docente y del funcionario de la SED por el procedimiento para seleccionar los pares evaluadores y su postura frente a dicho procedimiento; por otro lado, acerca del conocimiento del docente por los recursos de reclamación a que tiene derecho. En su mayoría hay consenso en que la forma como están escogiendo los pares evaluadores es adecuada, aunque el Directivo SIMAC considera pertinente que la ponderación que otorga el par regional sea mayor a la ponderación del par nacional, puesto que tiene mayor conocimiento de la región donde se encuentra laborando el evaluado. Por su parte, el Rector sostiene que los evaluadores no deberían ser inducidos a valoraciones tan estrictamente definidas, puesto que sesgan o coartan la objetividad del evaluador.

Los entrevistados conocen los recursos de reclamación establecidos en caso de que sea necesario hacer uso de ellos.

Resistencia a la presentación de la prueba

Esta unidad de análisis es un agregado a las anteriores y busca establecer el porqué de algunos docentes no se inscriben ni manifiestan justificación para ser evaluados a través de los instrumentos de la ECDF.

Las respuestas de los entrevistados oscilan entre el respeto por quienes no se inscriben a la ECDF, aunque sea precipitado emitir un juicio frente a esas motivaciones; el Directivo SIMAC considera una necesidad del docente que puede ascender en la escala salarial y poder ofrecerle un mejor estilo de vida a su familia. Por su parte, el Coordinador opina que detrás de esa manifestación del docente de no presentarse a la ECDF existe un tipo de protesta y que, de ser unidos todos los docentes, deberían protestar ante el Estado no presentándose para que el sistema cambie, ya que los resultados dependen de un ahorro de recursos por parte del gobierno nacional.

Conclusiones

La perspectiva de los docentes se analizó a profundidad; se examinaron de forma exhaustiva los imaginarios y apreciaciones de los docentes sobre la ECDF. Además, no solo se estudió el caso de los docentes de la Zona Oriente que participaron en el estudio por pertenecer al escalafón del Decreto 1278 de 2002, también se contrastó con estudios similares de modo que se logró una constatación de los resultados obtenidos, es decir, de la hipótesis del trabajo: la ECDF debe replantearse debido a que el instrumento central (el vídeo) es una intromisión negligente que tan solo abarca una parte del trabajo del docente en el aula, sesgando por completo las demás dimensiones en las que el docente contribuye de manera significativa a la educación.

Los docentes manifestaron de forma consciente que se están esforzando por obtener titulaciones de posgrado que amplían considerablemente su experticia pedagógica y disciplinaria; a esto se suma que año a año, van adquiriendo más experiencia desde lo académico, lo pedagógico y lo convivencial de acuerdo con las diferentes circunstancias que el ejercicio de la docencia le plantea en la interacción con los estudiantes. No obstante, estas experiencias son juzgadas a través de un vídeo que solo muestra un grupo de estudiantes durante una hora interactuando con

su docente; no hay justicia al trabajo de todo un año del docente porque todo se reduce a cuanto pueda mostrar en ese limitado tiempo; y si a esto se le suma la subjetividad de los pares evaluadores, más la poca destinación presupuestal del Estado para garantizar el ascenso o reubicación del docente en la escala salarial, se concluye que las garantías son mínimas y solo se está coartando el derecho del docente a estar mejor y sentirse retribuido por su altruista labor de contribuir con formación de calidad para sus estudiantes.

Las emociones negativas predominaron en la recolección de la información; la frustración, el estrés, la tristeza, la ansiedad, entre otras más, son sensaciones que afectan considerablemente el trabajo del docente. El gobierno no puede seguir evaluando de esta manera al docente, los resultados están separando cada vez más al docente de su verdadero trabajo, el de formar ciudadanos competentes; es imperativo promover la reestructuración que amplíe las garantías del evaluado para mostrar sus saberes adquiridos en estudios de postgrado y en el ejercicio de la docencia. Estos factores: tiempo y estudio no deben desconocerse ni esconderse detrás del resultado de un vídeo con una planeación tan exagerada en torno al día de la filmación.

La perspectiva del docente encuestado se amplió a través de la entrevista en donde directivos docentes corroboraron las sensaciones de negativismo frente a la ECDF y frente a la necesidad de replantear el sistema de evaluación docente. Se requiere según ellos de un sistema más humano, más amigable con el docente.

Recomendaciones

El estudio de la zona oriente que de forma parcial se integra al gran estudio que se llevó a cabo a nivel nacional, requiere de estudios complementarios, principalmente en aspectos mucho más cualitativos que los trabajados hasta este punto; por ejemplo, el estudio de caso de docentes que han escalado sin dificultad en todos los momentos evaluativos a los que se postularon por pertenecer al escalafón del Decreto 1278 del 2002, en contraposición a los docentes que se han presentado a todas las postulaciones y en ninguna de ellas han logrado escalar.

Otra de las inquietudes que puede interesar para ampliar el estudio está determinada por el porcentaje de directivos de sindicato que presentan la ECDF y pasan; como si se tratara de una forma de concesión por parte del estado, pretendiendo acallar u opacar un poco al docente que está en el aula de clase. No es una afirmación, es una especulación que consiste en pensar que el docente que ocupa un cargo dentro de la administración del sindicato recibe una valoración menos exigente y esto le permite reposicionarse en el escalafón.

Es recomendable también analizar las condiciones socioeconómicas de los docentes 1278 frente a las de docentes 2277, teniendo en cuenta que muchos docentes no tienen condiciones de vivienda digna; por ello, se deben confrontar estos resultados con las expectativas que tienen frente a su reubicación en la escala salarial y los estudios (es decir, el dinero que deben invertir) que realizan para pensar en un mejor futuro para ellos.

Referencias

- Araujo Paytan, F., & Rojas Paquiyauri, P. (2019). *Factores que inciden en el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública - Chacarilla - Yauli*. Huancavelica-Perú: Universidad Nacional Huancavelica. Obtenido de <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/3131/TESIS-2019-CSDR-ARAUJO%20PAYTAN%20Y%20ROJAS%20PAQUIYAURI.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Arizmendi Dominguez, A., & Saa García, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 60-75. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684911/REPS_3_2_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Assaél, J., & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 41-55. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661518/RIEE_1_2_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barboza Peña, F. D., & Peña Gonzalez, F. J. (2014). Una aproximación al recurrente asunto de las competencias necesarias para la formación docente.

- Educere*, 18(60), 211-216. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743007>
- Bautista Macia, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 111-131. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/17125/1/12705-33405-1-PB.pdf>
- Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., Cardona-Sosa, L., & Trujillo-Escalante, L. D. (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. *Centro de Estudios Económicos Regionales CEER* - , 1-48. Obtenido de <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9560/DTSERU%20276.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Bustamante Ramírez, A. J., & Flórez Arias, J. A. (2016). Los docentes del nuevo estatuto. Una aproximación a sus condiciones sociales, académicas y profesionales en el marco del Decreto 1278 de 2002. *Magazín Aula urbana*(101), 20-25. Obtenido de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/947/932>
- Camargo Rodríguez, C. A. (2019). *Pertinencia de la evaluación de carácter diagnóstico formativa para los docentes del colegio instituto técnico distrital Julio Flórez localidad de Suba*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Obtenido de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1573/1/CCA-spa-2019-Pertinencia_de_la_evaluacion_de_caracter_diagnostico_formativa_para_los_docentes
- Cifuentes Cubillos, C. (2014). Impacto del nuevo estatuto de profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(2), 213-250. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/51705/51544>
- Cortés Rojas, A. (2018). *La labor del docente de colegio público: un análisis desde la profesionalización, desprofesionalización y despedagogización*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36738/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Doria, J. A., & Benitez Mora, O. (2017). *La coexistencia de dos estatutos docentes: una aproximación desde la nueva gestión pública*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Obtenido de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/623/1/JIA-spa-2017-La_coexistencia_de_dos

[_estatutos_docentes_una_aproximacion_desde_la_nueva_gestion_publica.pdf](#)

- Figuroa C, M., García J, S., Maldonado C, D., Rodríguez O, C., Saavedra p, A. M., & Vargas M, G. (2018). La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación. *Documentos de Trabajo. Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo*(54), 1-96. Obtenido de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/40722/Profesi%c3%b3n-docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grillo Naranjo, J. O. (2019). *Evaluación de la implementación de la evaluación de desempeño docente, en tres colegios por administración en Bogotá*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Obtenido de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1988/1/CCA-spa-2019-Evaluacion_de_la_implementacion_de_la_evaluacion_de_desempe%c3%b1o_docente_en_tres_colegios_por_administracion
- Guzmán Marín, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Interamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>
- Henoa Arias, J. F., & Marín Rodríguez, A. E. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 193-215. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9415>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México D.F: McGraw Hill.
- Martínez Verdugo, D. L., Pedraza Goyeneche, C. E., Barrios Mosquera, N. C., Gutiérrez Cárdenas, M., & Villamizar Vllamizar, A. N. (2019). Capítulo 2. Contextualización sobre la experiencia del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstico-Formativa (ECDF) en la UNAD. En D. L. Martínez Verdugo, C. E. Pedraza Goyeneche, N. C. Barrios Mosquera, M. Gutiérrez Cárdenas, & A. N. Villamizar Vllamizar, *Reencantando la educación en Colombia* (págs. 33-56). Bogotá: Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Obtenido de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3386/3358>
- Martínez-Castro, C. A., Zapata-Cardona, L., & Castro, W. F. (2020). ¿Qué dicen los profesores que enseñan matemáticas sobre bondades y limitaciones de

- la evaluación docente? *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(59), 71-90. doi:<https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a5>
- MEN. (14 de Septiembre de 1979). Decreto 2277. *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- MEN. (19 de Junio de 2002). Decreto 1278. Estatuto deprofesionalización Docente. *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Montenegro Aldana, I. A. (2007). *Evaluación de desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos* (Segunda ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Obtenido de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=8mH8ozUEIL4C&oi=fnd&pg=PA31&dq=Evaluaci%C3%B3n+de+desempe%C3%B1o+docente&ots=3dgl_3d8Xi&sig=OjH7ycpTuZFygiL-Tbz7a2T8PQw&redir_esc=y#v=onepage&q=Evaluaci%C3%B3n%20de%20desempe%C3%B1o%20docente&f=false
- Munévar García, P. A. (2019). La formación de maestros en Colombia: tendencias, tensiones y perspectivas frente a la resignificación del papel del maestro colombiano. En D. L. Martínez Verdugo, C. E. Pedraza Goyeneche, N. C. Barrios Mosquera, M. Gutiérrez Cárdenas, & A. N. Villamizar Villamizar, *Reencantando la educación en Colombia: Sistematización de experiencias del curso ECDF-UNAD* (págs. 13-30). Bogotá: Sello Editorial UNAD. Obtenido de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3381/3353>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Noguera-Ramírez, C. E., & Marín-Díaz, D. L. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educar em Revista*(66), 37-56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jats-Repo/1550/155054210004/155054210004.pdf>
- Pérez Martínez, Á. (11 de Febrero de 2019). Características de los docentes en Colombia. *Dinero*. Obtenido de <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/caracteristicas-de-los-docentes-en-colombia-por-angel-perez-martinez/266997>

- Pulido, O., & Martínez, M. C. (Julio de 2012). De negociaciones, imposiciones gubernamentales y un nuevo estatuto único de la profesión docente. *Educación y Cultura*(95), 8-13. Obtenido de http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2095.pdf
- Romero Molina, L. F. (2019). Experiencias de la zona centro-Boyacá en la voz de una formadora. En D. L. Martínez Verdugo, & e. al., *Reencantando la educación en Colombia. Sistematización de experiencias del curso ECDF-UNAD* (págs. 133-158). Bogotá: Sello Editorial UNAD. Obtenido de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3381/3353>
- Sanabria Paternina, G., & Pérez, C. E. (2019). Estrategias de formación pedagógica, innovadoras e inclusivas dirigidas a docentes licenciados y no licenciados. *Consensus. Revista de Publicaciones Científicas y Académicas*, 3(2), 82-101. Obtenido de <http://www.pragmatika.cl/review/index.php/consensus/article/view/35/47>
- Sánchez Medina, L. A. (2009). La identidad del docente, una cuestión de vocación, un compromiso social o un reto constante ante la vida. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(2), 13-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058716001>
- Sánchez, L., & Mejía, Ó. V. (29 de Agosto de 2019). Maestros de Caldas molestos con evaluación de ascenso. *La Patria*. Obtenido de <https://www.lapatria.com/educacion/maestros-de-caldas-molestos-con-evaluacion-de-ascenso-443174>
- Serra, J. C. (22 de Febrero de 2019). ¡Luces, cámara, acción!, así evalúan a los docentes en Colombia. *Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/educacion/articulo/evaluacion-diagnostico-formativa-que-determina-el-ascenso-docente/602281/>
- Serrano Manzano, B. F., & Rodríguez Figueroa, M. P. (2016). Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1), 235-256. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6568049.pdf>
- Tamayo Valencia, A. (2012). Estatuto docente y evaluación: ¿De cuál maestro estamos hablando? *Educación y Cultura*(95), 35-39. Obtenido de http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2095.pdf

- Tobón, S., Guzmán Calderón, C. E., & Tobón, B. (2018). Evaluación del desempeño docente en México: del proyecto de enseñanza al proyecto formativo. *Atenas*, 1(41), 18-33. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4780/Resumenes/Resumen_478055151002_1.pdf
- UNESCO. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación de desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661516/RIEE_1_2_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CAPÍTULO 8

Resultados desagregados a nivel nacional Zona Norte

ZONA NORTE - Departamentos del Atlántico, Santander, La Guajira, Magdalena, Bolívar, Sucre y Córdoba

Correa Jiménez, Carlos Alexánder

Correo electrónico: Carlos.correa-j@uniminuto.edu.co

Resumen

Este capítulo presenta los resultados obtenidos producto de la investigación de carácter cualitativa, adelantada en el marco del proyecto La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa: una mirada crítica desde sus actores. Para este apartado se tienen en cuenta los hallazgos propios de la Zona norte del país, los cuales corresponden a los departamentos de Atlántico, Santander, La Guajira, Magdalena, Bolívar, Sucre y Córdoba, específicamente relacionados con 13 entidades territoriales. Estos resultados dan respuesta a la caracterización realizada, las experiencias de los profesores en relación con la ECDF y las percepciones e imaginarios con la prueba. El objetivo general de esta investigación es evaluar, desde los diferentes actores del sistema, los resultados que ha generado la implementación de la ECDF en el perfeccionamiento de la práctica docente y en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes. Para ello se aplicaron dos instrumentos: uno a docentes de la zona mencionada y otro a directivos, en los que se contrastó lo medido por la prueba con las apreciaciones de los actores objeto de la evaluación. Se contó con una muestra de 44 profesores y directivos. Por último, con la investigación se propone formular acciones de mejoramiento con respecto al modelo de evaluación adoptado por Colombia para promover a sus docentes.

Palabras claves: Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa, evaluación docente, mejoramiento, percepción, práctica docente.

Abstract

This chapter presents the results obtained as a result of the qualitative research carried out within the framework of the project: The Formative Diagnostic Character Assessment: A critical view from its actors. For this section, the findings of the northern zone of the country are taken into account, which correspond to the departments of Atlántico, Santander, La Guajira, Magdalena, Bolívar, Sucre and Córdoba, specifically related to 13 territorial entities, these results respond to the characterization carried out, the teachers' experiences in relation to the ECDF and the perceptions and imaginations with the test. The general objective of this research has to evaluate, from the different actors of the system, the results that the implementation of the ECDF has generated in the improvement of teaching practice and in the improvement of the academic results of students. For this, two instruments were applied, one to teachers in the aforementioned area and the other to managers, where the measurements measured by the test were contrasted with the appraisals of the actors object of the evaluation. There was a sample of 44 professors and managers. Finally, with the research, it is proposed to formulate improvement actions against the evaluation model adopted by Colombia to promote its teachers.

Keywords: Evaluation of formative diagnostic character, teacher evaluation, improvement, perception, teaching practice.

Resumo

Este capítulo apresenta os resultados obtidos como resultado da pesquisa qualitativa realizada no âmbito do projeto: A Avaliação do caráter diagnóstico formativo: uma visão crítica de seus atores. Para esta seção, são levados em conta os achados da zona norte do país, que correspondem aos departamentos de Atlántico, Santander, La Guajira, Magdalena, Bolívar, Sucre e Córdoba, especificamente relacionados com 13 entidades territoriais, estes resultados respondem a a caracterização realizada, as experiências dos professores em relação ao ECDF e as percepções e imaginações com a prova. O objetivo geral desta pesquisa é avaliar, junto aos diferentes atores do sistema, os resultados que a implantação do ECDF tem gerado na melhoria da prática docente e na melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos. Para tanto, foram aplicados dois instrumentos, um a professores da área citada e outro a gestores, onde as medidas mensuradas pelo teste foram contrastadas com as avaliações dos atores objeto da avaliação. A amostra foi de 44 professores e gestores. Finalmente, com a pesquisa, propõe-se formular ações de melhoria frente ao modelo de avaliação adotado pela Colômbia para promover seus professores.

Palavras-chaves: Avaliação do caráter diagnóstico formativo, avaliação do professor, aperfeiçoamento, percepção, prática docente.

Introducción

La evaluación es una herramienta que permite la transformación de la práctica docente. Esto se sustenta en varios aspectos, desde la función social, pedagógica y regulatoria, hasta el poder de resignificación que está implícito en ella. El proceso de la evaluación docente es de suma importancia en el escenario de la educación, dado el impacto en el mejoramiento de las instituciones. A partir de este planteamiento no sería posible mejorar las instituciones sin que uno de los actores mejore; en este caso, los profesores (Careaga, 2001).

La evaluación educativa es significativa para los profesores, pues les permite tener una evidencia de su práctica docente, del cumplimiento de sus objetivos, de su idoneidad, del nivel de formación, de sus saberes específicos, de su rol en la educación y del impacto que tiene su trabajo para el desempeño de sus estudiantes. La evaluación le permite al profesor observarse, saber que tiene, que le hace falta, como puede mejorar e impactar (Lukas y Santiago, 2014, pp. 164-172).

Otro rasgo de la evaluación educativa es que esta se convierte, desde un escenario pedagógico, en una función rigurosa y obligatoria para diagnosticar el estado actual del agente y el sujeto del proceso evaluativo. Este sujeto es el agente que a su vez se encarga de dinamizar y darle sentido al mismo sistema, pues qué sería de todo esto sin la institucionalidad, de los profesores y de los estudiantes. Sin los agentes, la evaluación educativa carecería de cualquier sentido. En consecuencia, la evaluación educativa es trascendente, por la diversidad de las funciones que se le atribuyen, por el impacto en la sociedad, porque permite analizar la información sobre el progreso del aprendizaje y el cumplimiento de objetivos. Además, se estructura como una actividad crítica del conocimiento (Álvarez, 2011).

En el aspecto funcional, la evaluación educativa cobra un sentido que lleva a pensar y a preguntarse cómo, para qué y por qué hacerla. Su respuesta, entonces, es el conocimiento en sí mismo, que, visto desde una perspectiva teórica, le llena de razón práctica y crítica, y también de significancia. Según Álvarez, “la evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento” (2011, p. 28). Enseguida del conocimiento

es preciso nombrar a la educación, porque, desde la lógica misma, se evalúa para asegurar, con base en la calidad, el proceso educativo en general (Álvarez, 2011, pp. 27-35).

Entonces, debe decirse que la evaluación está al servicio del aprendizaje. Por otra parte, el aprendizaje es el que moviliza todos los agentes, los escenarios, las metodologías, las instituciones. Igualmente, desde el rol de docente se contribuye a garantizar esa sincronía, que es necesaria para dar garantía, aprender para mejorar, aprender para dignificar, aprender para vivir. En tal sentido, la evaluación educativa es necesaria e importante porque orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos (Cruz & Quiñones, 2012).

Normativamente, en el capítulo IV, del Decreto 1278, se plantea que la evaluación está vinculada a la carrera docente dado lo siguiente:

La evaluación verificará que, en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado. (Art. 26)

Entonces, evaluar el desempeño docente desde la evaluación de sus competencias implica valorar dimensiones que se vinculan al saber hacer, al saber actuar y comprender aquello que se hace. Desde el entorno educativo, evaluar las competencias significa identificar si hay habilidades y destrezas en un quehacer específico; en este caso, aquello que ocurre en el aula de clase, ya que esta es el escenario donde el profesor puede dar cuenta de ello (Gómez, Suárez & Villalobos, 2011, p. 29).

El siguiente aspecto tiene que ver con el desempeño profesional que, para Peña (2002), citado por Martínez y Guevara (2015), es toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta a una responsabilidad que se le ha asignado, y que será medido con base en su ejecución y los resultados obtenidos.

Por lo anterior, cabe señalar que el desempeño profesional del profesor hace referencia al trabajo de acuerdo con una serie de competencias laborales de carácter pedagógico, las cuales le permiten orientar, guiar y

evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, para que pueda desempeñar las funciones y actividades propias de su rol, debe tener cierto dominio de su disciplina (Martínez y Guevara, 2015, p. 14).

Desde otra perspectiva, el desempeño docente, expresado por Montenegro, se entiende como “un resultante que se ejerce en diferentes campos o niveles: El contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente” (2007, p. 18). Paso seguido, Callejas (2003) afirma:

La evaluación como desarrollo profesional surge para atender a una cualificación perdurable de la profesión docente, para procurar soluciones válidas a un mejoramiento de la praxis y propone favorecer su desarrollo, entendiendo al docente como responsable de un trabajo específico (p. 44).

Ahora bien, con respecto a la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF, esta ha sido reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional mediante el Decreto 1278, expedido el 19 de junio 2002, conocido como el Estatuto de Profesionalización Docente, y en sus Artículos 26, 32, 33, 34 y 35, particularmente, da cuenta del proceso de evaluación, la evaluación de desempeño, los instrumentos de evaluación para el desempeño, los aspectos para evaluar el desempeño y la evaluación de competencias.

En consecuencia, se tienen en consideración los siguientes aspectos, de acuerdo con lo que dice el Decreto 1278 de 2002:

Dominio de estrategias, habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados. (Art. 34)

Esta evaluación, desde la configuración y promoción ministerial, cumple con el objetivo propuesto: disponer una serie de criterios para el mejoramiento continuo, los cuales benefician al profesor en términos de movilidad en el escalafón. Además, los resultados de la evaluación son

evidencia de su accionar en el aula, de su preparación, de las estrategias empleadas, entre otros aspectos.

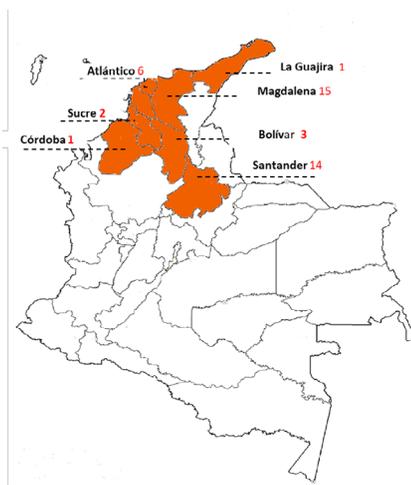
De acuerdo con Bernal (2019, p. 88), la ECDF es un proceso voluntario que se fundamenta en una serie de criterios, los cuales están orientados a identificar las condiciones, las necesidades y los aciertos en que profesores y demás actores realizan su trabajo con el fin de intervenir, a partir del mejoramiento de su quehacer educativo y, por supuesto, de su pedagogía. Además, está el ascenso en el escalafón y con ello la mejora de su calidad de vida en términos de capacidad de ingresos. Esta evaluación se configura para valorar criterios asociados al contexto de la práctica educativa y pedagógica del profesor, así como de la reflexión y la planeación de su práctica educativa y pedagógica, la praxis pedagógica del acompañamiento situado y el ambiente de la formación (Bernal, 2019).

En tal sentido, la ECDF es una evaluación reflexiva e indagatoria que verifica que, en el desempeño de sus funciones, los profesores y actores del sistema sean idóneos y eficientes, que propenden hacia la calidad de la educación, justifican su permanencia en el cargo y buscan la posibilidad de movilizarse en el escalafón docente. Esta evaluación, de acuerdo con el Decreto 1278 de 2002, se realiza con los siguientes instrumentos:

Pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes. (Art. 33)

Resultados

Producto del análisis de los dos instrumentos utilizados en la investigación para la obtención de datos vinculados, específicamente relacionados con 13 entidades territoriales, se presentan resultados asociados a la caracterización general, la experiencia en relación con la ECDF y la percepción y los imaginarios con la prueba. La investigación se realizó en la zona norte del país con participantes de los departamentos del Atlántico, Santander, La Guajira, Magdalena, Bolívar, Sucre y Córdoba.

Figura 50. Departamentos Zona Norte

Fuente: elaboración propia.

Caracterización general de la muestra

En la zona norte, participaron 42 docentes, adscritos a 7 departamentos, 23 municipios, 13 entidades territoriales y 30 Instituciones educativas urbanas y rurales.

Tabla 38. Entidades territoriales participantes en la Zona Norte

Departamento	Entidad territorial / Secretaría de Educación	Cantidad de municipios participantes	Cantidad de colegios que participaron	Cantidad de respuestas	Frecuencia
Atlántico	Atlántico	6	5	6	14,3%
	Barranquilla				
	Malambo				
	Soledad				
Bolívar	Bolívar	3	3	3	7,1%
	Cartagena				
Córdoba	Córdoba	1	1	1	2,4%
La Guajira	La Guajira	1	1	1	2,4%
Magdalena	Magdalena	1	6	15	35,7%

Santander	Bucaramanga	10	13	14	33,3%
	Piedecuesta				
	Santander				
Sucre	Sucre	1	1	2	4,8%

Fuente: elaboración propia.

Los colegios y sus características

Luego de sistematizada la información, producto de la aplicación del instrumento ECDF, se evidencia que la mayoría de los profesores (64%) pertenecen a instituciones educativas del área urbana, mientras que el 36% restante labora en zonas rurales. No obstante, estas cifras y de acuerdo con el DANE, en 2019, la *distribución por sedes educativas por sector y zona según nivel educativo*, para los 7 departamentos de la zona norte, había más presencia de instituciones rurales que urbanas, con una relación del 65% al 35%.

Los maestros y participantes

A la luz de la información obtenida con la aplicación del instrumento, se observa que la mayoría de los profesores, representados en un 62%, son mujeres, mientras que la representación masculina está referenciada en un 38% de la muestra. Esta cifra es similar, si analizamos los resultados de 2019, que dispone el DANE en cuanto al *personal ocupado en la sede educativa, por sexo*, pues en los departamentos de la zona norte, el 66% de los docentes son mujeres dedicadas a la enseñanza en el aula. Esto demuestra que la enseñanza en educación básica y secundaria sigue siendo una labor tradicionalmente liderada por mujeres.

Las edades de los docentes participantes en el estudio

Se observa que, con respecto a la variable edad, la mayoría de los participantes se ubica en el rango etario de los 36 a los 45 años, que representa el 64% de la muestra obtenida. Cabe mencionar que un 7% de la muestra corresponde a menores de 30 años y, a su vez, otro 7% a mayores de 51 años (**Figura 51**). Esto permite concluir que la mayoría del

personal docente participante está en la adultez respecto a las etapas evolutivas del ciclo de vida, en la que se le considera al ser humano sujeto activo y productivo.

Figura 51. Rango de edad

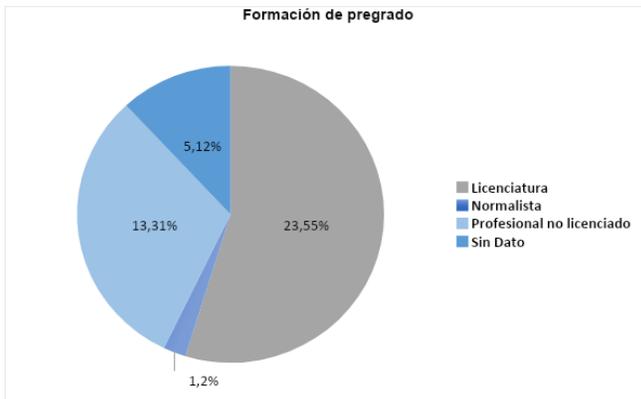


Fuente: elaboración propia.

Formación académica de los docentes

En cuanto a la formación académica de pregrado, la mayoría de los profesores participantes (55%) son licenciados. Después, hay un porcentaje equivalente al 31% de la muestra, que corresponde a profesionales no licenciados (**Figura 52**).

Figura 52. Formación de pregrado



Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tipo de institución de educación superior, el 61,9% de los profesores egresó de instituciones públicas, mientras que el 26,2% cursó sus estudios en instituciones privadas. Por otra parte, el 14,3% tiene doble titulación en el nivel de pregrado, en una distribución casi homogénea en las áreas de humanidades, ciencias sociales, ingenierías y tecnología, representada cada una por un 33,3%, mientras las áreas de administración, gestión, matemáticas y ciencias naturales aparecen con un 16,7% cada una.

Ahora bien, de los profesores participantes con pregrados en áreas asociadas a las licenciaturas, el 52,2% tiene formación en matemáticas y ciencias naturales; el 34,8%, en humanidades y ciencias sociales; el 8,7%, en primera infancia, y solo el 1%, en deporte. Respecto a los profesores participantes con pregrados, que no son licenciados, el 34,8% está formado en ingenierías y tecnologías; un 13%, en matemáticas y ciencias naturales, y con relación a las áreas de administración, gestión y psicología, cada una está representada por un 4,3%. En cuanto a la formación posgradual, el 85,8% de los profesores participantes en la investigación en la zona norte han hecho estudios, ya sea de doctorado (2,4%), de maestría (40,5%) o de especialización (42,9%).

Con referencia al origen de la institución de educación superior, el 86,1% estudió en universidades privadas, mientras que el 13,8% en universidades públicas. Respecto al carácter de la institución, el 88,9% lo hizo de universidades nacionales, mientras que el 11,1% estudió en universidades extranjeras. En términos del sello de calidad que otorga el reconocimiento de la acreditación institucional a las IES nacionales de donde son egresados los profesores que participaron en la muestra y que tienen formación de posgrado solo el 22,2% estuvo vinculado a una institución con este distintivo.

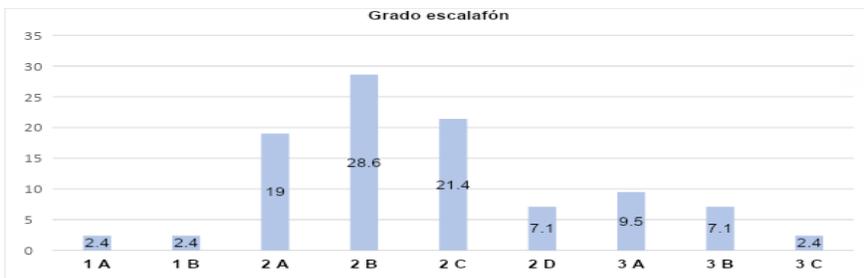
En cuanto a la experiencia profesional, los profesores, mayoritariamente, han trabajado en el sector oficial o público, mientras que en el sector privado solo el 58,5% ha laborado en este sector y está representado por 25 profesores. Esto tiene relación con los resultados obtenidos por el DANE, en 2019, en cuanto a las *sedes educativas por sector y zona según nivel educativo*. En los 7 departamentos de la zona norte solo el 21% de las IE son no oficiales.

En promedio, los profesores que han laborado para el sector privado tienen una experiencia de 5,3 años, mientras que quienes lo han hecho para el sector oficial han trabajado 11,7 años, aproximadamente.

Sobre los años de nombramiento en el sector oficial, se encuentra que los profesores participantes han sido nombrados desde 2002 hasta 2018. El total de la muestra, en términos de nombramiento, se representa de la siguiente manera: el 2,4% de los profesores fue nombrado hace 18 años, el 9,5% hace 16 años, el 14,3% hace 15 años, el 19% hace 14 años, el 4,8% hace 13 años, el 7,1% hace 12 años, el 4,8% hace 11 años, el 11,9% hace 10 años, el 14,3% hace 5 años y el 11,9% hace 2 años. Es importante resaltar que el año en que más nombramientos se hicieron fue en 2006, seguido de 2015, y cuando menos docentes fueron incorporados fue en 2002, después en 2007 y 2009.

En lo referente al escalafón docente y en concordancia con el Decreto 1278 de 2002, los profesores pueden acceder luego de cumplir con los requisitos de dicha providencia. Si su proceso es favorable, podrán ubicarse en uno de los tres grados que se contemplan en dicho documento, según los cuatro niveles que se asocian a cada grado, y que están relacionados con la asignación salarial devengada. Ahora bien, con respecto a los profesores que participaron en el proceso (**Figura 53**), el 4,8% está clasificado en el grado 1 del escalafón; el 76,1%, en el 2, y el 19%, en el 3.

Figura 53. Grado del escalafón docente



Fuente: elaboración propia

Ahora bien, en términos salariales, los maestros están clasificados de la siguiente manera: en el grado 1 se devenga entre \$1.505.519 y \$3.068.850; en el grado 2, entre \$ 1.896.063 y \$3.860.432, y en el grado 3, entre \$3.173.382 y \$7.163.444. La distribución en el escalafón de los profesores participantes es la siguiente: el 2,4% está en el nivel salarial 1A; el 2,4%, en el nivel 1B; el 19%, en el nivel 2A; el 28,6%, en el nivel 2B; el 21,4%, en el nivel 2C; el 7,1%, en el nivel 2 D; el 9,5%, en el nivel 3A; el 7,1%, en el nivel 3B, y, finalmente, el 2,4% de los profesores de la zona norte está en el nivel 3 C. Por lo tanto, la mayoría de los profesores se encuentra en un nivel salarial 2B, con una asignación salarial para profesionales por encima del promedio en el país, cuyo promedio es de \$1.160.000, de acuerdo con lo calculado por el DANE para 2019.

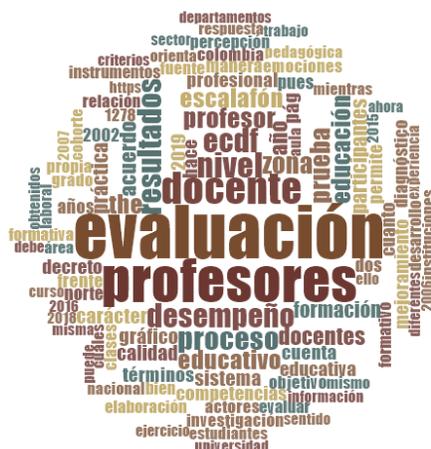
En lo que respecta al nivel educativo que orientan los profesores participantes en la encuesta en la zona norte, el 54,8% orienta clases en el nivel de secundaria, el 31% en primaria, el 11,9% en el nivel de media y el 2,4% en preescolar. Ahora bien, con respecto a la asignación académica se encuentra que los profesores orientan sus clases en las siguientes áreas: el 2,4% en áreas básicas, el 2,4% en deportes, el 2,4% sin información, el 7,1% en tecnología e informática, el 14,3% en ciencias naturales, el 14,3% en matemáticas y física, el 16,7% en humanidades, el 19% en integral y el 21,4% en ciencias sociales.

Experiencia en relación con la evaluación de carácter diagnóstico formativo

En relación con los resultados del proceso de investigación de la ECDF, adelantado en la zona norte, se hizo un análisis de la información con el *software* Nvivo, y se lograron identificar las palabras más recurrentes en el proceso de triangulación de la información. Las palabras con más recurrencia son evaluación docente, profesores, desempeño, ECDF (**Figura 54**).

Palabras clave zona norte

Figura 54. Palabras clave Zona Norte



Fuente: elaboración propia.

Se observa que la mayoría de los participantes de la zona, un 83%, hizo la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF, mientras que el 17% no la presentó. Asimismo, el 51% corresponde a profesores de la zona urbana y el 49% restante a docentes de la zona rural. Por último, con relación al nivel educativo en el que los profesores orientan clases, el 3% lo hace en preescolar, el 26% en primaria, el 46% en secundaria y el 9% en media.

En cuanto al año de nombramiento en el escalafón, según lo dispuesto en el Decreto 1278 de 2002, el 2,7% de los profesores fue nombrado en 2002, el 8,1% en 2004, el 16,2% en 2005, el 21,6% en 2006, el 5,4% en 2007, el 8,1% en 2008, el 5,4% en 2009, el 13,5% en 2010, el 16,2% en 2015 y el 2,7% en 2018. De lo anterior se deduce que los años en que se hicieron más nombramientos son 2005 y 2015.

A propósito de la evaluación de competencias, el Decreto 1278 de 2002 señala: “Se hará con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes inscritos en el Escalafón Docente que pretendan ascender de grado en el Escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado” (Art. 35). Si bien su aplicación tiene un carácter voluntario, pues parte de una pretensión, es decir, es el profesor quien de manera libre y voluntaria

decide someterse a un ejercicio de evaluación de sus competencias, es importante mencionar que la ECDF constituye una herramienta para valorar las competencias de los maestros.

En concordancia con el mismo Artículo del Decreto en cuestión, esta evaluación permite la valoración de “las 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” (Art. 35).

Entendido lo anterior, el sometimiento a esta valoración le ofrece al profesor y al sistema educativo una oportunidad de autoevaluación y mejoramiento de su proceso de enseñanza como educador. Evaluar el desempeño mediante la valoración de las competencias resulta fundamental en el ámbito laboral, pues, para el armónico desarrollo organizacional, productivo y funcional en toda organización, es preciso contar con personal altamente cualificado, capacitado, idóneo y actualizado (Montoya, 2009).

En la actividad administrativa de regulación en términos de ECDF, el Decreto 1278, en sí mismo, no establece un acto con el que se considere a la población que decide no participar de la evaluación, pues se fundamenta en el ejercicio del ascenso en la carrera docente y no en la evaluación con miras al mejoramiento. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional, en concordancia con su dinámica de aseguramiento de la calidad en la educación, podría propender por un sistema que promueva la valoración integral de sus maestros no solo fundamentado en el escalafón, sino también en la autoevaluación de su labor educadora.

En cuanto a los profesores que han presentado la ECDF y de acuerdo con las resoluciones (5711, 22453 y 018407) que la reglamentan, se encontró que, en la zona norte, el 27% de los participantes presentó la prueba en una oportunidad, el 46% en dos oportunidades y el 22% en tres ocasiones.

Respecto a la zona norte (**Figura 55**), 23 profesores, que representan el 66% del total de los aplicantes, superaron directamente la ECDF, mientras que 12 (34%) no la superaron.

Figura 55. Resultados de la evaluación

Fuente: elaboración propia.

De los doce profesores que no superaron la evaluación ECDF directamente, tres realizaron el curso formativo y nueve no lo hicieron. Entre los docentes que no hicieron el curso formativo está una profesora con nivel de formación posgradual en categoría magíster, de la zona urbana, quien orienta sus clases en el nivel educativo de primaria. Ha presentado en dos oportunidades la prueba: Cohorte I (2015 -2016) y en la Cohorte III (2018-2019).

También hay un profesor con formación profesional, de la zona urbana, que orienta sus clases en el nivel educativo de secundaria. Igualmente, hay dos profesoras con nivel de formación posgradual, que orientan sus clases en el nivel educativo de secundaria y media han presentado en dos oportunidades la prueba: Cohorte II (2016-2018) y Cohorte III (2018-2019).

En esta lista de profesores que no superaron la prueba también se encuentra un docente con nivel de formación posgradual, de la zona rural, que orienta sus clases en el nivel educativo de primaria, y una profesora con nivel de formación posgradual, de la zona urbana, que orienta sus clases en el nivel educativo de secundaria. Los dos se han presentado en dos oportunidades: Cohorte II (2016-2018), Cohorte III (2018-2019). Además, hay un profesor y dos profesoras con nivel de formación posgradual, de

la zona urbana, que orientan sus clases en el nivel educativo de primaria y secundaria y han presentado la prueba en una oportunidad: Cohorte III (2018-2019).

Por otra parte, de los tres profesores que superaron la evaluación ECDF directamente y adelantaron el curso formativo, hay una profesora con nivel de formación posgradual en categoría magíster, de la zona urbana, quien orienta sus clases en el nivel educativo de primaria y ha presentado en dos oportunidades la prueba: Cohorte II (2016-2018) y Cohorte III (2018-2019); (Atención: se dice que se presentó en 3 oportunidades, pero solo se mencionan 3). Un profesor con nivel de formación profesional de la zona urbana, quien orienta sus clases en el nivel educativo media, que ha presentado en dos oportunidades la prueba: Cohorte I (2015-2016) y Cohorte III (2018-2019), y un profesor con nivel de formación posgradual en categoría especialista, de la zona rural, que orienta sus clases en el nivel educativo secundaria y ha presentado la prueba en una oportunidad: Cohorte I (2015-2016).

Cuando los profesores presentan la evaluación ECDF y no la superan, el Ministerio de Educación Nacional indica que pueden adelantar un curso de formación en una IES, el cual les permite ascender o reubicarse en la carrera docente. La divulgación de este curso se hace por convocatoria, y también se puede acceder a una financiación con el Icetex, para el pago de las acreencias de los estudios pertinentes. Pero el docente antes debe validar y verificar si está habilitado o no para su presentación.

Con referencia a las instituciones de educación superior donde los tres docentes que presentaron la evaluación, pero no la aprobaron, adelantaron el curso ECDF son tres universidades de la región: Universidad Tecnológica de Bolívar, de carácter privado, ubicada en la ciudad de Santa Marta; Universidad Francisco de Paula Santander, de carácter oficial, con sede en el municipio de Aguachica, y Universidad Pontificia Bolivariana, de carácter privado, situada en la ciudad de Bucaramanga. Las tres IES están en el área de influencia directa de los profesores, en términos de localización, y contaron con la debida acreditación del Ministerio de Educación Nacional, para ofrecer este curso formativo.

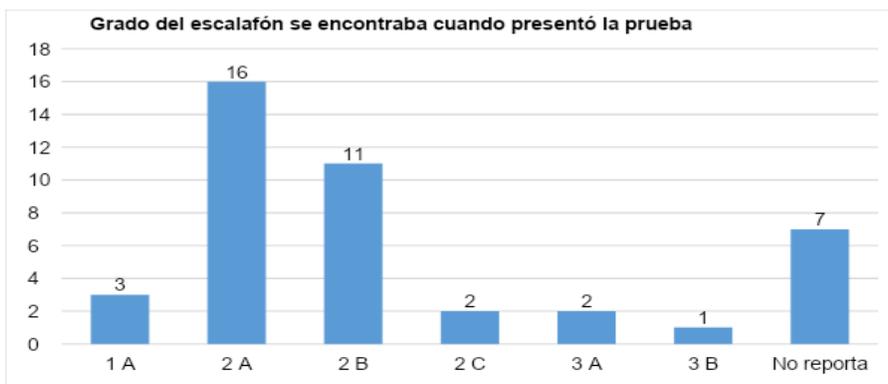
De ahí que el 66,7% de los profesores adelantó el módulo de Praxis pedagógica, mientras que el 33,7% optó por estudiar los cuatro módulos:

Contexto, Currículo y pedagogía, Praxis pedagógica y Convivencia y diálogo. El 100% de los profesores que adelantaron el curso formativo considera que está alineado con las debilidades reportadas en los resultados de su evaluación, y de estos el 66,7% lo califica con 4, mientras que el 33,7% le da una nota de 5. En consecuencia, son positivos estos resultados.

Grado de escalafón después de la presentación de la prueba

Respecto al grado del escalafón **Figura 56**, en el que se encontraban los (as) profesores (as) cuando presentaron la prueba evidenciamos que el 7,1% se encontraba en el escalafón 1A, el 38,1% en el escalafón 2A, el 26,2% en el escalafón 2B, el 4,8% en el escalafón 2C, el 4,8% en el escalafón 3ª, el 2,4% en el escalafón 3B y el 16,7% No reporta información sobre el grado del escalafón en el que se encontraba al momento de presentar la ECDF.

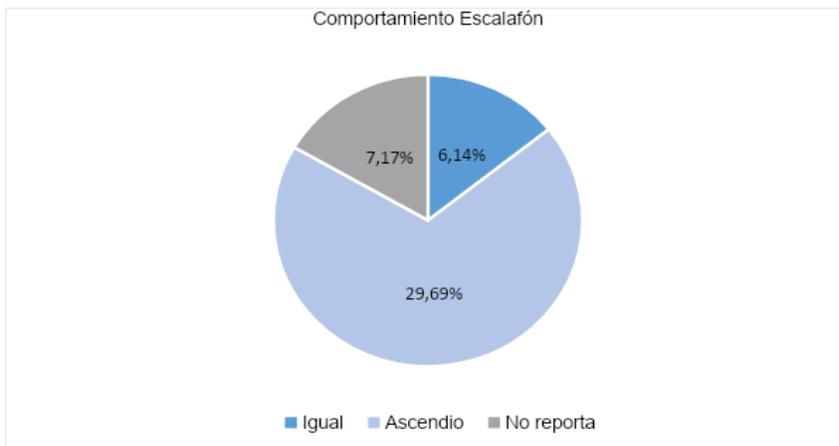
Figura 56. Grado del escalafón en que se encontraba cuando presentó la prueba



Fuente: elaboración propia.

En concordancia con los resultados de ascenso en el escalafón docente y con base en los (as) profesores (as) que participaron de la ECDF encontramos que el 14,3% permaneció en el mismo escalafón o de momento no se tienen los resultados de la convocatoria, a su vez el 69% logró un ascenso en su escalafón y de 16,7% no reporta información al respecto.

Figura 57. Grado del escalafón en que se encontraba cuando presentó la prueba



Fuente: elaboración propia.

Resultados de los profesores obtenidos en la prueba

La Evaluación se relaciona con el logro en el avance de las competencias laborales, fomentando alcance en términos del desarrollo profesional, en este sentido el proceso de evaluación presenta múltiples retos pues “se relaciona con el logro de los objetivos y el cumplimiento de las diversas metas institucionales, así como también aporta de manera integradora a la mejora de la enseñanza y el crecimiento laboral de los profesores” (Lozano 2010, p. 71).

Como lo indica Lozano (2007), “El proceso de la evaluación deben asumirse como un ejercicio ético y equitativo, ser concebidos como un proceso formativo, pedagógico y político al servicio del proceso educativo, de tal forma que se cambien los criterios rectores de la evaluación” (p. 138).

En relación con los resultados obtenidos en la evaluación, los profesores que participaron de la EDCF y que hacen parte de esta investigación el 21% manifiesta que se siente nada satisfecho, el 29% poco satisfecho y el 50% satisfecho. El 74,3% de los profesores que presentaron la EDCF no realizaron ningún tipo de reclamación ante el ICFCES o el MEN en relación con los resultados de la prueba pese a que el 34,6% de esta población no

se encontraban satisfechos con los resultados, mientras que el 25,7% si lo realizaron.

De acuerdo con los motivos de la reclamación encontramos que los reclamantes efectuaron sus peticiones con base en los siguientes motivos: el 22% por razones asociadas a la retroalimentación o valoración de los pares, el 22% por el video y el 56% por el puntaje global de la prueba.

Asimismo, sobre la percepción recibida por los participantes que efectuaron reclamaciones y el cumplimiento de sus expectativas con base en la respuesta otorgada por el ente regulador los participantes manifiestan plenamente su inconformidad de la siguiente manera: el 78% otorga una calificación de 1 a este criterio y el 22% restante otorga una calificación de 2 y 3 respectivamente.

Percepciones e imaginarios en relación con la prueba

En términos gubernamentales el sentido de las políticas que se vinculan a la educación concretamente la Ley 1278 del 2002, dispone que la evaluación docente debe dar cumplimiento y fomentar cambios en el desarrollo de las prácticas docentes, es decir cambios en el proceso educativo, a su vez contribuir con el logro de la calidad, su permanencia y finalmente con el desarrollo profesional de los docentes, de acuerdo con los resultados de este estudio existen un sin número de significados en términos de resistencias, desacuerdos y una percepción negativa generalizada frente a la forma como se evalúa hoy el desempeño de los profesores.

Ahora bien, de acuerdo con Molina, Zúñiga, y Lozano, (2011) hay una percepción en términos de preocupación frente al objetivo de la prueba, pues está es vista como una acción burocrática e instrumentalista, cuestiones que minimizan las posibilidades de recoger información que sea útil para la transformación de la práctica docente.

Como se mencionó antes la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF tiene como objetivo realizar un proceso de indagación reflexivo, que se orienta a identificar las condiciones en las cuales los profesores realizan su trabajo teniendo en cuenta que su base es incidir

de manera positiva en la transformación de su quehacer pedagógico y su trabajo como docente, favoreciendo su práctica educativa y la calidad del proceso de enseñanza.

La evaluación en si tiene un enfoque cualitativo y permite la interacción del profesor con el actor principal del acto educativo, interacción con sus estudiantes en un escenario controlado como el aula de clase, el profesor que se somete a este ejercicio de evaluación el cual es voluntario debe cumplir con los términos dispuestos en el Decreto 1278 de 2020 y 1757 de 2015, debe surtir el proceso de inscripción, debe conocer el cronograma que se define para tal acto, finalmente debe cumplir con los instrumentos de evaluación dispuestos en la ECDF los cuales varían de acuerdo al cargo, sin embargo para el caso de los profesores que orientan clase los recursos a presentar son el video, la autoevaluación, las encuestas a los estudiantes y la evaluación de desempeño, este proceso es evaluado por dos pares evaluadores (Informe Nacional de Resultados, 2016).

La evaluación docente en el sistema normativo Colombiano presenta una connotación particular, se evalúa para identificar aspectos de mejora y así fortalecer la práctica educativa, evaluar trae consigo ciertos beneficios que se ven reflejados por ejemplo en los cambios de categoría a nivel de escalafón, sin embargo, también está presente la sanción la cual se aplica a quienes no obtienen los resultados propuestos y esperados, la evaluación “como dispositivo reflexivo no funciona si no hay participación de los profesores en su diseño e implementación, tampoco es bien recibida por que se le considera una estrategia de control punitivo que no permite el desarrollo de los profesores” (p. 54).

Ahora bien, el objetivo de la ECDF es realizar un proceso de indagación reflexiva, es asegurar la calidad del acto educativo, trata de incidir en la transformación del proceso de enseñanza, pero la realidad en cuanto a la percepción que tienen los profesores es otra, su imaginario no concuerda con el objetivo natural de la prueba, de acuerdo a los resultados del instrumento aplicado y las entrevistas realizadas en nuestra investigación los datos difieren encontrando 2085 respuestas abiertas y cerradas, las cuales se consolidan a continuación y fueron tomadas para la realización del respectivo análisis.

Tabla 39. Consolidación de respuestas

Valoración	1	2	3	4	5
N.º respuestas	339	327	420	327	406
% de respuesta	19%	18%	23%	18%	22%

Valoración	Si	No
N.º respuestas	130	136
% de respuesta	48,9%	51,1%

Fuente: elaboración propia.

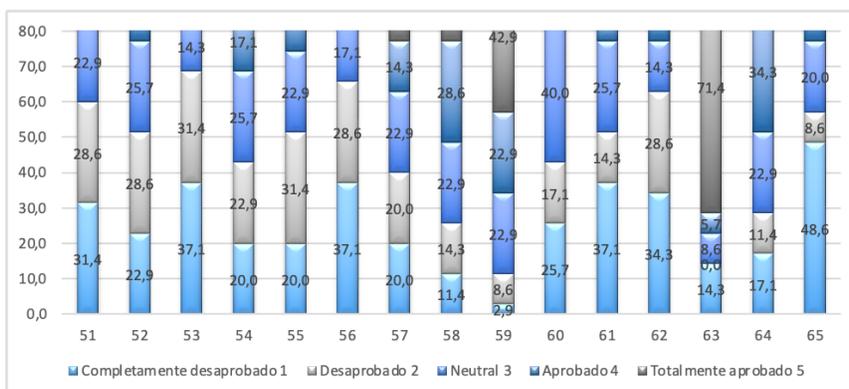
Particularmente, las emociones, sentimientos, percepciones y pensamientos de los profesores que participaron de esta investigación agrupan manifestaciones poco favorables que afectan su bienestar y tranquilidad en su sentir, de acuerdo con su experiencia frente a la realización de la ECDF. Si la experiencia no es positiva sus apreciaciones se configurarían en términos negativos, encontrando resultados como que los profesores manifiestan que, en el aspecto emocional, la ECDF les genera temor, rabia y tristeza, el 71% no perciben emociones asociadas con la alegría. En cuanto a los sentimientos los profesores refieren preocupación, frustración, inseguridad, no les permite estar serenos ni sentirse a gusto en el proceso. Adicional a ello, esto les genera unos estados en los que presentan ansiedad, estrés, presión y angustia. Si analizamos estos resultados con base en las respuestas de las entrevistas encontramos que las manifestaciones son similares; en los relatos evidenciamos: “no le percibo el carácter diagnóstico y mucho menos formativo” o “es un atropello a la dignidad docente” (Entrevista Rector, Formulario *online*, p. 2). Así las cosas, guarda una relación directa los resultados obtenidos en el instrumento y los resultados obtenidos en las entrevistas y esto se vincula con el proceso emocional pues si el estímulo no es positivo la respuesta emocional y cognitiva tampoco puede serla.

En concordancia con el estudio realizado por Cifuentes (2014), es importante mencionar que las percepciones de los profesores que participaron de este ejercicio, en primera medida, refieren que la evaluación docente pasa a ser un mecanismo de control el cual sanciona, posibilita

la desigualdad, es usada para presionar y perseguir, su enfoque no es apropiado. “Segundo, refieren lo que se esperaría de la evaluación, ese deber ser se orienta a que esta no debería ser sancionatoria, promueven un proceso imparcial, humanista, igualitario y reflexivo, dichas percepciones se sustentan en las experiencias de los participantes” (p. 238), y concuerda con las percepciones e imaginarios de los profesores de la zona norte.

En detalle y en cuanto al diseño y la implementación de la ECDF (**Figura 58**) teniendo en cuenta el instrumento; los profesores refieren en un 60% que la prueba no fue ampliamente concertada, un 54% manifiesta que la evaluación no está estructurada para que los profesores puedan crecer a nivel profesional en el marco de la carrera docente, un 68% de los profesores afirman que los criterios definidos en la evaluación no permiten dar cuenta de los dominios pedagógicos del profesor en el aula.

Figura 58. Diseño e implementación de la ECDF



Fuente: elaboración propia.

Igualmente, un 51.4% indica que la ECDF no permite evidenciar el conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación y que no da cuenta de los desempeños pedagógicos de los profesores en el aula, el 62.9% no se sintió representado por su organización sindical en el diseño e implementación de la prueba y un 57% refiere que el lugar donde está ubicada su institución no cuenta con los recursos tecnológicos para la realización de la misma. En cuanto a la pregunta *¿Qué opinión le merece el hecho de que el sistema de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF sea estándar?*

Formulada en la entrevista los participantes sostienen: *“Que se remite a llenar formatos como manera de cumplir a las secretarías de Educación” y “Es uno de los errores que presenta, pues no se puede evaluar de la misma forma a un docente de educación inicial que a uno de secundaria o media”.*

Argumentando lo anterior, Lavadores, (2005) afirma que: “los docentes adoptan actitudes distintas cuando son evaluados en su desempeño, a veces sienten temor, incertidumbre e indefensión ante una situación conocida, pero constantemente atemorizante por los resultados que pudiesen obtener” (p. 10).

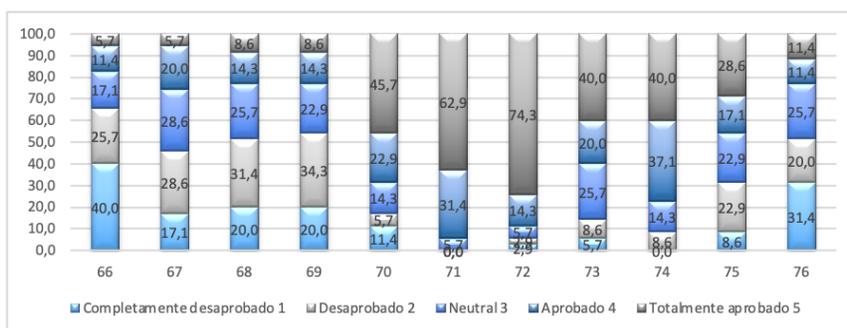
Por consiguiente, evaluar el desempeño de los profesores puede generar sentimientos y emociones negativas durante el proceso y luego si los resultados obtenidos no son los esperados. Por ello se hace necesario revalorar las actitudes y el rol que asume el profesor cuando se ve expuesto a este tipo de situaciones, si se logra resignificar el objetivo de la prueba, si se parte de que esta se aplica porque hay una condición de calidad que se fundamenta en el mejoramiento continuo y permanente y la intención de la misma no es hacer juicios, quizá la percepción del proceso de evaluación docente tenga un cambio significativo y propositivo.

Si bien la ECDF de acuerdo con Camargo (2019) surge como “solución a una serie de situaciones y necesidades que el docente del servicio público que pertenecen al Decreto 1278 de 2002, necesita satisfacer para su desarrollo profesional y personal”, a partir de la puesta en marcha de este Decreto los profesores cuentan con un instrumento y su respectiva rúbrica que permiten dar cuenta del desempeño del profesor en el aula, en donde se revisa tanto la práctica pedagógica, fortalezas y oportunidades de su práctica profesoral, su desempeño en el aula y su desempeño como profesional en el campo laboral (Camargo, 2019).

En este sentido frente al diseño y la implementación de la ECDF los profesores no refieren aspectos positivos de manera significativa, toda vez que su percepción difiere del objetivo de la prueba, de acuerdo a sus relatos y respuestas la implementación no permite ni desarrollo profesional y tampoco desarrollo personal.

En cuanto a los principios que orientan la ECDF (**Figura 59**) los profesores representados en un 65.7% mencionan que no es una prueba eminentemente formativa que proporcione retroalimentación del proceso vivido, el 51.4% sugiere que la prueba no permite evidenciar claramente el contexto en el que los profesores realizan su ejercicio educativo, el 54.3% afirma que los instrumentos definidos para la prueba no permiten dar cuenta de la práctica pedagógica del docente.

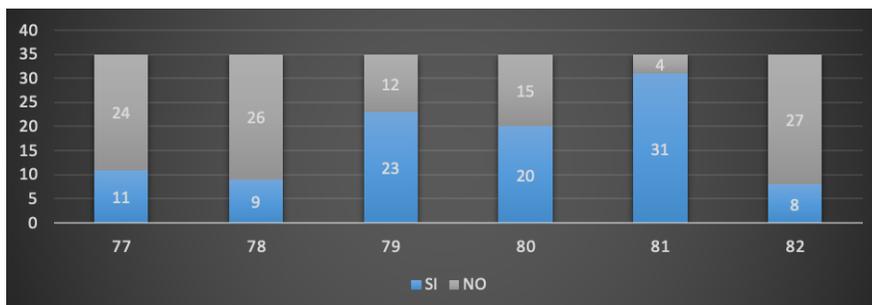
Figura 59. Principios que orientan la ECDF



Fuente: elaboración propia.

Si bien, la calidad de los procesos educativos es considerada como prioridad del Gobierno Nacional y a su vez esta está encaminada al mejoramiento, fortalecimiento y formulación de diversas estrategias en donde se cuenta con la participación de diferentes actores (Informe Nacional de Resultados, 2016). Los profesores quienes se configuran como uno de los actores fundamentales de este ejercicio educativo no comulgan con los principios que caracterizan esta evaluación, su percepción frente al proceso evaluativo no es equivalente a lo dispuesto por la misma.

En relación con la ponderación asignada a los Instrumentos de la ECDF (**Figura 60**) los profesores manifiestan que: El video no permite evidenciar las particularidades de la práctica pedagógica del docente en el aula, el porcentaje de valoración asignado al video no es el adecuado, la encuesta que se le aplica a los estudiantes debería tener mayor ponderación de manera tal que los resultados sean mucho más objetivos, la evaluación del desempeño anual debería tener mayor ponderación en el proceso de evaluación, finalmente el trabajo realizado por los pares de evaluación (regional y nacional) no es para nada objetivo.

Figura 60. Relación con la ponderación asignada a los instrumentos de la ECDF

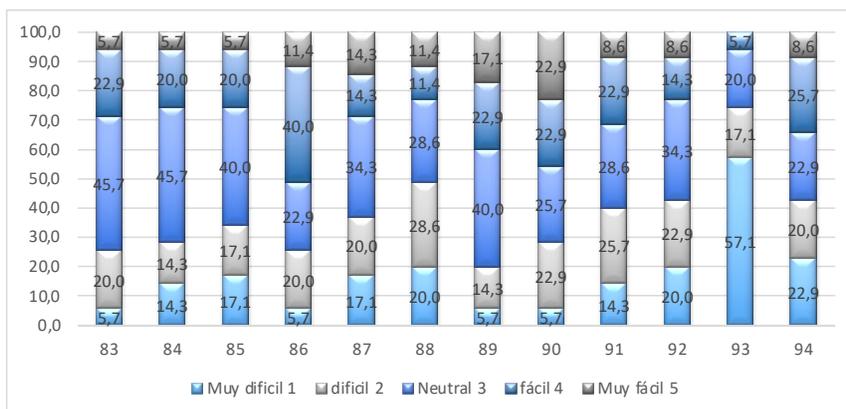
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la pregunta *¿Cuáles serían a su juicio, las fortalezas y las debilidades del sistema Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF?* Formulada en la entrevista los participantes sostienen: *“El protocolo para la evaluación de docentes y estudiantes de la Institución está mal diseñado. Los supuestos criterios de evaluación no son tenidos en cuenta. El video no muestra lo que realmente ocurre en las clases del maestro”*. De igual forma en cuanto a la pregunta: *¿Considera que los docentes evaluados con avanzado y con mínimo desempeño favorecerán o no respectivamente, el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Conoce estudios que lo confirmen?* los participantes sostienen: *“Me parece que uno debe ser Docente integral y esa evaluación es del gobierno para poner trabas”*. *“El Docente se hace querer por su trabajo responsable y no por quien lo evalué. Y las calificaciones finales no dan cuenta de lo que ocurre cotidianamente en las aulas. Conozco profesores que no han logrado una buena calificación y que hacen un excelente trabajo y otros que si ser tan eficientes han obtenido buena calificación”*. Estas respuestas permiten inferir que los profesores no avalan la ponderación que se le otorga a los instrumentos para efectos de la evaluación.

En términos de las limitaciones o dificultades frente a la prueba (**Figura 61**), los profesores tienen una percepción relativamente neutral en cuanto al conocimiento de los criterios que valora la prueba, infraestructura de la institución, condiciones del aula y recursos didácticos; los profesores reconocen cierta facilidad frente al número de estudiantes y

la disposición de los mismos, finalmente consideran relativamente difícil su experticia para la grabación del video, el ruido y las condiciones tecnológicas en cuanto al internet se refiere.

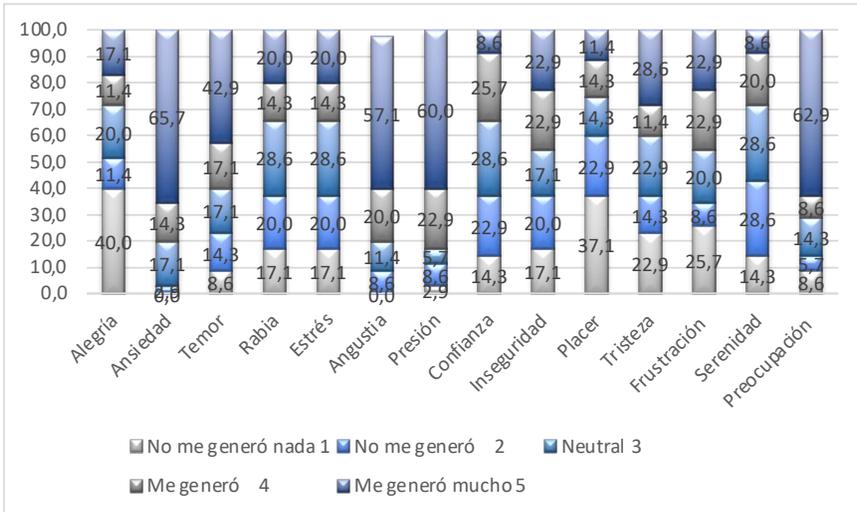
Figura 61. Limitaciones o dificultades frente a la prueba



Fuente: elaboración propia.

Por último y en términos de la percepción emocional de los profesores (**Figura 62**), en concordancia con los resultados obtenidos en el instrumento y posterior al análisis de datos, encontramos presencia de ansiedad representada en un 80%, temor 60%, estrés 37.1%, angustia 77.1% presión 82.9%, inseguridad 45.7%, tristeza 40%, frustración 45.7%, preocupación 71.4%.

Figura 62. Percepción emocional



Fuente: elaboración propia.

Ahora, las emociones pueden influir en el desempeño laboral, por lo tanto se hace necesario abordarlas, pues pueden intervenir en la motivación requerida en los procesos de evaluación. En el estudio realizado con las instituciones de Educación superior públicas del estado de Trujillo en México, se evidenció por ejemplo que la evaluación de desempeño se centró en una identificación de necesidades de los profesores en cuanto a temas de formación y capacitación; abordaron las habilidades y destrezas del profesorado indicando si estas eran aptas o no, haciendo proyecciones para generar ascensos o movimientos en la planta; no obstante, no se hizo un reconocimiento de ese profesor como una entidad en donde están presentes cuestiones como las emociones y los sentimientos, la evaluación se centra en generar entonces cambios privilegiando la efectividad, pero en ningún momento tiene en cuenta la variable vinculada con las emociones (Araujo y Leal, 2007).

De acuerdo con Cano (2012) “las emociones son alteraciones súbitas y rápidas que experimentamos desde nuestro estado de ánimo, la mayoría de veces por ideas, recuerdos o circunstancias” (p. 59). Concretamente la emoción interviene en los estados anímicos, cognitivos y comportamentales, pues en cierta medida preparan al sujeto para una

conducta determinada o un pensamiento. La emoción como estado emocional puede configurarse de manera positiva o negativa, haciendo énfasis en la respuesta fisiológica que presenta el individuo.

Acorde con lo anterior, “las emociones se configuran en la estructura inconsciente del individuo, son innatas y corresponden a experiencias naturales que son expresadas a partir de lenguaje verbal o no verbal, son espontáneas, irracionales y subjetivas” (Belli e Iñiguez, 2008, p. 140)

En el aspecto neurocientífico, las emociones emergen como una respuesta a una estimulación externa causada en el individuo; esta respuesta prepara al sujeto para una acción determinada, ellas se encargan de traducir una serie de contenidos que se perciben a partir de los sentidos y se codifican de acuerdo con el aprendizaje y con la misma subjetividad del sujeto, es importante precisar que “las emociones tienen una respuesta innata que evolutivamente ha generado alternativas asociadas a la supervivencia humana, los procesos de socialización y la motivación” (García, 2019, p. 45).

En términos motivacionales es probable incrementar este factor en los profesores, haciendo un reconocimiento de su labor mediante un estímulo asociado a un incremento en sus salarios o un movimiento ascendente en su escalafón docente, condiciones que pueden lograrse si se parte de un buen diseño de evaluación de desempeño el cual esté aceptado y validado por la comunidad educativa y no impuesto a la comunidad, debería ser entonces un sistema que sea técnicamente viable y aplicable (Murillo, González de Alba y Rizo, 2006, p. 30).

En concreto las emociones de los empleados pueden influir de cierta manera en el rendimiento del trabajo realizado, sin embargo, las emociones y los sentimientos no son abordados de manera integral para configurar los sistemas de evaluación al desempeño laboral (Carmona, y Rosas, 2017).

Sumado a lo anterior y de acuerdo con Callejas (2003) las políticas para evaluar el desempeño de los profesores generan ciertas resistencias, la percepción del proceso no es positivo, su objetivo no es validado por los profesores, se percibe rechazo y descalificación del proceso

particularmente “se generan resistencias y más aún al formato utilizado, ya que los docentes inscritos al Decreto 1278 de 2002 se oponen a la idea de la evaluación como sanción” (p. 97).

En la misma línea, Callejas (2003) refiere que la evaluación de desempeño docente presenta algunas limitaciones que, en cierta medida, tienen relación con las percepciones e imaginarios presentados por los profesores que participaron de esta investigación. La autora refiere que el ejercicio tiene una orientación mucho más punitiva que se aleja en cierta parte de su objetivo reflexivo, si el desempeño se mide para dar cuenta de las competencias profesionales, la prueba debería permitir identificar la capacidad del profesor, evidenciada esta en el desempeño del mismo y sustentado por los resultados de sus alumnos. Sumado a esto, es importante considerar que hasta tanto la evaluación no cuente con “la participación de los profesores o de las instituciones educativas, esta puede seguir siendo vista como un mecanismo de control y no como una práctica que permite el mejoramiento del actuar profesoral y la mejora de la educación” (p. 49).

Conclusiones

Los objetivos propuestos para esta investigación vinculados a la Zona Norte se cumplieron en su totalidad; fue posible valorar los imaginarios y las apreciaciones que poseen los diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa -ECDF.

En cuanto al proyecto de investigación: *La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa: Una mirada crítica desde sus actores*, se concluye que la evaluación educativa es importante dada su pertinencia a nivel social, en la medida que con sus resultados desde las instituciones de educación podemos contribuir al progreso de las prácticas evaluativas realizadas en el sector educativo y que están encaminadas al mejoramiento de los procesos al servicio de la educación, a su vez conocer, entender y comprender los diferentes argumentos que expresan los teóricos sobre la evaluación educativa nos permite relacionar los propósitos de evaluar sus criterios y analizar los resultados obtenidos.

En particular, los sistemas de promoción y ascenso en el escalafón docente tienen como premisa fundamental el mejoramiento de las condiciones de los profesores, elevando la calidad de los mismos, así como también la de generar motivación durante todo el tiempo de la carrera docente (Murillo, González de Alba y Rizo, 2006, p. 33). Un profesor motivado es un profesor que reconoce la importancia del modelo de promoción y además trabaja por la mejora continua.

Los profesores se pueden considerar como los actores principales del proceso de evaluación docente, ello implicaría entonces una necesidad sentida. Se le debería vincular al momento de analizar la viabilidad de la propuesta de evaluación, si bien surtir el proceso de evaluación es necesario para identificar aspectos de mejoramiento, se debe reconocer que no todos los procesos evaluativos “son los más efectivos o benéficos, el propósito entonces no es hacer la evaluación para dar cumplimiento a una serie de disposiciones legales, el objetivo es evaluar para comprender como estamos, entender que hacemos y como lo podemos mejorar” (Callejas, 2013, p. 48).

La carrera docente se configura como una actuación en donde se eligen a los mejores profesores para ejercer su función; este proceso es valorado de acuerdo a una serie de determinantes como lo son la experiencia del profesor, su experticia en términos del área que domina, las competencias pedagógicas asociadas al acto de enseñar, vocación, entre otros, sin embargo uno de los determinantes más importantes no se configura en si el profesor sabe de un tema y sabe cómo enseñarlo, “la atención debe centrarse en si el profesor es un profesional que se compromete con su labor y con el mejoramiento continuo de su actuar” (Murillo, González de Alba y Rizo, 2006, p. 31).

La percepción de la prueba para los profesores difiere del objetivo de la misma, el malestar frente a su estructura es generalizado. No se dimensiona desde lo reflexivo, ya que se considera algo punitivo que no se centra en la mejora del proceso educativo; por el contrario, ejerce un juicio sobre ellos.

Recomendaciones

Entender y dimensionar las diferentes argumentaciones en torno a la importancia de la evaluación permitirá acercarnos al planteamiento de llevar la cultura de la evaluación como una práctica necesaria que va a fortalecer el quehacer docente y no necesariamente un adoctrinamiento y acatamiento de pautas sin sentido para transmitir información llenando minutas y generando evidencias poco rigurosas las cuales dan información sobre nuestro quehacer momentáneo, por ello se hace necesario conocer el estado actual del profesor en el proceso evaluativo.

Uno de los grandes retos de la evaluación como sistema es lograr que los actores entiendan que esta surge como una estrategia que propende hacia el mejoramiento; para lograr un cambio sustancial en el profesor es necesario contar con él, que sea actor del proceso, es necesario integrar ciertos componentes en el marco de políticas y acuerdos gubernamentales de manera articulada las cuales propendan por otorgar una serie de garantías a los profesores y a su vez incidan en la calidad del proceso educativo (Murillo, González de Alba y Rizo, 2006).

Un profesor motivado, un profesor que conoce la importancia de su mejoramiento continuo, quizá será un profesor que se convierte en un actor participativo del sistema de evaluación, pues si se cuenta con él cambiará la perspectiva del sistema de desempeño.

Considerar un sistema educativo en términos de calidad sin la condicionante de la evaluación del desempeño docente podría concebirse de tal manera que los factores externos y la presión asociada al proceso de evaluación se sustituyan por la confianza puesta en el ejercicio docente, aquí no es el docente el eje de transformación sino la institución educativa (Murillo, González de Alba y Rizo, 2006).

De acuerdo con Murillo, González de Alba y Rizo (2006) “es necesario crear una imagen constructiva de la evaluación, difundiendo el planteamiento de que ella está a favor del profesor y de su actuación profesional. Ello implica pasar de un enfoque burocrático a otro más profesional” (p. 34).

Para terminar, la evaluación no debería configurarse en un solo momento; la práctica docente no puede evidenciarse con un solo recurso

audiovisual, la evaluación debería ser una parte integral de un proyecto de formación en donde eficientemente se piense en un sistema que genere cambios, un sistema que reconozca la labor del profesor, en un sistema formativo que proporcione recursos a los docentes para su desarrollo profesional; además se generen capacidades para fortalecer su labor educativa.

En definitiva debe ser una evaluación integral que no solo de cuenta de manera punitiva de las debilidades del docente; se deben considerar y potencializar las fortalezas del profesor, pasando de una práctica evaluativa a una práctica constante, continua y reflexiva sobre la labor pedagógica.

Referencias

- Álvarez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (4.ª edición.). Madrid: Morata.
- Araujo, M., & Leal, M. (2007). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *CICAG*, 4(2), 132-147.
- Belli, S, & Íñiguez, L. (Abril-junio, 2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139-151.
- Bernal, B. E. (2019). Evaluación de carácter diagnóstico formativa (ECDF) del docente tutor PTA (programa todos a aprender). *Hexágono Pedagógico*, 10(1), 87-99. Obtenido de <https://revistas.curn.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/1475>
- Callejas, M. (2013). *Fortalezas y limitaciones de la evaluación de desempeño anual docente: estudio de caso la experiencia de los docentes del Decreto 1278 de 2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Camargo, C. A. (2019). Pertinencia de la evaluación de carácter diagnóstico formativa para los docentes del Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez localidad de Suba [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional UN. Obtenido de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1573/1/CCA-spa-2019-Pertinencia_de_la_evaluacion_de_caracter_diagnostico_formativa_para_los_docentes

- Cano, S., & Zea, M. (Julio-diciembre, 2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(1), 58-67. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763003.pdf>
- Careaga, A. (Octubre-diciembre, 2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12807/21921923906>
- Carmona, P., Vargas, J. G., & Rosas, R. E. (2017). Influencia de la inteligencia emocional en el desempeño laboral. *Sapientia Organizacional*, 3(2), 53-68. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/sapientia/article/view/6827/6667>
- Cifuentes, C. (2014). Impacto del Nuevo Estatuto de Profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(2), 213-250.
- Cruz, F. & Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, 16, 96-104. Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/3062/214421442201>
- Decreto 1278 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial* n.º 44840, del 20 de junio de 2002. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5353>
- Decreto 2582 de 2003: Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales. *Diario Oficial* n.º 45.311 del 15 de septiembre de 2003. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85994_archivo_.pdf
- Foronda, J. M., & Foronda, C. L. (Enero-junio, 2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, 19, 15-30. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>
- García., A. (Enero-abril, 2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia.

Sociológica, 34(96), 39-71. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000100039

- Gómez, P., Suárez, C., & Villalobos, D. (2011). *Concepciones de docentes frente al proceso de autoevaluación de su práctica pedagógica*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- González, L. E., & Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 1996. Caracas: Cresalc-Unesco.
- Lavadores, J. (2005). *Evaluación del desempeño docente, actitudes y resistencias frente al proceso, el caso de la escuela primaria Gonzalo guerrero TM de Cancún, Quintana Roo*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Lozano, D. (2007). *La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Lozano, D. (2010). *Usos y fines de la evaluación de docentes en Colombia*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Lukas, J. F., & Santiago, K. (2014). *Evaluación educativa* (2.ª ed.). Madrid: Alianza.
- Martínez, G. I. & Guevara, A. (Julio-diciembre, 2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4),113-124.
- Molina, A., Zúñiga, G., & Lozano, D. (2011). La contribución de la evaluación del desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Montenegro, I. A. (2009). Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá: Magisterio.
- Montoya, C. A. (2009). Evaluación del desempeño como herramienta para el análisis del capital humano. *Visión de Futuro*, 11(1). Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357935472005>

- Mora, A. I. (Julio-diciembre, 2011). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2). Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084>
- Murillo, F. J., González de Alba, V., & Rizo, H. H. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa* (2.a ed.). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ponce., M. (2005). El Desempeño profesional pedagógico del tutor del docente en formación en la escuela primaria como microuniversidad [tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas]. Matanzas, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello.
- Rodríguez, L., & Zapata, C. (2016). *La evaluación docente, una mirada crítica desde el análisis del discurso: aportes, tensiones y controversias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

CAPÍTULO 9

Resultados desagregados a nivel nacional Zona Cafetera

ZONA CAFETERA - Departamentos de Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda

Giraldo Zuluaga Diana María

Correo electrónico: diana.giraldo-z@uniminuto.edu.co

Henao Castaño Mariana

Correo electrónico: mariana.henao-c@uniminuto.edu.co

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo valorar los imaginarios y apreciaciones que tienen los diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa. En Colombia, la evaluación del desempeño docente sigue siendo objeto de controversia, pues desde las políticas gubernamentales se constituye como la herramienta que mejor puede incidir en la calidad de la educación; sin embargo, su pertinencia, desarrollo, concepción y características la convierten en punto de debate para los diferentes actores del sistema educativo. Por tanto, con el objeto de conocer dichas apreciaciones de los docentes de la Zona Cafetera, se aplicaron dos instrumentos de investigación. El primero, una encuesta implementada en línea a maestros adscritos al sector oficial bajo el Estatuto 1278 de 2002; y el segundo, entrevistas realizadas a diferentes actores de establecimientos educativos de la zona; datos que posteriormente fueron sistematizados, organizados y analizados a través de las escalas de Likert.

Palabras Clave: Evaluación del docente, calidad de la educación, Sistema educativo, competencias del docente, eficacia del docente, selección de docentes.

Abstract

The present research project aims to assess the imaginations and appreciations that the different actors of the educational system have in relation to the Formative Diagnostic Character Assessment. In Colombia, the evaluation of teacher performance continues to be the subject of controversy, since government policies constitute the tool that can best affect the quality of education; however, its relevance, development, conception and characteristics are a point of debate for the different actors of the educational system. Therefore, in order to know these appraisals of the teachers of the coffee zone, two research instruments were applied. The first, a survey implemented online to teachers assigned to the official sector under statute 1278, and the second, interviews carried out with different actors from educational establishments in the area, data that were later systematized, organized and analyzed by likert scales.

Keywords: Teacher evaluation, quality of education, educational system, teacher competencies, teacher effectiveness, teacher selection.

Resumo

O presente projeto de pesquisa visa avaliar o imaginário e as apreciações que os diferentes atores do sistema educacional têm em relação à Avaliação do Caráter Diagnóstica Formativa. Na Colômbia, a avaliação do desempenho dos professores continua sendo objeto de controvérsia, uma vez que as políticas governamentais são a ferramenta que melhor pode influenciar a qualidade da educação. No entanto, sua relevância, desenvolvimento, concepção e características se tornam um ponto de debate para os diferentes atores do sistema educacional. Portanto, para conhecer essas avaliações dos professores da zona do café, foram aplicados dois instrumentos de pesquisa. O primeiro, uma pesquisa implementada online para professores designados para o setor oficial sob o estatuto 1278 e o segundo, entrevistas realizadas com diferentes atores de estabelecimentos de ensino da área, dados que posteriormente foram sistematizados, organizados e analisados por escalas likert.

Palavras chaves: Avaliação de professores, Qualidade da educação, Sistema Educacional, Competências do professor, Eficácia do professor, Seleção de professores.

Introducción

El presente capítulo da cuenta de los hallazgos, análisis y resultados adelantados en el marco de la investigación denominada “Imaginario y apreciaciones de los docentes adscritos al estatuto 1278 de 2002, en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF”. Los resultados que se presentan en este apartado corresponden específicamente a los docentes ubicados en la Zona Cafetera, región que para el estudio tomó como muestra 12 entidades territoriales correspondientes a los departamentos de Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda.

El objetivo central del estudio tiene como propósito valorar los imaginarios y apreciaciones (aciertos y desaciertos) que tienen los diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF luego de 3 años de implementación. En ese sentido se aplicaron dos instrumentos con el objeto de conocer y valorar dichas percepciones, el primero y más importante por su estructura consistió en un cuestionario que se implementó *vía online*, a través de un formulario de Google. Una vez depuradas las respuestas, se determinó una muestra de 151 docentes pertenecientes a la zona en mención; igualmente, se realizaron entrevistas orientadas a conocer las apreciaciones de algunos directivos docentes de establecimientos educativos de la zona (rectores y coordinadores). También se consultaron otros actores que permitieron confrontar las percepciones de los educadores desde la mirada oficial con la Secretaría de Educación de Bello y la postura de uno de los representantes de ADIDA, organización sindical que reúne y agrupa a los docentes del magisterio del departamento de Antioquia. Así, el cuestionario y las entrevistas permiten tener una comprensión de la realidad; como lo establece Galeano y Vélez (2000) el sujeto “hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (p. 20), aproximándose a los sucesos que a veces no son observados objetivamente y que son experimentados por los docentes.

Estos instrumentos permitieron identificar las percepciones de los docentes y directivos docentes partícipes del proceso; allí se logran evidenciar similitudes frente a las percepciones de los encuestados en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (en adelante,

ECDF). Las respuestas presentan características con grandes semejanzas evidenciando un patrón significativo frente a las impresiones en relación con la Zona Cafetera.

Como ya se indicó en el apartado del diseño metodológico, el estudio se aborda desde un enfoque cualitativo, y el ejercicio se desarrolla desde una perspectiva de tipo evaluativo descriptivo, teniendo en cuenta que se pretenden valorar los imaginarios y apreciaciones que poseen los docentes del país en relación con la ECDF.

La evaluación docente: retos y desafíos

En los últimos años la evaluación docente ha tomado un papel preponderante dentro del Sistema Educativo Nacional, buscando fortalecer la capacitación y actualización de los docentes a partir de este ejercicio magisterial (Salamanca, 2018). En Colombia, la evaluación docente, surge con la expedición del Decreto 1278 de 2002, como una nueva forma de ascender y reubicarse en el escalafón docente, el cual definió que todos los docentes que se encontraran laborando en propiedad o en período de prueba a partir de la fecha, deberían acatar el nuevo proceso de evaluación en relación con el cargo que desempeñaban; además, se definió que para el ascenso al escalafón los docentes presentarían una evaluación escrita que permitiera valorar las competencias pedagógicas, de comportamiento y desempeño del área específica de cada docente. Esta prueba estuvo en vigencia solo 3 años (2010-2013), ya que sus resultados fueron muy cuestionados.

Es así como a partir de 2015 la evaluación por competencias se ajusta a un nuevo tipo de evaluación centrada especialmente en el desempeño de los docentes dentro del aula, determinando las posibles fortalezas y debilidades para la mejora continua. De esta forma, se inicia la implementación de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF, la cual se direccionó principalmente a los docentes que no habían logrado ascender o reubicarse dentro del escalafón en los años anteriores. Este modelo se llevó a cabo de forma continua en 2016, en el que finalizó su primera versión. Para la fecha, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, en adelante) ha realizado tres Cohortes de aplicación para la misma prueba, con algunas limitaciones que han ido surgiendo en su ejecución; desde la segunda Cohorte los docentes en relación con la realización del

vídeo han tenido que asumir dichos costos, ya que lo que en su momento era responsabilidad del MEN pasó a ser asumido por los educadores.

En términos de mejora en la calidad educativa, se considera que la ECDF a partir de su proceso de reflexión y retroalimentación, permite a los docentes evidenciar sus fortalezas y debilidades en lo concerniente a la práctica pedagógica, fomentando en ellos la mejora en el desarrollo profesional, a través de un proceso continuo, crítico y reflexivo.

En el marco de la discusión pedagógica, surgen una serie de reglamentaciones que a partir de unas consideraciones buscan garantizar la calidad educativa. La Ley 1125 del 1994, en su Artículo 4; la Ley 715 de 2001 con su Artículo 111; y el Decreto 1278 de profesionalización de los docentes y sus relaciones con el Estado. Además, se contemplan múltiples temas que generan espacios de discusión y controversia entre las diferentes partes asociadas en garantizar un sistema educativo con altos índices de calidad. De esta manera se destaca el ejercicio de la prueba, en lograr que los docentes que cuenten con las competencias necesarias puedan garantizar actos educativos con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional.

En consonancia con lo anterior, se asume que los docentes que logren aprobar la ECDF, no sólo ascienden y se reubican en el escalafón, sino que son asumidos como personas encargadas de lograr transformación en los procesos pedagógicos de su área específica con sus estudiantes.

Rashid e Infante (2017) consideran fundamental tener en cuenta que los aspectos pedagógicos, políticos, económicos y culturales influyen en la conformación del sujeto docente como transformador social, lo cual redundaría en la construcción humana del proyecto educativo de nación (Calidad Educativa). Los docentes que logran aprobar la ECDF tienen la posibilidad de iniciar un ejercicio reflexivo y crítico en torno a las garantías que establece el Estado frente a la política que incide en el desempeño del docente en general.

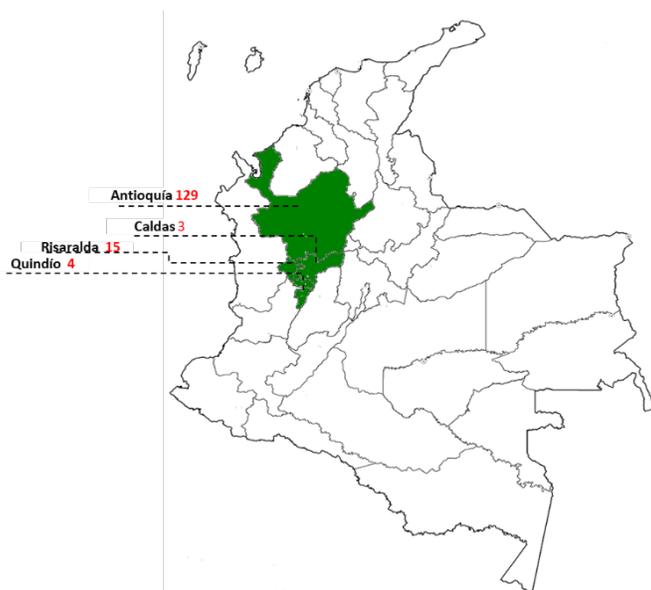
Se hace indispensable determinar acciones coherentes, que permitan la reflexión a partir de las prácticas de los docentes al interior de las instituciones educativas y sus aulas, generando mayor apertura a cambios e innovación que a fin de cuentas aportan a la convivencia, con procesos

que se proyectan en la formación de mejores ciudadanos, cualificando así la relación docente y escuela; de este modo, se convierten en referentes a nivel institucional que permiten transformaciones y reflexiones pedagógicas en la escuela.

La Zona Cafetera ha venido experimentando en las últimas décadas cambios en sus dinámicas educativas; uno de los factores que ha movilizado dichas transformaciones es la presencia de actores a nivel nacional que están en constante análisis y búsqueda de estrategias que mejoren la calidad educativa. En el contexto de la zona, se cuenta también con docentes, directivos docentes y grupos activos que vienen participando en la consolidación de la educación, búsqueda que se ha traducido en la identificación y concertación en algunos casos de instrumentos no solo como requisitos, sino también como estrategias que permita a los integrantes de la comunidad educativa obtener los medios necesarios para la consolidación de la educación en la región.

Región Zona Eje Cafetero

Figura 63. Departamentos de la Zona Eje Cafetero



Fuente: elaboración propia.

En relación con los resultados, es importante destacar que en este apartado se presentan los hallazgos y el análisis de información asociada a la Zona Cafetera. Como ya se indicó, esta región está constituida por los departamentos de Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda en los que se focalizaron 12 entidades territoriales certificadas.

De acuerdo con la sistematización realizada a través de los diferentes instrumentos de recolección de información, la muestra de la zona se perfila de acuerdo con las siguientes características.

Caracterización general de la muestra

En la Zona Cafetera participaron 29 municipios distribuidos en 12 entidades territoriales, con una muestra total de 151 docentes encuestados. (**Tabla 40**). En relación con la distribución de las respuestas, es evidente que la participación de docentes adscritos a la Secretaría de Educación de Bello fue cercana al 29%, siendo esta la que más respuestas aportó al estudio; el 63% restante de los participantes corresponde a las demás entidades territoriales. Por otra parte, se destaca Antioquia como entidad territorial que aportó 43 respuestas, Medellín con 43 y Dosquebradas (Risaralda) con 12 respuestas; entidades territoriales en las que la participación fue altamente significativa.

Tabla 40. Entidades territoriales participantes en Zona Cafetera (Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda)

Departamento	Entidades territoriales / Secretaría de Educación	Cantidad de municipios participantes	Cantidad de colegios que participaron	Cantidad de respuestas	Frecuencia
Antioquia	Bello	22	78	129	85,4%
	Antioquia				
	Medellín				
	Envigado				
	Itagüí				
Caldas	Manizales	2	3	3	2%
	Caldas				
Quindío	Armenia	3	4	4	2,6%
	Quindío				
Risaralda	Pereira	3	8	15	9,9%
	Dosquebradas				
	Risaralda				

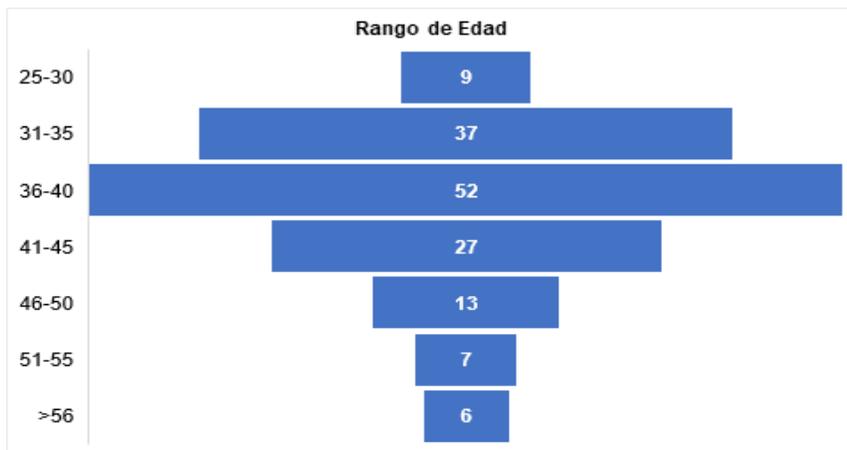
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la participación por colegios, se encuentra la Institución Educativa Villa del Sol del municipio de Bello, con 6 respuestas que representan un 3,97% de la muestra, la Institución Educativa Popular Diocesano del municipio de Dosquebradas contribuyó con 6 respuestas, equivalente a 3,97%; y la Institución Educativa San Luis del municipio de Yarumal, con 16 respuestas, que representan un 10,5% del total de los docentes de la zona, consultados.

Teniendo en cuenta el análisis de las cifras, cabe resaltar que la Zona Cafetera cuenta con 12 secretarías de educación certificadas, las cuales en su mayoría cuentan con instituciones educativas de carácter urbano, atendiendo así un número importante de población estudiantil por las características que presentan este tipo de establecimientos como lo son la infraestructura, material de apoyo, personal operativo, logístico y la planta docente, lo cual garantiza mayor cobertura en educación en los diferentes niveles educativos, en relación con instituciones del sector rural que en algunos casos son de carácter multigrado.

Frente al promedio de edad, los datos más significativos se encuentran con los docentes que cuentan con edades entre los 31 y 40 años, pues su participación es del 58% respectivamente, tal como se presenta en la **Figura 64**. Por otra parte, el 9% de los docentes cuenta con una edad superior a los 50 años. La parte restante que corresponde al 33%, son docentes con edades comprendidas entre los 25 y los 30 años; otro rango entre los 41 y 50 años. En este sentido, se puede destacar un gran número de docentes con una trayectoria significativa en el campo educativo; además, es preciso destacar las ventajas que pueden traer para el sector, el posicionamiento de una nueva generación de docentes actualizados en temas sobre enseñanza-aprendizaje; es decir, docentes con una nueva mirada en relación con modelos educativos contemporáneos ante un mundo globalizado, donde es necesario mediar estos procesos, a través del uso de diferentes recursos alternativos, acordes con las necesidades y los intereses de los estudiantes.

Los procesos de transformación y fortalecimiento institucional han estado sustentados en programas de fomento, formación y gestión que han permitido sostener y generar espacios alternativos de participación y gestión de los jóvenes en el campo educativo de la Zona Cafetera.

Figura 64. Rango edad

Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a la formación académica (**Figura 64**) se logró establecer que el 79% de la población cuenta con formación en pregrados en el área educativa, sobresaliendo las áreas de humanidades y ciencias sociales con un 28% y maestros formados en matemáticas y ciencias naturales con un 21%. Se evidencia notablemente que en la estructura curricular de los colegios de las zonas consultadas, a las áreas exactas le dan mayor fuerza horaria, fundamentando esto por su solidez en los procesos formativos de los niños y jóvenes, ya que estas le permiten a los estudiantes consolidar su pensamiento crítico, sujetos más responsables y comprometidos con el mundo y sus problemas. En ese sentido, Claxton (1994) plantea que las ciencias exactas permiten formar estudiantes inquietos, críticos, preguntones, participativos que confrontan su aprendizaje en relación con la realidad educativa, y esto se logra buscando como hacerlo distinto y romper lo tradicional desde el ejercicio docente, encontrando la posibilidad en los diversos conocimientos del estudiante, reconociendo las interacciones sociales y diferencias individuales en el procesos de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante aun desde las ciencias exactas. Por otra parte, la distribución de otras áreas de conocimiento para la Zona Cafetera es la siguiente: 5% en Deporte, 17% en Primera Infancia, 2% Normalista, 4% Psicología y Apoyo e integral, 6% Bellas Artes y 3% Administración y Gestión. Cabe mencionar además que se evidenció que el 2% no reportó información.

Por otro lado, un 18% de la muestra corresponde a profesionales no licenciados; en este sentido, se encuentran docentes con formación profesional en las áreas de ingeniería, economía, física, música, biología, administración, historia, comunicación, teología y artes. Es importante destacar la inserción de otros profesionales desde sus áreas específicas del saber al sector educativo, permitiendo la interdisciplinariedad, la utilización de nuevas herramientas y el desarrollo de las dimensiones del ser humano desde la especificidad de cada área. Además, estos profesionales también pueden aplicar técnicas y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje generando aprendizajes significativos que abarcan todos los campos del estudiante, tal como lo menciona Dean (1993):

El docente actual, debe estar consciente de que pertenece a una sociedad del conocimiento que exigen una cantidad de competencias a desarrollar con los estudiantes para poder ampliar las clases y actividades, logrando cambios precisos, como tener claro que son un ejemplo a seguir, por lo que el trabajar y crear ambientes de aprendizaje significativos augura un involucramiento y desarrollo de competencias dentro y fuera de la escuela. (p. 67).

Figura 65. Formación de Pregrado



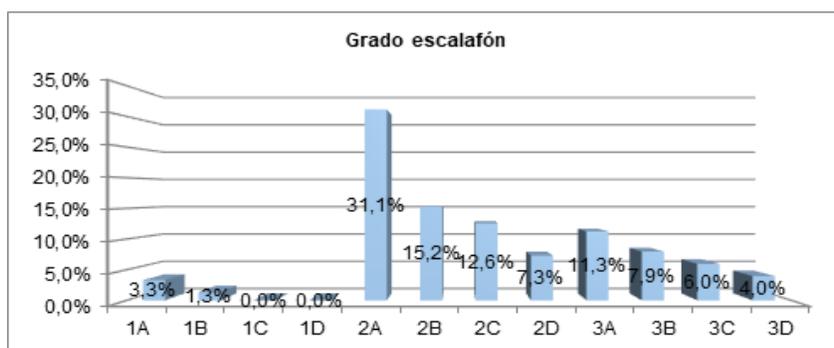
Fuente: elaboración propia.

Para el caso de la formación posgradual se encuentra que cerca del 66.2% de los docentes cuenta con estudios de posgrado, de los cuales el 52.3% posee maestría, el 13.2% especialización, el 0.7% es decir (1 docente) cuenta con formación doctoral en educación; el restante 33.8% no posee ningún título de posgrado. De acuerdo con lo anterior, es

importante destacar que un número considerable de docentes repercute en la formación de sus estudiantes a partir de su cualificación posgradual; sin embargo, se evidencia la necesidad de continuar su capacitación magisterial como un requerimiento fundamental para el fortalecimiento de las competencias que conllevan al logro de una calidad educativa a partir de su práctica educativa.

Respecto a la experiencia docente, se identifica que en un 34% de los educadores orientan actividades escolares especialmente en el nivel de básica secundaria, un 17% en el nivel de la media y el 49% en básica primaria y preescolar. Por otra parte, en cuanto al escalafón de los docentes antes de realizar la prueba, se pudo establecer que el 4.6% de la muestra se encontraba en el grado 1, correspondiente a los normalistas superiores o tecnólogos en educación, mientras que el 66.2% de los educadores, es decir, los licenciados y profesionales en otras áreas con o sin estudios de posgrado, se ubicaban en el grado 2. Por último, en el grado 3, están los docentes con maestría o doctorado, que para el caso de la zona corresponde al 29.2% del total de la muestra. Estos datos se pueden observar con mayor detalle en la **Figura 66**.

Figura 66. Grado de escalafón



Fuente: elaboración propia.

Experiencia en relación con la evaluación de carácter diagnóstico formativo

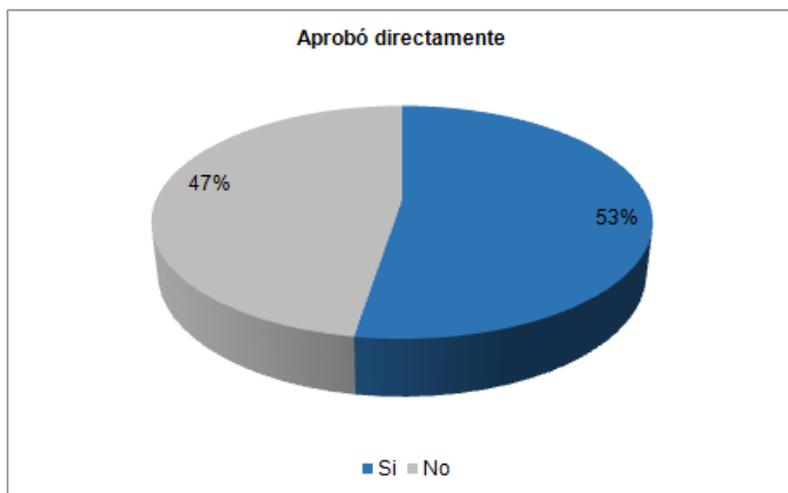
En relación con los resultados del proceso de investigación de la ECDF adelantado en la Zona Cafetera, se realizó un análisis de la información a

una única vez, el 38% lo han hecho en dos ocasiones, y el 12% han estado participando durante las tres Cohortes. De esta manera, el 50% de los maestros participantes en la ECDF han tenido la necesidad de presentarse en más de una ocasión para lograr el ascenso o reubicación en el grado de escalafón. Esta situación permite replantear los cuestionamientos en cuanto a la ECDF, en relación con lo que se evalúa y si realmente se están teniendo en cuenta los procesos educativos de los docentes al interior de sus Instituciones.

En la Zona Cafetera se evidencia un aumento progresivo en la participación de los docentes en la prueba; así, se observa una mayor asistencia de los docentes a la Cohorte III con un total de 40 maestros, lo equivalente a un 27% de la población encuestada. Por otra parte, en la Cohorte II es donde menor participación se registra con un total de 5 docentes, lo que equivale solo al 3%. Lo anterior, evidencia la situación compleja a la que se deben enfrentar los docentes para lograr ascender de manera directa al grado de escalafón, limitando los ascensos e incurriendo a los procesos de reflexión por no hallarse una debida retroalimentación y evaluación; estas son algunas de las características mencionadas por los docentes durante la presentación de la prueba, que revelan el grado de inconformidad que los docentes tienen frente a la evaluación presentada.

Acerca de los docentes que presentaron la evaluación, al indagar si habían superado la prueba de manera directa, el 53% respondió de manera afirmativa, cifra significativa para la carrera docente en el desarrollo de la profesión. Por otra parte, sobre los docentes que han tenido que presentar la evaluación en más de una ocasión se logra identificar que algunas de las posibles dificultades están asociadas al diseño o implementación de la prueba.

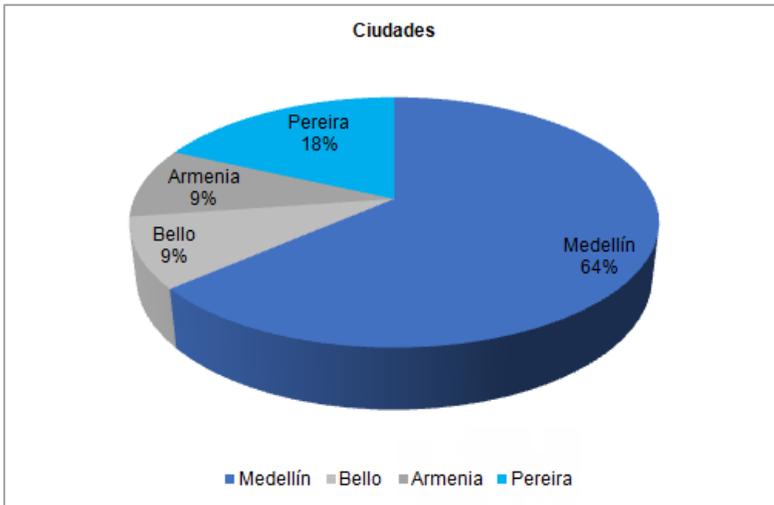
Figura 68. Nivel de aprobación de la prueba



Fuente: elaboración propia.

En la misma perspectiva de la aprobación de la evaluación, es evidente que el MEN y el ICFES a través del Decreto 2172 de 2018, establecen el fortalecimiento de la formación de los docentes a través del desarrollo de cursos formativos. La norma indica que los cursos están diseñados para los docentes que no alcanzan el puntaje necesario para la aprobación directa de la ECDF y que cumplen las condiciones exigidas por la Ley. Estos podrán adelantar un curso de carácter formativo con el propósito de fortalecer la práctica docente mediante el reconocimiento, la reflexión, la innovación y la diversificación, generando sistemáticamente posibles acciones de mejoramiento en la práctica docente.

El curso formativo como una estrategia para ascender, fue realizado por aquellos docentes que reprobaron la prueba. El 20% de los docentes de la muestra realizaron los respectivos cursos en varias de las instituciones de las ciudades ofertadas y reconocidas por el MEN. De los docentes que realizaron el curso, se encuentra que el 64% de ellos lo adelantaron en la ciudad de Medellín, seguido por una muestra significativa del 18% en la ciudad de Pereira.

Figura 69. Ciudades en las que adelantó el curso ECDF

Nota : Elaboración propia.

Medellín y Pereira son las ciudades que cuentan con mayor porcentaje de docentes que realizan un curso formativo, evidenciando allí que por ser estas ciudades capitales cuentan con mayor accesibilidad (transporte, ubicación y variedad de horarios); además, brindan el tipo de formación regido por la modalidades presencial, semipresencial y virtual, garantizando mayor posibilidad de vinculación por parte de los docentes, lo cual les permite adaptarse a los tiempos y espacios de trabajo sin alterar su práctica profesional y desarrollo personal.

Cabe resaltar la importancia conceptual y metodológica de las universidades en convenio con el MEN, para la formación en servicio de los maestros en coherencia con los criterios de la ECDF para la formación humana, disciplinar y procedimental, como el referente de mejoramiento a la calidad de la educación que se vive en el país. Esta se define a partir de la Resolución 15711 como mecanismo de trabajo colectivo entre los docentes, el Ministerio de Educación Nacional y la academia, que busca consolidar la ECDF y sus diferentes procesos.

Es así como el MEN (2015) indica que los contenidos, formatos y metodologías que se propongan en el proceso formativo deben propender por mantener una interrelación orgánica que surja de las prácticas pedagógicas, tal como ocurre en la cotidianidad del maestro. (p. 33)

En cuanto a los módulos adelantados en el desarrollo del curso formativo para el fortalecimiento de la labor de los docentes y la reubicación en el escalafón, se observa los siguientes resultados: el 27% de los docentes se formaron en el módulo Praxis pedagógica, el cual consiste en la generación de espacios para la reflexión y construcción de conocimientos valiosos que propenden el desarrollo pedagógico dentro del aula de clase. Álvarez, Barrantes, Aguilar, Clavijo, Cadavid, Echeverry, Mariño, Ortega y Rickenmann (2015), plantean:

La praxis pedagógica remite a la comunicación en la enseñanza y, por lo tanto, a la relación entre los sujetos en la escuela, con el telón de fondo de la sociedad, la historia, el saber, la estética, la vida espiritual y la política". (p. 25)

Bajo el mismo aspecto, el 46% se capacitó en el módulo Currículo y pedagogía, módulo que promueve la correlación entre el currículo, el plan de estudios y la práctica pedagógica desde una postura crítica, reflexiva y disciplinar.

La formación en este criterio supone, por tanto, trabajar con el maestro en la vía de lograr que se perciba a sí mismo como parte de un todo, esto es, ubicar su práctica pedagógica y valorar su saber, en la medida en que contempla la pertinencia del currículo y del plan de estudios. Álvarez et al. (2015, p.).

Respecto al módulo Contexto, se obtuvo una participación del 18%, el cual hace correspondencia a la construcción de un Proyecto Educativo Institucional a partir de las realidades de la comunidad educativa. Según Álvarez et al. (2015) el análisis del contexto implica reconocer el lugar del maestro en la cultura y sus relaciones con las comunidades en las cuales interactúa.

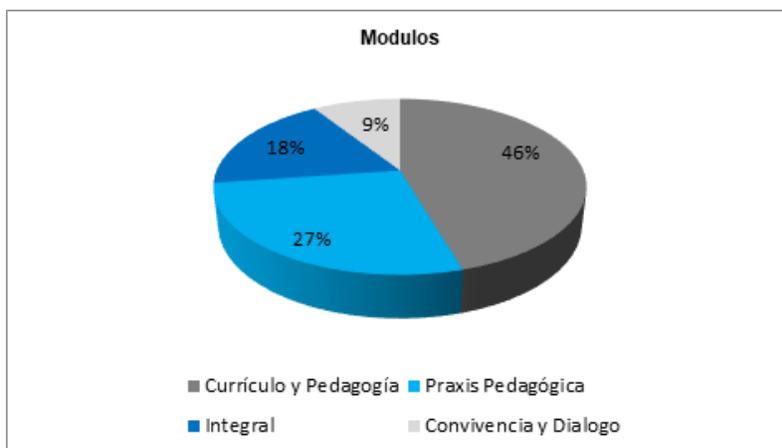
Por último, para el módulo de Convivencia y diálogo, encargado de mediar las condiciones del aula desde un aspecto comunicativo y de autorregulación, Álvarez et al. (2015) invitan "a partir de campos temáticos que propicien reflexión sobre la práctica desde la perspectiva de cada uno de los roles" para este se obtuvo el 9%, evidenciándose así la menor cifra de participación.

Esto revela que los docentes prefieren profundizar su práctica educativa en los aspectos relacionados con el currículo y la pedagogía, lo cual

conlleva a estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a través de la planificación de objetivos concretos, organizados y articulados al contexto, garantizando de esta forma, los objetivos educativos de las instituciones y la tan anhelada calidad educativa del país.

Por lo tanto, en lo que se refiere al módulo de Convivencia y Diálogo, la cifra tan baja deja ver una importancia mínima de los docentes por adelantar procesos académicos que fortalezcan las relaciones favorables entre ellos y los estudiantes. Esto, además, guarda relación en el ambiente de la clase con el contexto externo al espacio académico, puesto que, desde este módulo, se pueden desarrollar estrategias que vinculen a las familias en las decisiones que pueden incidir y demarcar la práctica educativa, teniendo claro además que estos hacen parte de la comunidad educativa.

Figura 70. Módulos adelantados durante la formación



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, respecto a los módulos que hacen parte de los cursos, el 55% de los docentes referencian que estos están alineados o encaminados a fortalecer y mejorar las debilidades que inciden en la aprobación de la ECDF, y un 45% indican que los módulos no están orientados a fortalecer las competencias evaluadas por los docentes desde el dominio conceptual, didáctico y evaluativo de los aprendizajes, siendo esta una cifra que permite reflexionar sobre los aspectos del curso formativo desde sus diferentes componentes.

Por otra parte, frente a la valoración que hacen los docentes del curso formativo, los resultados no son muy positivos. En una calificación de 1 a 5, siendo 1 la nota más baja y 5 la nota más alta, el 25% de los maestros lo valoran de forma negativa asignándole una valoración uno (1), el 33% lo ubican en la escala dos (2), mientras que solo el 42% lo han calificado con una nota de tres (3). Teniendo en cuenta lo anterior, para los docentes encuestados, los módulos del curso parecen no tener correspondencia con lo que ellos esperan frente al objetivo de contemplar las falencias que presentan. Con esto, se favorecerían los procesos pedagógicos y educativos de las instituciones educativas de la Zona cafetera.

De acuerdo con los resultados arrojados, se puede inferir que los procesos de formación en la práctica pedagógica, permiten la interpretación y el acercamiento de los docentes a las realidades de cada escenario, asumiendo un rol protagonista y de interacción en las estrategias medias que permiten la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes, fortaleciendo de esta forma los niveles de desempeño de las instituciones educativas, y de forma general el contexto.

La educación en Colombia está marcada por un gran compromiso de los profesores, no sólo se preocupan por llenar contenidos, sino, también por la investigación pedagógica y académica en pro de una educación integral y de calidad. Es necesario abrir más espacios académicos para la discusión de los expertos en educación. (Rashid e Infante, 2017, p. ?)

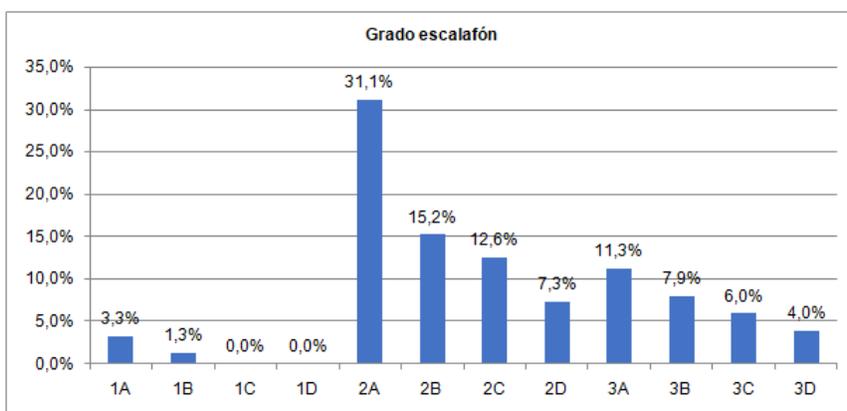
Además, para los docentes resulta un alivio el desarrollo y aprobación de los cursos formativos, visto como una oportunidad de ascender y reubicarse dentro del escalafón, ya que estos ofrecen los conocimientos necesarios para la presentación de la prueba y así alcanzar los objetivos como personas dignas en cuanto a salarios, prestaciones sociales, estabilidad, donde su calidad de vida no dependa de tener que buscar otros trabajos u otras actividades económicas para subsistir económicamente. (Rashid e Infante, 2017)

Grado de escalafón después de la presentación de la prueba

Uno de los aspectos determinantes en el análisis de los hallazgos de la información consistió en conocer si los docentes habían ascendido una

vez presentada la prueba; al respecto, los siguientes resultados muestran el porcentaje de docentes que ascendieron de escalafón después de presentar la prueba: grado 1 (7%), grado 2 (57%), grado 3 (36%). Dentro de estos porcentajes se tiene que la concentración de docentes está en las categorías 2A y 2B. En sentido contrario, no existen docentes de esta zona que se ubiquen en las categorías 1D Y 3D (**Figura 71**). Se afirma que hubo un aumento significativo, un ascenso en el nivel de escalafón como consecuencia de la evaluación. Por último, se hace notable la ausencia de docentes en el último grado del escalafón, situación que demuestra las falencias y dificultades que presentan los docentes para lograr completar la carrera en el escalafón docente.

Figura 71. Grado de escalón después de ECDF



Fuente: elaboración propia.

Según los resultados de la ECDF, se logra reconocer que un porcentaje mayoritario de docentes cuentan con la suficiencia y la capacidad necesaria para realizar sus prácticas pedagógicas, debido a que el 66,2% de estos, los que se encuentran en proceso de ascenso, lo consiguieron aprobando la ECDF de manera directa o porque realizaron el curso formativo. En consecuencia, se espera que para la Zona Cafetera se logre evidenciar el mejoramiento educativo, porque como ya hemos mencionado en este documento, la mejora de la calidad educativa se dilucida dentro de las aulas, en las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, en los conocimientos que se ponen en juego, en la enseñanza que efectivamente se imparte y en el tipo de actividades que son propuestas para el aprendizaje.

Resultados obtenidos en la prueba

Al consultarle a los docentes por el nivel de satisfacción frente a los resultados de la prueba, se puede establecer que hay cierta resistencia e inconformismo por los mismos, mientras que el 39% expresan estar satisfechos y cerca del 60% indica no estar de acuerdo con los resultados de la prueba, situación que guarda relación con los reclamos presentados ante el ICFES, debido a que el 43% de docentes decidieron realizar alguna reclamación en lo referente a su proceso (**Figura 71**), podemos encontrar como recurrente y reiterativa la falta de coherencia en relación con la observación y calificación asignada; además, la falta de objetividad es uno de los ejemplos por mencionar: no se evalúa de manera correcta el video realizado por los docentes. Entre algunas de las manifestaciones proporcionadas por los maestros están las siguientes:

Se sabe que la ECDF es un proceso totalmente subjetivo, que los recursos son limitados y en últimas será una lotería lo que determine quienes verán mejorada su remuneración, siempre será la regla fiscal que defina el porcentaje de maestros que ascienden (...) la persecución es de desánimo, poco estimulante, porque estresa y causa demasiada ansiedad, tensión y preocupación a los docentes, al punto de bloquearlos mentalmente. (Director sindical, Formulario *online*, 2020)

Es importante resaltar que el éxito de la evaluación es que esté fundamentada sobre la base de la confianza y se ajuste a las necesidades del contexto, como lo indica Javier Murillo (2007), que solo una educación ajustada a las necesidades de cada uno garantizan que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad. Pero, ajustar la educación a las necesidades individuales no parece posible sin evaluaciones adecuadas de cada uno; la evaluación del docente es un proceso que requiere una precisa definición en sus modelos de partida, así como una adecuada sistematización para que pueda ser entendida como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que oriente y fortalezca la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los docentes. En la **Figura 72**, se muestra el porcentaje de reclamaciones por parte de los docentes participantes.

Figura 72. Porcentaje de reclamaciones realizadas

Fuente: elaboración propia.

Referente a las reclamaciones realizadas, la **Tabla 41**, muestra la categorización para identificar los motivos de la reclamación, en la que se exponen aquellos elementos de la prueba que generan dudas o incertidumbres en torno al proceso generado y a la valoración de este. En este aspecto, el criterio que más dudas generó fue el de la valoración de pares, el cual representa el 38% de las reclamaciones, convirtiéndose en el más representativo.

En este aspecto, cabe resaltar que los pares evaluadores son docentes que en su mayoría cuentan con estudios de posgrado, los cuales poseen capacidades y cualidades idóneas para realizar dicho proceso; además, estos deben capacitarse en todo lo relacionado con la ECDF, ya que incluye el manejo de formatos y matrices. Es así como el MEN debe garantizar la adecuada, objetiva y rigurosa evaluación por parte de los pares.

Tabla 41. Motivo reclamaciones

Motivo de la reclamación	Porcentaje de docentes %	Frecuencia (cantidad)
Referente al video	17	9
Retroalimentación o valoración de los pares	38	20
Puntaje global de la prueba	32	17
Autoevaluación	13	7
Total	100	53

Fuente: elaboración propia.

Se resalta la importancia de articular la retroalimentación correspondiente a la evaluación de desempeño, para que sea posible identificar y fortalecer el progreso de los docentes. Se da como un hecho que, para cumplir su función formativa, la evaluación de desempeño tiene que ser longitudinal e interna, y debe dar cuenta de los procesos, no solo de los resultados; ello la haría más contextualizada y útil para el desarrollo profesional.

Es importante considerar que los procesos de evaluación que tienen propósitos formativos buscan identificar los elementos de la práctica que pueden ser objeto de mejora, este tipo de procesos se utiliza para realizar diagnósticos de desempeño, elaborar trayectos formativos, identificar necesidades de asesoría, facilitar la autoevaluación y promover la reflexión, entre otras actividades que se consideran de bajo impacto, debido a que no ponen en juego la carrera profesional de los docentes. Por eso es importante el permitir tener una retroalimentación oportuna que permita generar en los participantes un trasfondo significativo. En este contexto, se debe entender el desarrollo profesional del docente como cualquier intento de mejorar la práctica educativa y laboral, sus creencias y los conocimientos profesionales y personales con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión, individualmente y junto con los compañeros del centro, para así mejorar el aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2013).

Respecto a la respuesta ofrecida por el ICSES en el proceso de reclamaciones, se le consultó a los docentes si cumplieron o no con las expectativas. Para tal fin, se les pidió a los participantes que marcaran de 1 a 5 el nivel de satisfacción con la respuesta obtenida, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta, obteniendo los siguientes resultados de calificación (**Tabla 42**).

Tabla 42. Estado de satisfacción con su respuesta

Calificación de mayor a menor	Porcentaje de docentes %	Frecuencia
5	4%	2
4	0	0
3	6%	3
2	11%	6
1	79%	42
Total	100%	53

Fuente: elaboración propia.

Basados en los resultados, se identifica que la gran mayoría considera que la respuesta brindada no fue la adecuada, que esta no aclara las inquietudes que se generaron en el desarrollo del proceso evaluativo. De esta manera, el 90% de los docentes que llegaron a la etapa de reclamaciones quedó insatisfecho. Esta circunstancia debería ser considerada como preocupante, puesto que las oportunidades de mejora después de finalizado un proceso evaluativo deberían ser claras y precisas si se pretenden adecuar estrategias coherentes en términos del carácter formativo para conseguir avances. En este aspecto, es importante valorar lo anunciado por los docentes para que en próximas ocasiones en caso de que ocurra, las respuestas a las reclamaciones cumplan con las expectativas de los docentes.

Percepciones e imaginarios en relación con la prueba

Para continuar con el proceso de sistematización y análisis de la información de la última categoría denominada “percepciones e imaginarios en relación con la prueba”, se llevó a cabo la triangulación de los datos tanto de las entrevistas aplicadas a líderes sindicales, como a representantes de la secretaría de educación de Bello y directivos docentes de establecimientos educativos de la zona cafetera, así como del cuestionario a docentes.

El análisis de los ítems del cuestionario partió de la organización y sistematización de las escalas de Likert, asignando un valor porcentual a las respuestas obtenidas en cada ítem. Lo anterior, permitió determinar el grado de aprobación o desaprobación de los docentes frente a la prueba, para lo cual se estableció una escala en la que 1 corresponde al puntaje más bajo y hace referencia a estar “completamente desaprobado” y 5 el puntaje más alto, en el que se expresa “aprobación total”. Como lo plantea Wolcott (1994), la interpretación exige trascender los datos fácticos y analizar con cautela que se puede hacer con ellos, haciéndose así en esta investigación el trabajo de análisis e interpretación acorde con el diseño metodológico que permita identificar las percepciones frente a la ECDF.

En cuanto a las preguntas abiertas, se realizó una reagrupación de los ítems por subcategorías integradas de la siguiente forma en relación con la ECDF: 1) Diseño e implementación; 2) Principios que orientan la

prueba; 3) Relación con la ponderación asignada a los Instrumentos; 4) Limitaciones o dificultades frente a la prueba; 5) Percepción emocional de la prueba; y 6) Generalidades. Esta organización permitió analizar la información entre los diferentes ítems del cuestionario a docentes y las preguntas que orientaron las entrevistas a los diferentes actores del sistema educativo.

Consolidación de la prueba

Para el MEN, la información dispuesta para las orientaciones de los educadores en las etapas generales de la ECDF en cada una de sus Cohortes, ha permitido consolidar el estado de la prueba brindando seguridad a los docentes en el ejercicio de la evaluación para su avance profesional. Sin embargo, los porcentajes obtenidos en la escala de Likert, han permitido determinar que el 82% de los docentes que participaron en el desarrollo de la prueba, no se han sentido parte de este mecanismo de ascenso y reubicación, pues solo el 29.5% de la muestra, se sintió representado por su organización sindical en el diseño e implementación. Por lo cual se determina que para los docentes de la Zona Cafetera, el desarrollo de la evaluación es un aspecto poco significativo para la valoración de las dimensiones educativas y prácticas de la labor del docente. Igualmente, se identifica que no fue una evaluación concertada con los docentes de la zona.

Tabla 43. *Docentes que se sintieron parte de la ECDF y fueron respaldados*

Ítem	<i>La ECDF fue ampliamente concertada con los profesores del país.</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
N° respuestas	65	32	14	5	2
% de respuesta	55%	27%	12%	4%	1.6%
Ítem	<i>Se sintió representado por su organización sindical en el diseño e implementación de la prueba.</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
N° respuestas	58	25	25	7	3
% de respuesta	49%	21%	21%	6%	2.5%

Fuente: elaboración propia.

En esta perspectiva Díaz y Inclán (2001) argumentan lo siguiente:

El docente actúa como empleado y lamentablemente podemos afirmar que internaliza este rol. Empíricamente podemos observar cómo en América Latina, se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones “maestros crucificados en Bolivia, huelga de hambre rotativa frente al Congreso Argentino”. El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso. (p.?)

Los docentes reclaman que sea valorado el sentido de su profesión y la importancia de su labor para el sistema educativo, en la misma perspectiva que se describe en los discursos y Decretos, y no netamente bajo instrumentos de aprobación que vienen siendo la garantía de ascenso o reubicación.

De la misma forma, para el director sindical y la coordinadora de una de las instituciones educativas pertenecientes a la zona cafetera, el instrumento de ascenso y reubicación de los docentes, no aporta significativamente al sistema educativo. Siendo vista como un instrumento poco coherente al no valorar la formación y las competencias de los docentes para ser reubicados salarialmente teniendo en cuenta su perfil y cualificación profesional, sino bajo unos resultados definitivos globales que no son la garantía del desempeño pedagógico del educador. En este sentido, señalan la poca importancia que el estado colombiano le da a la profesión de los docentes, siendo desprestigiada a partir de este instrumento de medición.

La evaluación verificará que en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantengan niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado. (Murillo et al., 2006, p. 149)

Mientras que para el rector entrevistado y el representante de la secretaría de educación de Bello el hecho de que el sistema educativo colombiano cuente con la ECDF, resulta un aspecto fundamental y valioso, puesto que ellos señalan este instrumento de evaluación como una herramienta necesaria para evaluar el proceso educativo de los

docentes y su compromiso con los fines de la educación establecidos en la Ley General de Educación.

Estructura de la prueba

La ECDF como un instrumento de evaluación que proporciona información rigurosa sobre los docentes del sector oficial, introduce cambios que desde su implementación y metodología, permiten consolidar y fortalecer las prácticas de los directivos y docentes en la búsqueda del mejoramiento y la calidad de la educación. Ante esta unidad de análisis, el MEN establece para la ECDF unos criterios de valoración que varían de acuerdo al cargo o rol que desempeñan los educadores en las instituciones. En términos generales, los criterios evaluados para los docentes, fueron: 1) contexto de la práctica educativa, 2) reflexión y planeación de la práctica pedagógica, 3) praxis, y 4) ambiente de aula, como referentes que permiten determinar la práctica educativa y pedagógica en su labor. Teniendo en cuenta lo anterior, la ECDF pone en relieve el tejido resultante entre teoría, práctica, contexto, ambiente escolar, familia e institucionalidad. “Igualmente, escucha la voz de los protagonistas del proceso educativo, describiendo con detalle la relación entre la calidad de la formación del educador y la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes”. (Álvarez et al., 2015, p.3)

En relación con la prueba, el 69.5% de los docentes que participaron de la misma, manifiestan estar en desacuerdo con que los dominios pedagógicos de los profesores en el aula o en otros escenarios donde se puede evidenciar su capacidad de interacción con la comunidad educativa, sean determinados bajo los criterios mencionados anteriormente, considerando solo el 17% que estos factores son la prueba eminente de reflexión y formación orientado a identificar los aciertos y necesidades en que se realiza la labor de los docentes.

Tabla 44. *Criterios de la Evaluación y proceso de retroalimentación*

Ítem	<i>Los criterios definidos en la evaluación permiten dar cuenta de los dominios pedagógicos del profesor en el aula.</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
N° respuestas	62	20	23	9	4
% de respuesta	52.5%	17%	19.4%	7.6%	3%
Ítem	<i>¿Es una prueba eminentemente formativa que proporciona retroalimentación del proceso vivido?</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
N° respuestas	68	30	14	1	5
% de respuesta	51%	25.4%	12%	1%	4%

Fuente: elaboración propia.

Referente a la metodología, el hecho de que la ECDF se lleve a cabo de forma estándar, valorando de la misma forma la labor de los educadores en sus diferentes contextos, resulta un proceso descontextualizado y nefasto para el Director sindical y la Coordinadora (2020):

La ECDF no responde a las particularidades de los territorios, lo que da una idea de la descontextualización, al no considerar los contextos específicos y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes equiparando las realidades de los procesos formativos que deben asumir los docentes en zonas urbanas y en zonas rurales. (Formulario online, 2020)

Lo anterior, revela que siguen viendo el ejercicio de la evaluación como un instrumento inequitativo, pensado y aplicado desde la lógica administrativa y fiscal que no permite valorar de forma crítica y reflexiva, la labor de los docentes y directivos en la práctica cotidiana. Mientras que el Rector y Secretario de Educación, están de acuerdo con la metodología que se debe aplicar, por la lógica de parametrización y sistematización que implica el proceso de la evaluación y por la cantidad amplia de docentes que deciden realizar la prueba.

Para la pregunta *¿Qué opinión le merece el hecho de que el sistema de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF sea estándar?*, los representantes de unos de los establecimientos educativos opinaron que las políticas y metodología de la evaluación fortalecen el desarrollo profesional. Una serie de acciones sirve para subsanar elementos

deficitarios de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. Estas políticas contribuyen a la mejora de la calidad en las instituciones educativas (Avalos, s.f., citado en Velaz y Vaillant, 2009). Algunos autores relacionan el desarrollo profesional de los docentes con mecanismos que permiten la reflexión, lo que lleva al perfeccionamiento de la práctica de los docentes frente a las necesidades actuales del sistema para alcanzar índices de calidad.

Instrumentos de evaluación

De acuerdo con los criterios establecidos, el proceso metodológico de la evaluación requirió de diferentes instrumentos que permitieron la valoración integral de los contenidos a partir de la recolección de diferentes evidencias: videos, encuestas a miembros de la comunidad educativa, autoevaluación y evaluación de desempeño. En las encuestas se incluyeron no solo a los educadores y estudiantes, agentes activos en la comunidad educativa, sino también a los padres de familia o acudientes como actores responsables del proceso de sus hijos.

Aunque el ICFES ha determinado unas especificaciones para cada uno de los instrumentos, garantizando confiabilidad, validez e imparcialidad en el proceso, el 75% de los encuestados están inconformes, indicando que los instrumentos definidos para la prueba son la evidencia de la práctica pedagógica de los docentes. De la misma forma, el Director Sindical y la Coordinadora, expresan que estos instrumentos no permiten dar cuenta del desempeño pedagógico de los docentes en el aula de clase, por lo cual, indica el líder sindical que se debería abolir o reestructurar la ECDF en su conjunto.

Tabla 45. Instrumentos definidos para la ECDF

ítem	<i>Los instrumentos definidos para la prueba permiten dar cuenta de la práctica pedagógica del docente.</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
N° respuestas	52	37	16	10	3
% de respuesta	44%	31%	13.5%	8.4%	2.5%

Fuente: elaboración propia.

De otro modo, el Rector frente a la pregunta *¿Considera que el conjunto de instrumentos diseñados por la ECDF permite evidenciar el desempeño pedagógico de los docentes en el aula? ¿Adicionaría o quitaría algún instrumento evaluativo? ¿Cuál o cuáles? ¿Por qué?* expresa: *“De los instrumentos definidos para la ECDF el que menos aporta al proceso es el de autoevaluación, puesto que puede verse como un instrumento de condicionamiento subjetivo a la labor”* (Formulario online, 2020, p. 1). Por su parte, el Secretario de Educación considera que debe incluirse al instrumento de evaluación, algunas preguntas que permitan identificar las relaciones de los sujetos con las condiciones del contexto; es decir, aquellos desafíos y retos educativos a los que deben enfrentarse directivos y docentes en el cumplimiento de las funciones y responsabilidades propias de su labor.

El ICFES para la selección del personal encargado de valorar el vídeo, ha determinado unos criterios, entre los cuales se identifica: docentes del sector oficial elegidos en convocatoria abierta, dispuestos a recibir formación metodológica sobre el uso adecuado de los formatos y matrices de evaluación. Sin embargo para los entrevistados, el perfil de los pares evaluadores no sería la garantía de transparencia e idoneidad en el proceso, señalando esto como un aspecto que se debe considerar para la selección de los pares encargados de asignar una valoración.

Acerca de los instrumentos utilizados por el MEN para evaluar los principios de la evaluación enmarcados así: de carácter diagnóstico formativo, con enfoque cualitativo, de contexto y reflexión de validez y con integralidad de aula, transparente, democrático, con autonomía escolar, con libertad de cátedra y con pluralismo pedagógico, tal como lo afirman Tamayo y Rivas (2015). El 93,9% de los encuestados no están de acuerdo con el porcentaje que los evaluadores le han asignado a su video, suma bastante significativa que permite reflexionar sobre varios de los aspectos establecidos para los instrumentos; siendo uno de estos, los criterios para el proceso de selección de los encargados de asignar una valoración, el tipo de formación que recibieron los evaluadores sobre las pautas de observación y conceptualización, o la práctica de prueba que realizaron los encargados antes del proceso formal.

Además, sobre este aspecto, son pocos los docentes que están de acuerdo con que el vídeo sea la muestra objetivo de la práctica pedagógica

de los educadores; solo el 20% respondieron de forma afirmativa a la pregunta *¿El video permite evidenciar las particularidades de la práctica pedagógica del docente en el aula?*

Tabla 46. Particularidades de los docentes en su práctica

Respuesta	Si	No
N° respuestas	24	94
% de respuesta	20%	79.6%

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, los docentes encuestados determinaron que a los instrumentos de encuesta, autoevaluación y evaluación de desempeño, le darían mayor ponderación. Lo anterior ampliaría las probabilidades de ascenso o reubicación salarial de los docentes, puesto que tras llevar a cabo un trabajo idóneo con los estudiantes y demás sujetos de la comunidad educativa, habría la posibilidad de obtener mayor peso porcentual para el resultado global en la aprobación de la ECDF, el cual es alcanzado con un puntaje de 80 sobre 100, y cumpliendo con los requisitos establecidos por la Ley.

Alcances de la evaluación

Para el MEN la evaluación docente ha sido insertada en el nuevo estatuto de profesionalización como un elemento sustancial para el logro de niveles de calidad en la educación. No obstante, el 86.6% de los docentes encuestados consideran que la estructuración de la prueba no permite que los profesores accedan a un nivel profesional en el marco de la carrera magisterial, sino que se ve como una estrategia de reducción de gastos que limita el ascenso y la reubicación de los docentes en su profesión. Gimeno (Citado en Lozano, 2008) dice que “la evaluación docente en Colombia corresponde a un proceso que no es neutral y que se utiliza políticamente como instrumento de poder para controlar al sistema escolar, a las prácticas de enseñanza y a los profesionales de la educación”. El modelo de administración educativa, no valora el desarrollo de competencias laborales de los docentes en términos salariales, convirtiendo la educación en un negocio que obstaculiza la promoción personal del profesorado con incidencia en su saber pedagógico y disciplinar.

Asimismo, los encuestados difieren que la ECDF no permite evidenciar el conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación; sólo el 36.2% respondieron y aseguraron estar de acuerdo con este instrumento para valorar e identificar las competencias específicas de los docentes con respecto a su cualificación. En relación con lo anterior y a la luz de los resultados, son pocos los docentes que se ven motivados a reflexionar sobre la pertinencia del ejercicio pedagógico que lleva a cabo con los estudiantes bajo los principios de: “objetividad, confiabilidad, universalidad, pertinencia, transparencia, participación y concurrencia” (Decreto 1278, 2002, Art. 29).

Tabla 47. Estructura de la prueba para la profesionalización y área de formación de los docentes

Ítem	<i>La evaluación está estructurada para que los profesores puedan acceder a nivel profesional en el marco de la carrera docente.</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
N° respuestas	68	34	7	7	2
% de respuesta	57.6%	29%	6%	6%	1.6%
Ítem	<i>Permite evidenciar el conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación.</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
N° respuestas	46	29	15	16	12
% de respuesta	39%	24.5%	12.7%	13.5%	10%

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, el MEN considera que con la implementación de la ECDF garantiza la mejora de la educación en términos del logro académico de los estudiantes. De esta forma, para el Rector y el Secretario de Educación, la evaluación tiene múltiples fortalezas; a lo que es expresan: “el hecho de mejorar las competencias y el conocimiento de los docentes a partir de los resultados arrojados; la oportunidad de lograr procesos formativos en las acciones de los docentes y por ende de los estudiantes. Y la innovación a la que puede llegar la práctica educativa mediante el aporte de contribuciones individuales”.

La formación docente según Chehaybar y Kuri (s.f., citados en Arenas y Fernández, 2009) “es un proceso permanente, dinámico, integrado,

multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia”(p. ?). En este sentido, el fortalecimiento del quehacer educativo de los docentes se da en varios contextos socioculturales y bajo otras premisas de factor experiencial; por lo cual, la ECDF no debe ser considerada como el mecanismo de formación más significativo e indicado para transformar la práctica pedagógica de los maestros.

A pesar de este juicio de valor, estos mismos agentes determinan como aspectos negativos en sus opiniones, el hecho de que los participantes tengan que pagar por el registro del video; los sentimientos de estrés, ansiedad, preocupación y tensión que genera la presentación de la prueba, el hecho de que se desconozca la formación de los pares evaluadores, además de su capacitación y sujeción. Asimismo, el desconocimiento que se tiene de la rúbrica para la valoración, la respuesta ominosa a la reclamación; el cronograma tan extenso para llevar a cabo la ECDF, y la poca correspondencia que se encuentra entre el puntaje de autoevaluación que el docente se da y el que espera obtener. En relación, la Coordinadora y el Director Sindical exhibieron sentimientos de tensión y discusión con el hecho de tener que presentar esta prueba, manifestando: “fortalezas no le veo, no tiene como propósito la búsqueda de unas mejores condiciones de preparación de los docentes para enfrentar su labor en el aula”.

Duke y Stiggins (citados en Lozano, 2008) afirman que “la evaluación, cualquiera que sea su clase, es extremadamente importante no sólo para alcanzar un grado de competencia mínima sino para que tenga lugar un crecimiento profesional continuo” (p.?). No obstante, los maestros difieren que este sentido de la evaluación, no se ve reflejado a la reflexión, a la valoración de la práctica y a la oportunidad de corregir sus falencias y debilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Influencia de lo Emocional

Los educadores deben poseer habilidades emocionales que les permita transmitir a sus estudiantes inteligencia emocional; este termina siendo un espejo en el que se reflejan los dilemas prácticos ante los cuales, los educadores necesitan tomar postura, frente a su quehacer

docente y formativo, única garantía del obrar consciente y comprometido que lleva a la búsqueda de respuestas. (Romero, 2007, p.139).

Desde otra perspectiva, es necesario fundamentar lo que es la evaluación de desempeño, focalizada en la labor de los docentes como un proceso de perfeccionamiento a sus habilidades pedagógicas, siendo esta misma reducida en un aspecto de obligatoriedad para los docentes adscritos bajo el estatuto 1278 de 2002. Mondy y Noé (1997, citados en Tejedor, 2012) sostienen que “la evaluación de desempeño, es un sistema formal de revisión y evaluación periódica del desempeño de un individuo o de un equipo de trabajo” (p. 319). Sin embargo, se reflexiona sobre la idea de que la evaluación de los docentes no sea un proceso concertado, pues siendo vista como un asunto de cumplimiento anual Institucional, resultaría sin sentido; generando además sentimientos negativos y de presión a los docentes. Valdez (2000, citado en Macías et al., 2017) sostiene:

La evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización, por lo tanto, es inaceptable la desnaturalización de la evaluación como forma de control externo y de presión o represalia a los docentes. (p. 416).

Asimismo, Tejedor (2010) señala como la evaluación provoca en los profesores una multitud de sentimientos desagradables, especialmente cuando son objeto de ella: desconfianza, temor, miedo, inseguridad y, a veces, pánico. “Desgraciadamente, tenemos una imagen traumática de la evaluación porque ésta, en muchos contextos, es sinónimo de arbitrariedad, de subjetividad, de irracionalidad y de poder autoritario y aplastante” (p. 321), por esta razón, se alude a replantear el concepto de evaluación, puesta en práctica no como una forma de regulación sistémico, sino como un proceso de desarrollo formativo opcional, que permite integrar a la comunidad educativa para la generalización de acciones favorecedoras del contexto educativo.

Si bien se han recibido críticas frente a este tipo de evaluación, es ineludible descartar que este tipo de evaluación recoge información

valiosa a partir de la emisión de juicios valorativos; permite determinar la responsabilidad y el sentido de pertenencia de los docentes por su labor en la enseñanza, en el acto de las relaciones favorables y la generación de ambientes potenciadores de aprendizajes.

En esta misma dimensión, lo que se le evalúa al docente es un conjunto de competencias que respondan a las demandas del Milenio. Garduño (2012, citado en Badillo, Torres y Olea, 2015) expuso como la transformación incluye un instrumento de autoevaluación “de competencias docentes que contempla seis dimensiones del hacer docente: saber pedagógico, saber organizar la enseñanza, saber comunicarse, saber interactuar socialmente, saber intervenir psicopedagógicamente y saber desarrollarse profesionalmente” (p. 93) las cuales deben ser articuladas para la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos.

El primer objeto de esta evaluación, corresponde a los saberes específicos del docente, su capacidad de transmisión y organización. Y el segundo, está encaminado al hacer; las relaciones armoniosas entre el educador y el educando, los valores que conllevan la enseñanza y la generación de los ambientes de aprendizaje. Ambos dominios articulados, contribuye al cumplimiento de los objetivos de una Institución y en conjunto de la educación.

Como lo menciona Santos Guerra (1996) la evaluación tiene unas repercusiones psicológicas las cuales pueden tener un impacto en diferentes dimensiones del ser humano, por lo cual los procesos evaluativos deben ser mirados con lujo de detalles, estudiados minuciosamente no sólo desde el campo educativo sino desde la individualidad del sujeto evaluado, llevándonos a pensar la evaluación no como el fin último sino como un proceso.

Es por esto que para desarrollar procesos evaluativos es fundamental que la interpretación parta por la comprensión de ese mundo del evaluado, que se pase de la idea instrumentalista de la evaluación al plano del “ser en el mundo”, tal y como lo plantea Gadamer (1977). Es así como el lenguaje se convierte en la herramienta fundamental que es utilizado para extraer la información necesaria.

De igual forma se debe tener en cuenta otro factor importante en la realización de las evaluaciones y es la “Historia del sujeto”, ese sujeto que existe, que no es abstracto, sino que hace parte de esta realidad, realidad que comparte y vive con otros, aunque desde perspectivas diferentes, pero que juntos construyen una historia simultánea. Desde esta perspectiva, Gadamer plantea que la historia efectual hace referencia a que todo suceso en la vida del hombre produce un efecto y que este efecto se transfiere a través del lenguaje. (Upegui, 2015) Como lo plantea Gadamer (1977), “El ser que puede ser comprendido es lenguaje” (p. 567).

El docente siempre busca navegar por el mundo de la palabra, por el mundo del lenguaje oral y simbólico que el estudiante construye de su experiencia o relación con la educación.

Para generar procesos educativos de calidad es fundamental e importante la cualificación del talento humano que tiene a cargo la educación de los estudiantes, cada vez se va evidenciando el interés que la academia y los gobiernos han tenido frente a estos actores que atienden y acompañan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y los desafíos que se tienen para alcanzar altos niveles de calidad, pertinencia y coherencia en el proceso educativo, es ahí cuando aparece la EDCF (Evaluación Diagnostica de Carácter Formativa), pero ¿Emocionalmente cómo afecta esta evaluación a los docentes ?.

La formación y cualificación debe estar encaminada a mejorar las competencias de los maestros y demás agentes educativos, pero al tiempo debe generar pautas para la mismidad y la otredad, la autovaloración y la reflexión permanente del sujeto agente. (Upegui, 2015, p. ?).

Es importante comprender que son las emociones, ya que es un término que comúnmente se confunde con los sentimientos, las emociones son impulsos que llevan a actuar de determinada forma. Son la expresión de una reacción automática, en cada una de ellas hay implícita tendencia a actuar. Son portadoras de información que ayudan a identificar qué se necesita en algunas situaciones que ocurren en la vida. Todas influyen en el cuerpo y tienen diferentes tipos de respuestas. Aquí mencionaremos las emociones que los docentes manifiestan tener en relación a la EDCF, y sus efectos en el cuerpo.

- La rabia: indica que los límites han sido sobrepasados o que no le están dando lo que se solicita. Se siente que las cosas no están saliendo como se quiere. Qué pasa en el cuerpo con la rabia: aumenta el ritmo cardíaco y el flujo sanguíneo. Aumenta la segregación de adrenalina, generando gran cantidad de energía necesaria para llevar a cabo acciones que requieran fuerza física extra. Se aprietan los labios, se arruga el entrecejo, se ponen los ojos pequeños y las cejas se levantan hacia fuera.
- El miedo: indica que se está en peligro o que no se está seguro, hay un peligro cerca que no se puede controlar. A veces es un peligro real y en ocasiones es un peligro imaginario. Qué pasa en el cuerpo con el miedo: La sangre disminuye en la cara, por eso el color pálido y la sensación de frío. La circulación sanguínea fluye hacia las piernas lo que facilita la huida, en ocasiones, por el contrario, la circunstancia provoca la paralización del sistema nervioso por el bloqueo. El corazón palpita fuerte, los ojos grandes y la boca un poco abierta.
- La tristeza: Indica que hay un sentimiento de pena asociado a una pérdida real o imaginada. Se ha perdido algo importante. Se siente que se ha perdido algo importante y no se puede hacer nada para resolverlo. Qué pasa en el cuerpo con la tristeza: provoca la disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades diarias, se presentan ganas de llorar, los ojos y los labios se ponen hacia abajo, el corazón parece que pesa más y se tiene ganas de estar en soledad.
- El Desagrado: indica asco respecto a algo o alguien, lo que se está experimentando es malo. informa que algo es desagradable y se debe alejar. Qué pasa en el cuerpo con el desagrado: se manifiestan movimientos musculares y malestares en el área del aparato digestivo llegando a ocasionar la expulsión de lo que haya en proceso de digestión o se haya acabado de ingerir. La nariz se sube rápidamente y se abre, la boca se abre también un poco, la barbilla se levanta, se interrumpe el habla, y se tiene malestar intestinal.

Es importante tener en cuenta que el estado de ánimo de los docentes influye en el momento de presentar la prueba, esto afecta en gran medida, y además tiene repercusiones a nivel académico y lo que se está impartiendo a los estudiantes.

En la perspectiva de la evaluación, una de las variables que se deben considerar, es la inconformidad que este tipo de pruebas les genera a los actores implicados, puesto que la eficacia de su labor, puede estar valorada y percibida, desde un conjunto de instrumentos constituidos como un indicador considerados para algunos como de poca confiabilidad.

Algunos factores como las emociones, pueden marcar una diferencia en el momento de realizar la evaluación, por la metodología implementada, la brecha pedagógica que se puede dejar ver en términos de la capacitación y el devenir que estos resultados pueden traer, en la carrera de los docentes. Lo anterior, dado a que la ECDF contempla unos parámetros que se deben medir, ya descritos anteriormente.

Es preciso reflexionar si el tipo de evaluación que se realiza, efectivamente permite la obtención de resultados eficaces, en busca de la calidad y la producción, a partir de una aplicación evaluativa, que no brinda ningún tipo de retroalimentación formativa para los docentes o las instituciones educativas, teniendo en cuenta las fortalezas y las debilidades.

Son muchos los sentimientos que experimentan los docentes al desarrollar la prueba, el que más predomina es la ansiedad. Aunque los objetivos de la aplicación de la prueba son explícitos y claros, además de ser un proceso que se realiza de forma autónoma y voluntaria, las acciones de los estudiantes y los procesos pedagógicos que se presentan, generan este tipo de sentimiento en el transcurrir de la prueba, modificando las conductas tanto de ellos como actores principales y en los estudiantes como los participantes doblemente implicados. En este sentido, algunos autores plantean la resistencia de los docentes por presentar la prueba o el hecho de transformación de la clase en un proceso ceñido por un diálogo, para que los docentes consigan su aprobación. En donde se elige un grupo de estudiantes con ciertas características de participación y acción, fuera de lo natural:

Los maestros consideran que puede presentarse resistencia en algunos maestros por experiencias negativas que han tenido con la evaluación de su práctica; así, por ejemplo, refieren que escogen para evaluarlos a sus peores grupos, “que solo se tiene en cuenta la opinión de los alumnos y que no se evalúan de acuerdo a los objetivos de sus materias”. (Valdés, Castillo y Sánchez, 2015, p. 5).

En esta perspectiva de la evaluación, influyen múltiples factores que alteran la precisión significativa de su abordaje. Castro y Grajales (2015) aducen los resultados de la evaluación desde el componente subjetivo “de este modo, se asume desde un primer momento que la evaluación es un tipo de dispositivo por el cual el sujeto debe atravesar y su paso por el mismo tiene unas implicaciones en el orden de su subjetividad” (p. 137) . Teniendo en cuenta la participación de los pares evaluadores para el análisis de los instrumentos de la ECDF, el valor subjetivo de esta relación, cobra valor.

De igual modo, en la evaluación docente con la participación de algunos actores, se han identificado sesgos que surgen cuando se formulan juicios acerca del otro. En el marco de la ECDF se distingue el efecto de halo. MEN (2011) “El evaluador califica al empleado, predispuesto a asignarle una calificación aún antes de llevar a cabo la observación de su desempeño, basado en la simpatía o antipatía que el empleado le produce” (p.32). Si bien en la concepción del modelo de la ECDF se tiene en cuenta el rol del par evaluador, como maestros colegas, con las competencias y capacidades específicas que les permite interpretar y valorar lo que es explícito en la matriz de evaluación y el vídeo, puede ocurrir que el evaluador en vez de hacer una evaluación crítica y constructiva del desempeño de su ente a evaluar, cierto tipo de predisposición o percepción, pueden jugar en favor o en contra para un proceso de selección que permite darle cumplimiento al objetivo de la prueba.

“Las emociones del profesorado han empezado a considerarse una variable relevante para comprender aspectos diversos de su vida profesional vinculados, por ejemplo, con su propio nivel de bienestar y salud física y mental, así como con las interacciones con el alumnado y el propio funcionamiento de las aulas” (Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003; para una revisión ver, Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014). Esto nos muestra cómo los diferentes estados emocionales influyen en la

preparación y realización de la prueba, quedando evidente la repercusión directa en los resultados obtenidos en la evaluación emitida por parte de los pares académicos.

Recursos y medios de la prueba

Al MEN como entidad cabeza en el sector educativo, se le disponen unas responsabilidades emanadas en el Decreto 1075 de 2015, entre las cuales se encuentra: establecer el cronograma de actividades para el proceso de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa que se transmitirá y desarrollará en el año decidido. Asimismo, establecer las reglas y estructura del proceso para el ascenso o reubicación salarial de los educadores oficiales regidos por el Decreto 1278 de 2002.

En promedio, los docentes encuestados exhibieron estar de acuerdo con lo prescrito en la Ley en el Artículo 2.4.1.4.2.1 para el cumplimiento de la prueba, puesto que el 75.4% le dieron una calificación en la escala de 3 a 5 al ítem *Conoce el material que las diferentes entidades (MEN e ICFES) ha dispuesto para la presentación de la prueba*. Por otra parte, aunque el 80% evidencian el proceso de la evaluación como un aspecto amigable y ágil, el 74.4% de los encuestados difieren necesario, que el MEN facilite los medios y los recursos para la presentación de la prueba, ya que, con base en los resultados, la gran mayoría de los docentes (80%) tuvo que contratar y coordinar algún tipo de asistencia técnica para la grabación del vídeo.

Tabla 48. Docentes que requirieron de asistencia técnica

Ítem	<i>Tuvo que contratar algún tipo de asistencia técnica para grabar su video.</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
Nº respuestas	11	12	30	36	29
% de respuesta	9.3%	10%	25.4%	30%	24.5%

Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que los criterios para valorar la actuación del educador en su práctica, a su vez, se dividen en diferentes componentes dependiendo del rol o cargo a ejercer; para los docentes encuestados,

algunos de los aspectos descritos en los componentes resultan lejanos y descontextualizados a la realidad de la Institución, los estudiantes y el educador. Mallarino (2007) afirma que “la contextualización del currículo se plantea aquí como la acción de situar el currículo en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo, a partir de la articulación de la pedagogía con otras disciplinas” (p. 86). En esta perspectiva, la ECDF no le permite a los docentes, ni al gobierno nacional ni a la comunidad educativa, comprender la labor diaria a la que se enfrenta el docente. Para el contexto social, cultural, institucional y profesional; las condiciones del aula con los recursos didácticos, el mobiliario del aula, los factores ambientales, el tiempo para el desarrollo de la clase y la disposición de los estudiantes son aspectos que se pueden condicionar y concertar con el equipo y comunidad educativa en general, para lograr los resultados óptimos esperados; por el contrario, para los docentes encuestados la ubicación de la institución y las condiciones tecnológicas de la misma, son aspectos que poco incidieron en su desempeño a la hora de realizar el vídeo. Lo anterior se puede concluir por la calificación tan baja obtenida en estos ítems en la escala de Likert.

Tabla 49. *Condiciones tecnológicas y ubicación geográfica de las I.E.*

ítem	<i>Condiciones tecnológicas</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
Nº respuestas	33	25	27	21	12
% de respuesta	28%	21%	23%	17.7%	10 %
ítem	<i>Ubicación geográfica</i>				
Valoración	1	2	3	4	5
Nº respuestas	30	36	36	8	8
% de respuesta	25.4%	30.5%	30.5%	6.7%	6.7%

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Los docentes adscritos al estatuto 1278 de 2002, ubicados en la Zona Cafetera y pertenecientes a las doce entidades territoriales de los departamentos de Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda, consideran que la ECDF no es un mecanismo que permite observar y garantizar

idóneamente el desempeño de los maestros en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para garantizar la calidad de la educación. Pues aunque sus intenciones son pedagógicas, los instrumentos de medición que recoge por ser limitados, no permiten determinar la praxis pedagógica y ética de estos actores para cumplir con los objetivos de la comunidad educativa.

Las reglamentaciones consignadas en el Decreto 1278 de 2002, no valoran la labor del maestro en el ejercicio de sus funciones y procesos de formación, siendo percibida por los entrevistados como un mecanismo de administración y parametrización que muestra poca consideración con los aspectos pedagógicos y de cualificación de los docentes. Su serie de limitaciones controlan y restringen el mejoramiento de la calidad educativa y las condiciones contractuales de los educadores en el sector oficial.

Las principales limitaciones de la prueba están relacionadas con los instrumentos establecidos para la valoración de la práctica del docente, específicamente el que registra al educador a través de un vídeo. Los docentes afirman que con su forma de valoración porcentual, se obstaculiza la objetividad del resultado final. Además, por los momentos que enmarca y los recursos que conlleva, se convierte en un factor intimidante, que genera sentimientos de estrés, ansiedad, angustia y temor.

La ECDF por su estructura estándar no deja ver las diferencias existentes en cada una de los establecimientos educativos de la Zona Cafetera en términos de contexto sociocultural, recursos destinados para las prácticas pedagógicas, profesionales de la carrera docente, y accesibilidad para la información destinada por el ICFES para llevar a cabo la prueba.

La carrera de los docentes amparada en el ejercicio de profesión estatal con el Decreto 1278, está pasando por unas exigencias que obedecen a la reglamentación y regulación de la profesión fundamentada en el “mérito”. El proceso para el ingreso, permanencia, promoción y el ascenso en el escalafón, causa en los docentes sentimientos de tristeza, frustración y decepción, tras no lograrse los resultados esperados, ni por tener en cuenta de forma directa, la experiencia y proceso de formación en el momento de ascender o reubicarse salarialmente. Sugieren que

estos mecanismos sean replanteados por otros procesos que no atenten con la dignificación de los docentes.

La ECDF relacionada con el ascenso y reubicación salarial de los docentes del sistema educativo oficial, no es vista por los educadores de la Zona Cafetera como la vía acertada para lograr mejorar sus condiciones salariales, ni como la forma más adecuada para darle continuidad a la carrera de los docentes en términos de formación pedagógica. Lo anterior como una posibilidad de mejorar la práctica magisterial y lograr la calidad educativa que el país anhela.

Para evaluar la labor de los docentes y su interacción con la comunidad educativa, se podría pensar en otro mecanismo de reflexión e indagación que permita identificar cómo se lleva a cabo la práctica del educador, teniendo en cuenta su contexto y el proceso de enseñanza-aprendizaje que construye con sus estudiantes.

Al analizar las respuestas de las entrevistas aplicadas a líderes sindicales, representantes de la secretaría de educación de Bello y directivos docentes de establecimientos educativos de la Zona Cafetera, ciertas diferencias sobresalen con respecto al grado de validez que ven en la prueba. En términos generales, para el cargo del secretario de educación y el rector, la ECDF se debe seguir aplicando para valorar la labor de los docentes en los diferentes escenarios. Sin embargo, al igual que la coordinadora y el director sindical consideran que el proceso metodológico de la evaluación se debe replantear, puesto que algunos de los instrumentos utilizados para reunir las evidencias, no son la muestra de una valoración integral que garantiza confiabilidad y validez en el proceso.

Para los docentes de la Zona Cafetera el vídeo no es el mejor instrumento para medir el saber pedagógico y disciplinar de los maestros. Lo infieren como un aspecto alejado del contexto, pues los educadores se ven limitados a presentar una temática en cuestión de un lapso corto de tiempo, con los pocos recursos tecnológicos que cuenta la institución, condicionando el clima del aula, la actitud de los estudiantes, y la disposición de estos para el proceso. De la misma forma, las condiciones del aula y la infraestructura de la Institución limitan al maestro para la grabación, puesto que muchos de los establecimientos no cumplen con los requerimientos indicados por el ICFES para el espacio físico seleccionado.

Los docentes se cuestionan sobre el perfil de los pares seleccionados para darle una valoración objetiva a su práctica pedagógica, preguntándose si el perfil de los docentes, realmente es la garantía de transparencia en la valoración de la práctica de sus pares a través de un vídeo. Por lo tanto es considerable analizar los principios que describe el gobierno en el Decreto 1278, 2002, Art.29 para el desarrollo de la ECDF.

Recomendaciones

Una vez investigado los imaginarios y las apreciaciones de los diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF, se recomienda a futuros interesados en investigar sobre la evaluación docente, realizar previamente un análisis amplio de la evaluación en el marco de la educación.

Por otro lado, para que la ECDF logre buenos resultados, es necesario que el MEN asuma cambios importantes para este tipo de prueba. Uno de estos, tiene que ver con los instrumentos que se utilizan para valorar la práctica educativa de los docentes. El porcentaje designado para el vídeo es muy alto, el cual no tiene en cuenta las particularidades de cada región y las características específicas del contexto en el que los docentes llevan a cabo su labor.

Es importante generar una mesa de trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación, el ICFES, representantes de los docentes, representantes del gremio sindical, y representantes de los directivos docentes; para que se logre y evidencie un trabajo eficiente en relación con los instrumentos utilizados y el puntaje a otorgar por cada uno; esto permitirá que los docentes se sientan realmente identificados, tenidos en cuenta, valorados y en contexto en relación a la evaluación que se les aplicará.

Asimismo, la evaluación docente se debería desarrollar mediante un seguimiento y una observación sistemática de los encargados de la práctica durante todo el año escolar, la cual podría verse acompañada por jornadas de cualificación que aporten información constante y actualizada a los saberes pedagógicos y específicos del educador en favorecimiento de su quehacer diario y el aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, se recomienda que los docentes continúen realizando procesos de autoevaluación y de la misma forma de reflexión en torno a la práctica de sus pares, lo que ha de propender a cambios fundamentales desde la intención propia, en el ejercicio de una labor comprometida con altos índices de calidad evidentes en los aprendizajes de los estudiantes. Además, ante el auge de reflexión e indagación de la práctica educativa, pedagógica y de aula de los educadores, el país debe acudir a un sistema de evaluación que atienda a las propias necesidades y a las particularidades de cada contexto, dejando de lado el ajuste de mecanismos estandarizados internacionales.

Es necesario que el Gobierno Nacional en consideración con el MEN valore el desempeño de los docentes del país, bien sea con la disposición de méritos económicos o el reconocimiento de la importancia de su labor con los cursos de formación continuos, a los cuales se puedan inscribir docentes y directivos docentes de forma libre y voluntaria, sin requisito alguno. De igual forma, que el mecanismo de evaluación sea un proceso de consenso entre las partes administrativas y los docentes, para que la carrera profesional no se vea al margen de acuerdos políticos desarticulados y alejados de la praxis del educador.

Referencias

- Agudelo, N. y Aldana, M. (2019) Evaluación docente: Relatos y narrativas de maestros en los colegios distritales de Bogotá D.C, Bogotá: Universidad Libre.
- Aida, M. et al. (2017). Investigaciones cualitativas en ciencia y tecnología. En Editorial Área de Innovación y Desarrollo, VI Congreso Internacional de Investigación Cualitativa en Ciencia y Tecnología (pp. 415-420). España: 3ciencias.
- Badillo, G. M., Torres, A. y Olea, E. (2015). Competencias para la práctica docente: "formación profesional, competente e impulsadora del desarrollo". Nº. 31 (enero-junio), 2015. Recuperado de: <file:///sysroot/home/manuela/Descargas/Dialnet-CompetenciasParaLaPracticaDocente-5811267.pdf>.

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. Estudios sobre educación, 11, 9-25. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Cañón, L., Rojas, O., (2017) Voces Y Realidades De La Evaluación Docente. Sistematización de la Experiencia de Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa a Docentes Vinculados con la Secretaría de Educación Distrital 2015 – 2016, Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- De Chaparro, J. G., Romero, L., Rincón, E. Y. y Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente. Dialnet, Nº. 11, 2008, 167-178. Recuperado de: <file:///sysroot/home/manuela/Descargas/DialnetEvaluacionDeDesempenoDocente-3324368.pdf>.
- Del Valle, A. (1998). Educación de las emociones. Educación, 7, 169. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5227/5221>
- Gadamer, Hans G. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gómez, D. (s.f). Qué son las Emociones: Tipos, Ejemplos y Cómo Pueden Ayudarnos. Somos Inteligencia Emocional. Recuperado de: <https://www.somosinteligenciaemocional.com/emociones/>
- Guerra, M. A. S. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Investigación en la Escuela, (30), 5-13.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education, 14, 835-854.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, Basic Books, New York (1997)
- Páramo, P. (2008) Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente, Universidad de la Sabana. Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/715/1693>
- Puryear, J. (2000). *La educación en América Latina: problemas y desafíos*. Revista de la escuela de economía y negocio, 4 (1).

- Tejedor Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 5, Número 1e, 318-327. Recuperado de: <file:///sysroot/home/manuela/Descargas/Dialnet-EvaluacionDelDesempenoDocente-4571151.pdf>.
- Troya, M. (2013). Teoría evolutiva de las emociones. Bonding.
- Upegui, G y Díaz, H (2015). *Aprendizajes significativos desde el juego, el arte y la literatura, "una experiencia estética del agente educativo de primera infancia"*. Medellín. Universidad de Manizales
- Valdés, A., Castillo, E., Sánchez, P. (2015) Percepción de docentes con respecto a la evaluación de su práctica. Recuperado de: file:///sysroot/home/manuela/Descargas/dcfichero_articulo.pdf.

CAPÍTULO 10

Resultados desagregados a nivel nacional Zona Sur Occidental

ZONA SUR OCCIDENTAL - Departamentos de Tolima, Huila, Nariño,
Cauca y Valle del Cauca

Diana Mercedes Arias Salas

Correo electrónico: diana.arias-s@uniminuto.edu.co

Resumen

El presente estudio se inscribe en el marco de una investigación de carácter nacional adelantada desde la línea de investigación en ámbitos, experiencias y concepciones de la evaluación educativa, de la Maestría en Educación de UNIMINUTO. El objetivo de la investigación consistió en valorar los imaginarios y apreciaciones (aciertos y desaciertos) que tienen los diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF luego de 3 años de implementación.

La Zona Sur Occidental, en el marco de la presente investigación, comprende los departamentos de Tolima, Huila, Nariño, Cauca y Valle del Cauca, la cual desarrolla una metodología de estudio de carácter cualitativo, determinando una muestra de 97 docentes nombrados bajo Decreto 1278, de los cuales mediante la aplicación del instrumento de análisis (cuestionario CD1-1278), se logra establecer su caracterización; experiencia en relación con la ECDF, donde un 86% la presenta, el 63% supera la evaluación, y 7 maestros acceden al curso de formación, logrando finalmente ascenso o reubicación dentro del escalafón.

Esto, permite identificar las apreciaciones e imaginarios, en cuanto al proceso y resultados obtenidos en la ECDF de los docentes participantes, dentro de los cuales se encontró un mayor inconformismo frente a los criterios relacionados con el video, instrumento con una ponderación significativa en la evaluación. El reconocimiento de aspectos ajenos al ejercicio docente pero que inciden en el desarrollo de su quehacer pedagógico y,

elementos tan determinantes como el estrés, despiertan en el docente imaginarios frente a la concepción, los instrumentos y el análisis de la ECDF.

Palabras Clave: Evaluación, docentes, formativo, instrumentos, resultados, apreciaciones.

Summary

The present study is part of a national research project carried out by UNIMINUTO's Master's Degree in Education in the field of experiences and concepts of educational evaluation. The objective of the investigation consisted of evaluating the imaginaries and appreciations (successes and failures) that the different actors of the educational system have in relation to the Evaluation of Formative Diagnostic Character -EDCF after three years of implementation.

The Southwest Zone in the framework of the present investigation, includes the departments of Tolima, Huila, Nariño, Cauca and Valle del Cauca, which develops a methodology of study of qualitative character, determining a sample of 97 teachers named under Decree 1278, of which by means of the application of the analysis instrument (questionnaire CD1-1278), it is possible to establish its characterization; experience in relation to the ECDF, where 86% of the teachers presented it, 63% passed the evaluation, and only 7 teachers managed to access the teacher training course, finally achieving promotion or relocation.

This allows identifying the appreciations and imaginaries, as for the process and results obtained in the ECDF of the participating teachers, within which it was found a greater disconformity with the criteria related to the video, instrument with greater weight in the evaluation. The recognition of aspects alien to the teaching exercise but that affect the development of their pedagogical work and elements as decisive as stress; which allows the teacher to create imaginaries in front of the conception, the instruments and the analysis of the ECDF.

Keywords: Evaluation, teachers, training, instruments, results, assessments.

Resumo

Este estudo insere-se no enquadramento de uma investigação nacional realizada a partir da linha de investigação em áreas, experiências e concepções de avaliação educacional, do Mestrado em Educação da UNIMINUTO. O objetivo da pesquisa consistiu em avaliar o imaginário e as apreciações (acertos e erros) que os diferentes atores do sistema educacional têm em relação à Avaliação Diagnóstica Formativa - ECDF após três anos de implantação.

A Zona Sudoeste no âmbito desta pesquisa, inclui os departamentos de Tolima, Huila, Nariño, Cauca e Valle del Cauca, que desenvolve uma metodologia de estudo qualitativo, determinando uma amostra de 97 professores nomeados pelo Decreto 1278, dos quais por meio da aplicação do instrumento de análise (questionário CD1-1278), é estabelecida sua caracterização; experiência em relação ao ECDF, onde 86% apresentam, 63% passam na avaliação e 7 docentes conseguem aceder ao curso de formação, conseguindo finalmente promoção ou recolocação no quadro.

Isso permite identificar as apreciações e imaginários, quanto ao processo e resultados obtidos no ECDF dos professores participantes, dentro dos quais foi constatada uma maior não conformidade frente aos critérios relacionados ao vídeo, instrumento com um peso significativo na avaliação. O reconhecimento de aspectos alheios ao exercício docente mas que condicionam o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e, elementos tão decisivos como o stress; Despertar professores imaginários face à concepção, instrumentos e análise do ECDF.

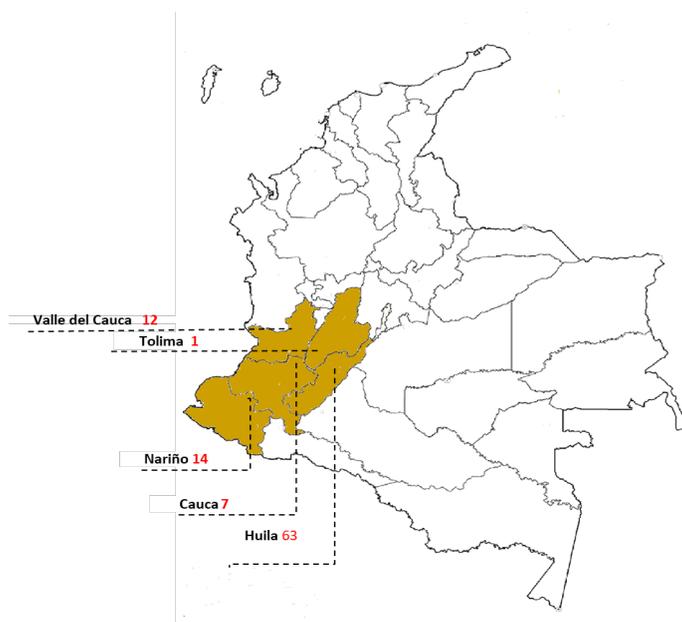
Palavras chave: Avaliação, professores, formação, instrumentos, resultados, apreciações.

Introducción

El presente capítulo da cuenta de los hallazgos, análisis y resultados adelantados en el marco de la investigación denominada Imaginarios y apreciaciones de los docentes adscritos al Estatuto 1278 de 2002, en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF. Los resultados que se presentan en este apartado responden específicamente a los docentes ubicados en la Zona Sur Occidente, región que para el estudio tomó como muestra 10 entidades territoriales de los departamentos de Tolima, Huila, Nariño, Cauca y Valle del Cauca.

Zona Sur Occidental

Figura 73. Departamentos Zona Sur Occidental



Fuente: elaboración propia.

El objetivo del estudio es valorar los imaginarios y apreciaciones (aciertos y desaciertos) que tienen los diferentes actores del sistema educativo en relación con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF luego de tres Cohortes en su implementación. La metodología del estudio es de carácter cualitativo de tipo evaluativo descriptivo que

permitirá evidenciar los objetivos de manera clara. En el desarrollo de la investigación, particularmente para el trabajo de campo, se aplicaron dos instrumentos de recolección de información con el objeto de conocer y valorar las percepciones de los docentes en relación con la prueba. El primero y más importante por su estructura consistió en un Cuestionario a docentes (CD1-1278) el cual se abordó a partir de tres grandes secciones: la primera relacionada con la información y caracterización general de los educadores de la zona; la segunda, que indaga por la experiencia de los docentes en relación con la ECDF; y la tercera, que explora las percepciones frente a la prueba.

Las preguntas del cuestionario en su mayoría son estructuradas a partir de escalas de Likert, la aplicación se realizó *en línea*, mediante un formulario autorevisado alojado en la nube, durante el primer semestre de 2020, atendiendo a las circunstancias de emergencia sanitaria derivadas por el COVID-19. Una vez consolidada la base de datos y depuradas las respuestas, se determinó una muestra de 97 educadores. Igualmente, se realizaron entrevistas a cuatro funcionarios del sector educativo oficial, entre los que se encuentran una coordinadora, dos representantes de la Asociación de Institutores Huilenses (ADIH) filial de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y un funcionario de la Secretaría de Educación del Huila.

La evaluación docente: retos y desafíos

Las evaluaciones deben contemplar diversas evidencias entre las que se cuentan pruebas escritas, observación y registro del comportamiento de los docentes y de sus intervenciones en la clase, los “portafolios” que son colecciones de muestras de las actividades y estrategias educativas (Arbesú y Díaz, 2013; Cisneros-Cohernour, 2007). En Colombia, la evaluación docente también vincula este tipo de recursos.

Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN), mediante Decreto 1278 de 2002 reglamenta tres tipos de evaluación, la primera conocida como la Evaluación de Periodo de Prueba, que consiste en evaluar el desempeño y las competencias docentes; la segunda la Evaluación de Desempeño Anual que hace referencia a la “ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente” (Art. 32); y la última, la

Evaluación de Competencias, actualmente la ECDF, que responde a un proceso al desempeño y actuación exitosa del docente.

La ECDF es desarrollada por los Maestros del Estatuto 1278 nombrados en propiedad desde 2015; esta evaluación ha sido implementada en tres Cohortes, en la que se adoptan como criterios o procesos el video, el promedio aritmético de las dos últimas evaluaciones de desempeño, la autoevaluación y la encuesta a estudiantes. Estas evaluaciones tienen por objetivo general “incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva o sindical, su mejoramiento continuo, condiciones, y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo”(Resol. 22453 de 2016, Art. 6).

En este sentido, se han generado una serie de discusiones y reflexiones frente a la ECDF como elemento fundamental en el desarrollo de una calidad educativa. Santos del Real (2012) afirma lo siguiente en relación con la evaluación docente:

Presenta un panorama de los propósitos, contenidos e instrumentos, con miras a dejar asentados algunos elementos para pensar acerca de lo que es deseable que ocurra en países como el nuestro para garantizar que cada aula cuente con un docente adecuadamente capacitado para enseñar. (p. 200)

Resultados

En el marco de la presente investigación es de vital importancia, presentar la caracterización de la información derivada luego de sistematizar y analizar los datos obtenidos, los cuales se despliegan teniendo en cuenta la estructura global del instrumento de recolección de información, por tanto, inicialmente se presenta una caracterización general de los docentes de la Zona Sur Occidente del país, para luego avanzar hacia la descripción y análisis de la información en cuanto a la experiencia de los educadores en los proceso de participación activa en la prueba. Finalmente, se exponen los hallazgos frente a la exploración de percepciones e imaginarios identificados y caracterizados de acuerdo con la percepción de los educadores alrededor de la prueba ECDF los aciertos, desaciertos y expectativas que acompañan este proceso de evaluación adelantado por el Ministerio de Educación Nacional.

La información que se presenta a continuación, permite hacer una lectura detallada de los datos estadísticos analizados a partir de los diferentes ítems que acompaña cada fracción del Instrumento, de igual forma, contiene un análisis cualitativo con un enfoque descriptivo que busca presentar la información de manera clara y objetiva en pro de alcanzar los objetivos propuestos en el marco de la investigación.

Caracterización general de la muestra

Los análisis realizados a lo largo de los diferentes ítems que acompañan el Instrumento de Recolección de Información, permiten visualizar las características generales de los docentes de la Zona Sur Occidental de Colombia que han presentado la ECDF organizada por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

La información se presenta a partir de la focalización de 31 municipios y 10 secretarías de educación de la Zona Sur Occidente del país, es importante indicar que el mayor número de docentes participantes en el estudio investigativo corresponde a la Secretaría de Educación del Departamento del Huila, con un total de 57 docentes que equivalen al 58,8% de la muestra objeto de estudio; estos docentes se ubican en 17 municipios del departamento, entre los que se destacan Campoalegre, Agrado y Tarqui, con mayor porcentaje de participación. Por su parte, la segunda entidad territorial con mayor representación corresponde a la Secretaría de Educación del Departamento de Nariño, con una intervención de 9 docentes que reflejan el 9,3% de la muestra general, el 31,9% restante, pertenece a otras entidades territoriales como se evidencia en la **Tabla 50**.

Tabla 50. Entidades territoriales participantes Zona Sur Occidente

Departamento	Entidad Territorial /Secretaría de Educación	Municipio	Cantidad de colegios que participaron	Cantidad de respuestas	Frecuencias
Huila	S.E. del Huila	17	22	57	58,8%
	S.E. de Neiva	1	2	5	5,2%
Valle del Cauca	S. E. del Valle del Cauca	3	4	4	4,1%
	S. E. de Cartago	1	2	5	5,2%
	S. E. de Cali	1	2	3	3,1%
Nariño	S. E. de Nariño	2	5	9	9,3%
	S. E. de Pasto	1	3	5	5,2%
Cauca	S. E. del Cauca	3	4	5	5,2%
	S. E. de Popayán	1	2	2	2,1%
Tolima	S. E. de Ibagué	1	1	1	1,0%

Fuente: elaboración propia

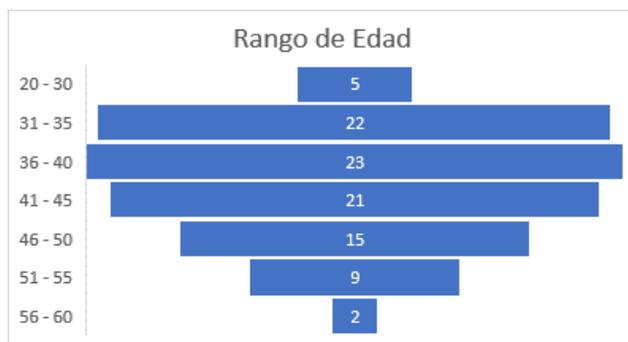
De los participantes en la investigación, el 100% de la muestra son docentes vinculados a instituciones educativas del sector oficial, quienes laboran en 47 establecimientos educativos ubicados tanto en las cabeceras municipales como en las zonas rurales de los departamentos del valle del Río Magdalena (Huila y Tolima), Valle del Cauca, Cauca y Nariño.

En el departamento del Huila, el municipio con mayor nivel de participación es Campoalegre con un 19% de docentes; los demás municipios del departamento representan el 44% de participación de acuerdo con la distribución porcentual analizada en el Cuestionario CD1-1278. De igual forma, el departamento de Nariño tuvo una participación del 14% de los docentes quienes se ubican en los municipios de Tangua, San Pedro de Cartago, Túquerres y Pasto; en relación con el departamento del Valle del Cauca se evidenció una participación del 12% de los docentes ubicados laboralmente en los municipios de Cartago, Cali, Yocoto, Sevilla y Zarzal. Para el departamento del Cauca, el 7% de los educadores consultados se localizan en los municipios de Popayán, Balboa, Santander de Quilichao, Sotará y Morales; y finalmente en el departamento del Tolima se identificó un maestro ubicado en el municipio de Ibagué.

Continuando con la caracterización de la muestra se logra establecer que los docentes que laboran en estos departamentos se ubican en un 53% en la zona rural y en un 47% en la zona urbana, lo que permite conocer las percepciones de los docentes en relación con la prueba desde diferentes perspectivas y realidades geográficas a lo largo del territorio sur occidental de Colombia.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica se logra establecer una participación del 36% del género masculino distribuido así: un 20,6% de los educadores se encuentran ubicados en la zona urbana y el 15,4% en la zona rural. En cuanto al género femenino, se evidencia un 64% de participación, el 30,9% de las maestras se encuentran localizadas en la zona rural y mientras que el 32,9% se ubican en la zona urbana. Esta información reconoce la participación activa de la mujer en los procesos de formación y educación.

Figura 74. Rango de edad



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la edad de los profesores que participaron en el estudio esta oscila en un rango que va desde los 26 a los 60 años de edad. El mayor porcentaje de participación, es decir el 69%, se encuentra entre los 31 y los 45 años. Tal como se evidencia en la **Figura 74**, a partir de los 46 años la participación de docentes tiende a disminuir.

En lo concerniente con la formación académica el 78% de los docentes, cuentan con formación como licenciados y desarrollaron sus estudios de pregrado en universidades tanto públicas como privadas. Entre las áreas de formación con mayor porcentaje se encuentran las humanidades

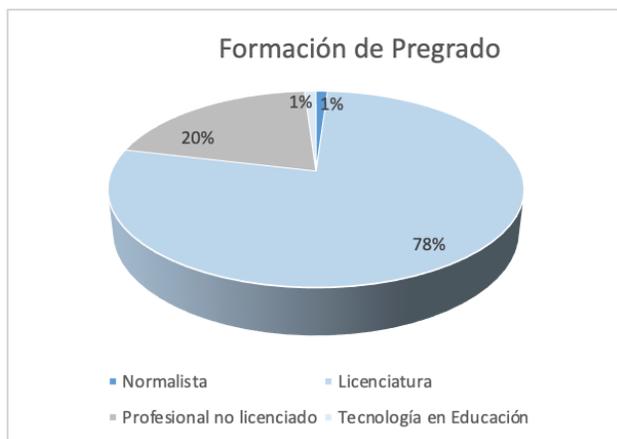
y las ciencias sociales con un 50%: licenciaturas en enseñanza del inglés como lengua extranjera, en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, lengua castellana y literatura, en religión y ética, en educación básica con énfasis en ciencias sociales, entre otras áreas que hacen parte de los procesos de formación en los establecimientos educativos de la Zona Sur Occidental.

De igual forma, se encontró que los docentes con formación académica en las áreas de matemáticas y ciencias naturales representan un 17% con carreras profesionales como licenciaturas en matemáticas y física, licenciaturas en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, entre otras. El 13% de la población restante corresponde a docentes que adelantaron estudios profesionales en primera infancia.

Por otro lado, es posible caracterizar los docentes en ejercicio que hacen parte del grupo de profesionales de diferentes áreas, quienes han legitimado el ingreso a la carrera docente por concurso de ingreso y posterior formación en pedagogía; en este grupo encontramos arquitectos, ingenieros, contadores públicos y administradores de empresas que hacen parte del 20% de la población objeto de estudio que no tienen una formación de pregrado afín con la pedagogía ni las licenciaturas.

Es necesario, de igual manera, mencionar el grupo de docentes que desde su bachillerato se forman con proyección pedagógica como lo son los normalistas superiores con ciclos de formación profesional quienes representan el 1% de la población objeto de estudio. Por último, se encuentran los docentes que ingresaron al magisterio con títulos de tecnólogos en educación quienes constituyen el 1% de la población restante. Como lo muestra la **Figura 75**.

Figura 75. Formación de Pregrado



Fuente: elaboración propia.

La caracterización de la población permite además identificar los niveles de formación profesional alcanzados por los docentes que hicieron parte activa de la investigación, encontrando que el 70% de ellos han desarrollado estudios a nivel posgradual que benefician el proceso de formación y desarrollo de su ejercicio docente. La especificación de la información hallada en los diferentes instrumentos determina que un 43% de los docentes han alcanzado el nivel de maestría en diferentes líneas de formación pedagógica. Un 24% de ellos afirman haber obtenido el título de especialistas y el 3% restante ha cursado estudios a nivel de doctorado.

Es prioritario entonces, a partir de la información anterior, exponer los datos estadísticos encontrados en cuanto al nombramiento en la carrera docente de la población objeto de estudio, los hallazgos permiten identificar que el mayor porcentaje de nombramientos de docentes se da entre 2005, 2010 y 2015 la siguiente manera en su orden, 15%, 22% y 16%, en contraste los docentes nombrados en 2002 que representan la minoría en la muestra de estudio con tan solo el 3%. El 44% restante logra su nombramiento e inscripción en el escalafón en los años comprendidos entre 2003 al 2004, 2006 al 2009, el 2011 al 2013, y del 2016 al 2018; este fenómeno se da debido a lo establecido en el Decreto 1278, Capítulo II, en sus Artículos 8 y 11 los cuales hacen referencia al ingreso y provisión de cargos, mencionando el manejo de la lista de elegibles e ingreso a la carrera docente.

Se hace por esto necesario conocer el nivel de participación de los docentes de la Zona Sur Occidental del país en los procesos de evaluación de competencias. La sistematización de la información, permite identificar el nivel de prevalencia de los docentes de educación básica y media vocacional quienes enmarcan el 61% de participación activa en el proceso, los datos estadísticos analizados, consienten identificar que el 34% de estos docentes laboran en el sector rural y el 27% se desempeñan en las zonas urbanas.

En cuanto al nivel de participación activa en la ECDF se logra determinar que el 39% restante, son los docentes responsables de los niveles de educación básica primaria y educación preescolar que participaron en el estudio; de los cuales el 12% se desempeñan en el sector urbano, mientras que el otro 27% desempeñan su profesión docente en las zonas rurales de estos departamentos.

Es válido mencionar que el 100% de los docentes que hicieron parte de la investigación, cuentan con nombramientos que les han otorgado la ubicación en los distintos grados y niveles del escalafón según Decreto 1278.

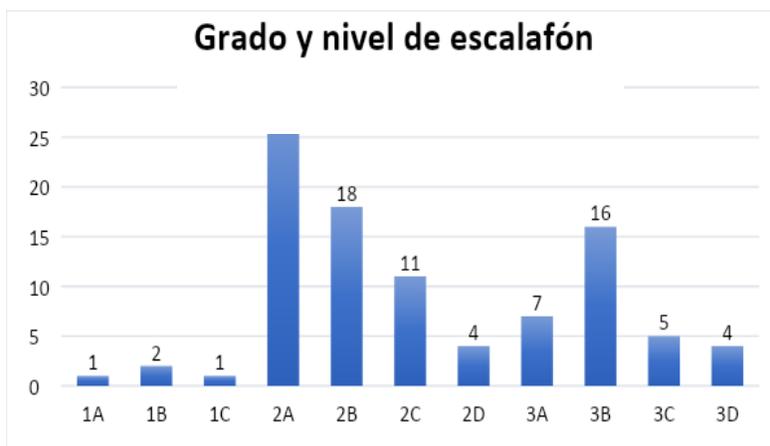
La **Figura 76**, permite avanzar en la caracterización de los 97 docentes que hacen parte de la zona por grado y nivel de escalafón. En este sentido, se logra determinar que el 63% de los docentes están ubicados en el grado 2 del escalafón, siendo el mayor porcentaje el nivel A con un 29% de docentes activos ubicados en este nivel. En un segundo orden, se encuentran los docentes inscritos en el grado 3 del escalafón con un porcentaje de participación del 33%, siendo el nivel B el de mayor representación con un 17% de docentes activos; por último, encontramos el grado 1 del escalafón constituido por el 4% de la muestra restante.

Es relevante presentar los análisis estadísticos en relación con los porcentajes de aprobación de los docentes de la Zona Sur Occidente en la prueba ECDF. Las tres Cohortes de aplicación (2015, 2017, 2019), dejan en evidencia el alto porcentaje de docentes que se encuentran en el grado 2, nivel A del escalafón, que representan un 28%, como profesionales acreditados con pregrado o título de especialización en educación, en espera de continuar su carrera docente según el Estatuto 1278, ya que

algunos de ellos cuentan con más de 25 años de experiencia en el sector público, sin haber alcanzado ascensos o promoción alguna.

La **Figura 76**, presenta datos concretos en concordancia con la participación activa de los docentes que hacen parte de la muestra general, y el grado y nivel de ubicación en el escalafón docente.

Figura 76. *Grado Escalafón*



Fuente: elaboración propia.

Experiencia en relación con la ECDF

En relación con los resultados del proceso de investigación de la ECDF adelantado en la zona sur occidental, se realizó un análisis de la información a través de Nvivo y se logró identificar las palabras más recurrentes en el proceso de triangulación de la información. Las palabras con mayor recurrencia son evaluación, docentes y ECDF (**Figura 77**).

Y una de sus limitantes es que “dicha convocatoria establecerá el monto de la disponibilidad presupuestal para efectos de ascenso y reubicación salarial. No podrán realizarse ascensos y reubicación que superen dicha disponibilidad” (Art. 23).

En el Capítulo 4 “Evaluación” del Decreto en cuestión; los Artículos 35 y 36 hacen referencia a la evaluación conocida como ECDF, los cuales son mencionados en el Decreto 1075 del 2015, Decreto 1657 del 2016, en las Resoluciones 15711 del 2015 (Cohorte I), la 22453 del 2016 (Cohorte II) y la 18407 del 2018 (Cohorte III); para puntualizar la información relacionada con la presentación de la evaluación en la última resolución 18407 del 2018 para la Cohorte III, se cita el siguiente Artículo:

Acreditación del cumplimiento de requisitos. *Los educadores que voluntariamente se presenten a participar en la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa, deberán cumplir con los siguientes requisitos de conformidad con lo establecido en el Artículo 2.4.1.4.1.3 del Decreto 1075 de 2015:*

- Estar ejerciendo el cargo con derechos de carrera y estar inscrito en el Escalafón Docente,
- Haber cumplido 3 años de servicio contados a partir de la fecha de la primera posesión en periodo de prueba.
- Haber obtenido una calificación mínima del sesenta por ciento (60%) en las últimas dos evaluaciones anuales de desempeño que haya presentado (Artículo 6).

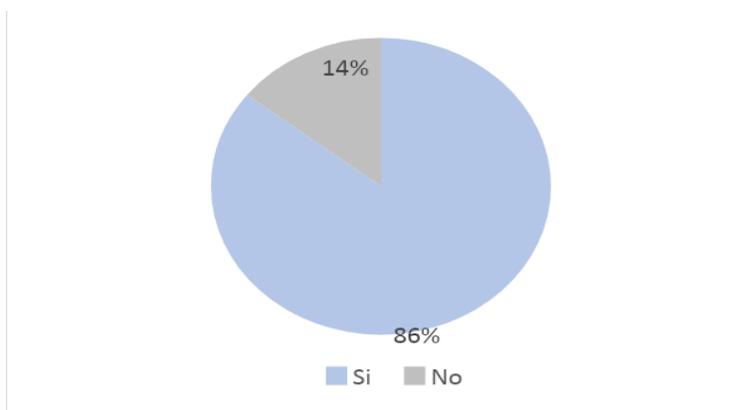
De acuerdo con el Artículo 2.4.1.4.2.2 del Decreto 1075 de 2015, el cumplimiento de estos requisitos por todos los educadores deberá ser verificado por las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), organismos encargados de viabilizar la continuidad o la interrupción de los educadores en el proceso de participación activa en la ECDF.

Los documentos legales mencionados con anterioridad, posibilitan un análisis objetivo de la información hallada en el instrumento aplicado a los 97 docentes de la Zona Sur Occidente, concentrado en este segmento a la valoración de la experiencia de los educadores frente al proceso de participación y aplicación voluntaria de la ECDF, caracterizando aspectos como la frecuencia de participación de los educadores en la prueba, los

resultados estadísticos arrojados tanto de superación como desaciertos en la participación y, como un último aspecto, la mirada analítica desde la información brindada por los docentes de cara a los procesos de reclamación adelantados en las diferentes Cohortes desarrolladas hasta la fecha.

Para iniciar esta fase, es importante estar al tanto del porcentaje de docentes que participaron en la investigación y manifiestan no haber hecho parte en ninguna de las Cohortes del proceso de evaluación por competencias adelantado por el MEN. La **Figura 78** deja ver los resultados estadísticos de este grupo poblacional.

Figura 78. Presentación de la ECDF



Fuente: elaboración propia.

Los datos estadísticos presentes en este gráfico revelan que el 14% de los docentes encuestados no han presentado la evaluación, 6 son docentes con edades promedio entre los 41 a 55 años que laboran en sus municipios de origen en las zonas rurales de los departamentos de Nariño, Cauca y Huila, mientras que los 8 docentes restantes no lograron presentar la ECDF debido al tiempo de nombramiento, no cumpliendo con los parámetros establecidos en la última resolución, la 18407 del 2018 (Cohorte III).

De acuerdo con la **Figura 78**, el 86% de los docentes cumplen con los parámetros establecidos en cada una de las resoluciones, por lo cual han gozado de la oportunidad de presentar la Evaluación de Carácter

Diagnóstico Formativo en por lo menos en una de las tres Cohortes (2015-2016, 2016-2017 y 2018-2019).

Tabla 51. *Número de docentes que han presentado la ECDF*

Número de docentes	Presentación de la ECDF
1	Cohorte I
5	Cohorte II
1	Cohorte I y II
24	Cohorte III
20	Cohorte I y III
32	Cohorte II y III

Fuente: elaboración propia.

La información condensada en la **Tabla 51** viabiliza dos tendencias de participación. La primera tendencia refleja los docentes que han presentado el concurso tan solo en una ocasión. La segunda identifica los docentes que han realizado el ejercicio en dos oportunidades. Demostrando que en la primera Cohorte se presenta solo 1 docente de la muestra general de participación, en la segunda Cohorte 5 docentes hacen parte del proceso de ECDF y en la tercera Cohorte se incrementa el nivel de participación a 24 docentes; esto brinda una sumatoria general de 30 docentes que hacen parte del grupo muestral que se presenta en tan solo una ocasión, representando esta condición el 31% de la población objeto de estudio, que solo se ha enfrentado a la evaluación una única vez.

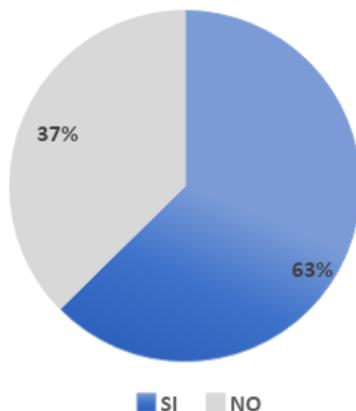
La segunda tendencia está enmarcada por los docentes que han hecho el ejercicio de participación en la prueba en dos ocasiones; la información presente en la **Tabla 51** permite identificar la siguiente distribución: 1 docente legitima participar para la Cohorte I y II, 20 docentes afirman haber hecho parte del ejercicio en las Cohortes I y III, para las Cohortes II y III 32 educadores afirmaron ser partícipes del proceso de ECDF. Los datos confirman que un total de 53 docentes han tomado la decisión de volver a participar de la prueba en busca de resultados aprobatorios, haciendo parte del 54,6% de la población objeto de estudio que espera mejorar el desempeño en sus competencias pedagógicas y de gestión de aula y, por ende, optimizar las condiciones salariales.

El comportamiento de los docentes en cuanto a las oportunidades de participación se vio mediado entre 2010 y 2014, por la Resolución 15711 de 2015, emanada del Ministerio de Educación Nacional, en la cual podrían inscribirse en el proceso aquellos docentes que demuestren, como lo menciona la cita “haber participado en una o varias de las evaluaciones de competencias entre 2010 y 2014, y no haber logrado su ascenso o reubicación en un nivel salarial superior dentro del escalafón Docente” (Art. 4). Tal situación demarcó la población de docentes que había fracasado en el intento, brindándoles la oportunidad que aumentó su probabilidad de aprobación.

Es interesante entonces avanzar hacia la caracterización de aprobación alcanzada por los docentes en las diferentes Cohortes. Hablar de superar la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo implica condiciones diferentes para los docentes de acuerdo con el grado y el nivel de formación en el que se desempeñan; en este orden de ideas, los docentes deben superar más del 80% con relación a la totalidad de la prueba. Durante el desarrollo de la ECDF cada uno de los instrumentos tiene una ponderación de acuerdo con el agente evaluado, según pertenezca a preescolar y básica primaria o a básica secundaria y media vocacional, así: la observación del video un 80%; la autoevaluación 12.5% y 10%, respectivamente; la encuesta a estudiantes, NA para docentes de preescolar y primaria, y 5%; evaluaciones de desempeño (promedio aritmético de las 2 últimas que haya presentado) 7.5% y 5%; para un 100% en cada nivel. (Resolución 18407 de 2018, Art. 13).

Con base en estos datos porcentuales legales, es relevante proporcionar la información estadística, con referencia al porcentaje de aprobación de docentes en la prueba ECDF hallado a partir de la sistematización de la información. La **Figura 79**, establece los datos necesarios para analizar la realidad en torno a la aprobación de la prueba realizada por el MEN a los docentes que cumplen con los requisitos estipulados en el Decreto 1278 y su relación con los diferentes parágrafos establecidos en cada una de las tres Cohortes adelantadas hasta la fecha.

Figura 79. Superación de la ECDF



Fuente: elaboración propia.

La información estadística contemplada en el **Figura 79**, ratifica que el 63% de los docentes que hacen parte de la muestra general de participación aprueban el proceso adelantado en la ECDF, logrando los objetivos esperados; en algunos de los casos los educadores esperan ser reubicados en el grado de escalafón y en otros casos buscan la reubicación salarial dispuesta de acuerdo con los documentos legales vigentes establecidos.

Otro dato interesante de la **Figura 79** refiere que el 37% de los docentes que participaron del estudio, no lograron superar los porcentajes aprobatorios establecidos, por lo cual los procesos de acenso en el escalafón o reubicación salarial no logran llegar a la meta esperada; en estas condiciones, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1278, los educadores automáticamente son excluidos del proceso, imposibilitando su participación en futuras Cohortes programadas para la presentación de la ECDF.

Sin embargo, por acuerdos establecidos entre Fecode y el MEN, se adiciona una sección transitoria al Capítulo 4 del Decreto 1075 de 2015, estipulada en la Cohorte II, dentro de la cual se expide el Acto administrativo 2172 del 2018, en el que se describe bajo qué parámetro un 12% de los docentes que no aprobaron la ECDF en orden descendente, de

mayor a menor, iniciando de 80; podrían acceder al curso de formación pedagógica; tal como lo mencionan Rodríguez y Vera (2007):

Los elementos de formación para el docente deberán incorporar habilidades de planeación, evaluación, manejo de grupo y didáctica, asumiendo siempre que una política pública dirigida a la calidad debe vincular las variables del aula, la escuela y la comunidad. Esta política deberá incluir, además de los aspectos relacionados con la capacitación, aquellos asociados, por una parte, con el bienestar personal y familiar del maestro. (p. 1130)

Es fundamental tener en cuenta estos elementos, reconociendo que el número de docentes que participaron en el estudio y no lograron superar la ECDF representan un 23% de los docentes que hicieron parte de la muestra y están a la espera de lograr su ascenso o reubicación; el 77% restante pierde la oportunidad de participación y por tanto su proceso de ascenso en el escalafón o reubicación salarial no alcanza el éxito esperado. Lo cual caracteriza al sistema de evaluación docente en Colombia, como lo menciona Cruz-Aguayo, Hincapié y Rodríguez (2020):

Colombia es el único país que ata los resultados de la evaluación docente de ascenso a programas de formación en servicio. Todos aquellos que no logran aprobar la evaluación de ascenso horizontal deben llevar a cabo un programa de formación que les permita superar las debilidades encontradas por la evaluación. Para ello distintas facultades de educación en universidades a nivel nacional crearon cursos enfocados en trabajar los criterios de la matriz de la ECDF, con el fin de mejorar las prácticas de aula de aquellos maestros que no lograron superar las evaluaciones. Sin embargo, no existen reportes que den información respecto de su eficacia y confirmen si las prácticas pedagógicas de los docentes fueron efectivamente superadas. (p. 93)

Estos cursos se llevaron a cabo en universidades como la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD en el Huila, la Universidad Santo Tomás de Aquino en Nariño y el Grupo Oro y Bronce en modalidad virtual que, según Resolución 18471 de 2016, se encuentran entre las 21 propuestas aprobadas por el MEN. En temas o módulos expuestos por los docentes, como:

- Contexto, reflexiones, prácticas pedagógicas y currículo
- La organización de la clase.

- Evaluación.
- Módulo común (análisis de las prácticas pedagógicas). Módulos de énfasis (praxis pedagógica). Módulo de énfasis (convivencia y diálogo).
- Pedagogía.
- Análisis de las prácticas educativas, contexto de práctica pedagógica y educativa, praxis pedagógica, Reflexiones sobre la enseñanza como construcción curricular y convivencia y diálogo.

Estos Módulos que están dentro de los propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en el documento Lineamientos para el desarrollo de los Cursos de formación ECDF - Cohorte II (2018), en ellos se hace referencia al módulo común obligatorio (análisis de las practicas pedagógicas) y cuatro módulos específicos o de énfasis de los cuales el docente selecciona dos de ellos. Los municipios a los cuales acudieron los docentes para la realización de los cursos fueron La Plata, Pitalito, Agrado y Pasto.

Teniendo como referencia lo manifestado por los docentes que presentaron el curso en la Zona Sur Occidental se evidencia en sus respuestas a la pregunta ¿los módulos que cursó están alineados con las debilidades reportadas en los resultados de su evaluación? 5 de los 7 docentes respondieron de forma positiva, recordando que la ECDF evalúa bajo criterios, componentes y aspectos que los docentes deben asumir en el momento de la evaluación; por otra parte, frente al interrogante ¿Cómo valora la formación recibida durante el curso? manifiestan que están parcialmente conformes, dando una calificación en escala de 1 a 5, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta; el resultado fue el siguiente: tres docentes calificaron con nota de 3; dos de ellos con nota de 4 y otros dos dieron la mejor valoración con nota de 5, para un total de siete docentes, reconociendo la importancia de formación a nivel profesional dentro de la carrera docente, y como lo menciona Iglesias (2018) “evaluación que bien podrían configurarse como una real y auténtica estrategia de crecimiento y desarrollo profesional de los maestros en nuestras escuelas” (p. 110), validando la importancia de los procesos de formación docente.

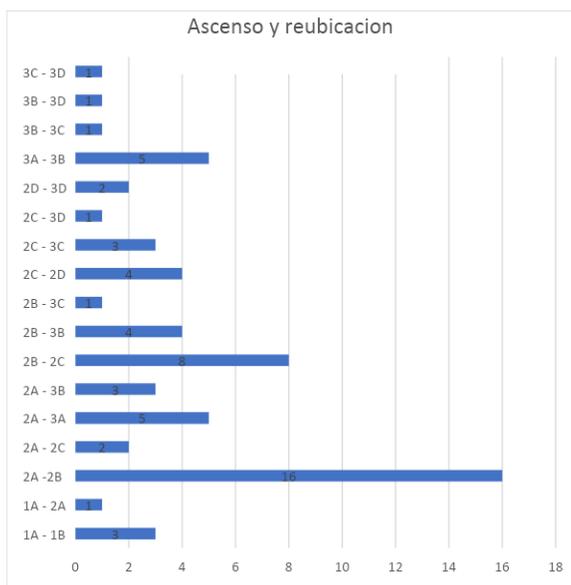
Grado de escalafón después de la presentación de la prueba

El Decreto - Ley 1278 del 2002, en el Artículo 20, Estructura del Escalafón Docente, cita lo siguiente:

El Escalafón Docente estará conformado por 3 grados. Los grados se establecen con base en formación académica. Cada grado estará compuesto por 4 niveles salariales (A-B-C-D). Quienes superen el período de prueba se ubicarán en el Nivel Salarial A del correspondiente grado, según el título académico que acrediten; pudiendo ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de 3 años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello, según lo dispuesto en el Artículo 36 del presente Decreto. (Art. 20)

Esta información permite tener mayor claridad en cuanto a la estructura en la evaluación para el ascenso o reubicación de los docentes que participaron del estudio; en la **Figura 80** se podrán identificar los ascensos y las reubicaciones que han alcanzado los docentes de la zona.

Figura 80. Ascenso y reubicación



Fuente: elaboración propia.

Según los resultados de la ECDF se logra reconocer que de los 83 docentes que participaron del estudio y han presentado la evaluación, solo 41 profesores lograron una reubicación en los diferentes niveles (A, B, C, D) de cada grado, en el que el mayor número de docentes que logran su reubicación se da en los niveles de la 2A a la 2B con 16 docentes; mientras que 20 docentes alcanzaron el ascenso en los diferentes grados del escalafón con mayor número de ascenso del grado 2 al 3 en sus diferentes niveles, en los que se tiene como referente el desarrollo de sus estudios de posgrado, elemento que aporta a los procesos de enseñanza-aprendizaje una mejor calidad en la educación de los estudiantes y en el docente. Los otros 22 docentes restantes, debido a diferentes circunstancias en relación con los procesos de la ECDF, no aprobaron o están a la espera de otra evaluación o de hacer parte del porcentaje de docentes para el desarrollo del curso con relación a la Cohorte III.

Resultados obtenidos en la prueba

En relación con los resultados de la prueba, al realizar el análisis de la información se logra constatar que el 40% de los docentes que presentaron la ECDF manifestaron estar satisfechos con los resultados; Por el contrario, el 60% expresó su insatisfacción con los resultados e indicaron no estar de acuerdo con los mismos, debido a diversos motivos y percepciones, entre ellos, un rol mal desempeñado por parte del par evaluador, un deficiente proceso evaluativo, puntaje incorrecto, mal calificado el video, falta de coherencia entre el enunciado y las valoraciones, aclaraciones estandarizadas donde la misma respuesta llega a varios docentes, entre otras. El proceso de ECDF que se aplica a los docentes del Decreto 1278 ha estado enmarcado por esas variables de satisfacción, donde convergen tres elementos fundamentales del proceso: el docente, el par evaluador y la evaluación en sí.

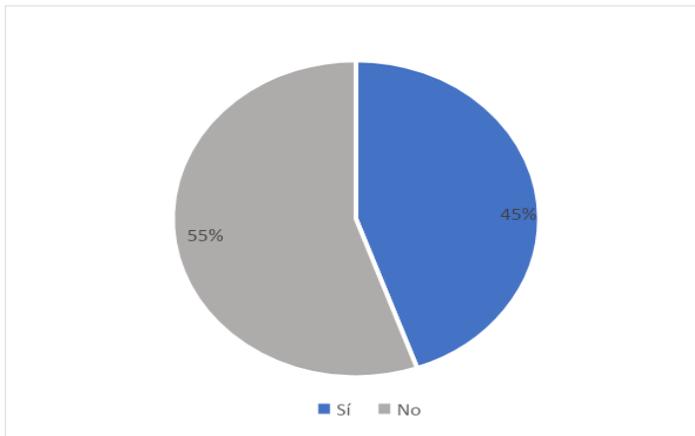
A lo largo del marco de la investigación se han venido mencionando aspectos de la evaluación y de los docentes; ahora, se hará referencia a quiénes son los pares evaluadores y qué papel desempeñan dentro de la ECDF. Esto, debido a que son mencionados en las respuestas de los docentes participantes del estudio en cuanto a los motivos de sus reclamaciones. En la Resolución 18407 de 2018, en sus Artículos 11 y 12, se presenta cómo son elegidos los pares evaluadores, la formación

que deben recibir, además de las condiciones y reglas que deben cumplir dentro del proceso de ECDF.

Partiendo de la información contenida en el Artículo 11 de la Resolución 18407, los pares evaluadores son docentes oficiales y de universidades que participan en una convocatoria pública. Esto significa que conocen de antemano el quehacer docente y los entornos pedagógicos educativos de los niños y jóvenes a lo largo del territorio nacional.

Ese quehacer docente que al ser evaluado permite a los maestros exponer sus puntos de vista, revelando su inconformismo, origina que un 60% pueda manifestar estar poco o nada satisfecho ante la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo, los cuales tienen derecho a una reclamación según Resolución 18407 de 2018, en el Artículo 15 el cual plantea el procedimiento para esta, frente a los resultados. El siguiente gráfico muestra el porcentaje de docentes de la Zona Sur Occidental que participaron del cuestionario y presentaron la reclamación ante el ICFES, organismo encargado de la prueba por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Figura 81. Porcentaje de Reclamaciones realizadas



Fuente: elaboración propia.

En relación con las reclamaciones se encontró que los docentes de la zona que manifestaron estar poco o nada satisfechos con los resultados, solo lo hizo el 45% de los mismos.

Dentro de las reclamaciones se encontraron múltiples argumentos, pero los más frecuentes son los relacionados con el resultado de las pruebas donde las apreciaciones de los docentes están enmarcadas en el puntaje, la incoherencia entre el enunciado y el valor, la inconsistencia entre la práctica y los resultados, las respuestas estandarizadas donde no se tiene en cuenta las particularidades en cuanto a los resultados de cada docente, la explicación de los ítems y la misma inconformidad con respecto al puntaje.

Otro argumento en las reclamaciones que se presentó con gran frecuencia es el relacionado con la retroalimentación o valoración de los pares, ya que manifiestan que sus apreciaciones carecen de argumentos, son contradictorias, tienden a ser subjetivas, entre otros comentarios que varían de acuerdo con los resultados obtenidos, en cada uno de los ítems evaluados en el video. En relación con esto, pudo ser motivo de reclamación ante lo cual los docentes no dudaron en manifestarlo, elementos que para ellos si se encontraban dentro del video, pero para los pares no era claros o no eran evidentes.

Dentro del análisis de las reclamaciones de los docentes de la zona, se encuentran aquellas vinculadas con la autoevaluación, en la que los docentes manifiestan su inconformismo, preguntándose bajo qué criterios dan la valoración de la misma.

Es así como el proceso de reclamación se desarrolla según la resolución de cada Cohorte, y el ICFES, ente encargado de la publicación de los resultados, brinda respuesta. Para verificar el nivel de satisfacción de los docentes se les indicó que marcaran de 1 a 5 el nivel de satisfacción en relación con la respuesta obtenida, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta, obteniendo los siguientes resultados de calificación.

Tabla 52. Estado de satisfacción con su respuesta

Calificación de mayor a menor	Porcentaje de docentes %	Frecuencia
5	0	0
4	0	0
3	5%	2
2	3%	1
1	92%	34
Total	100%	37

Fuente: elaboración propia.

Con base en lo anterior, los docentes dejan claro su grado de insatisfacción en un 95% en cuanto a las respuestas brindadas por el ICFES en el proceso de reclamación que hace parte de la ECDF, puesto que en muchas ocasiones no cumplen con los requerimientos de cada una de las reclamaciones hechas por los docentes identificando que estas se presentan de forma similar en la mayoría de los casos, y no brindan elementos pedagógicos específicos con las dificultades de cada caso ni despejan las dudas de sus remitentes.

Percepciones e imaginarios en relación con la prueba

En cuanto a las percepciones de los docentes en relación con los procesos de implementación de la evaluación, de los 83 docentes que la han presentado en la Zona Sur Occidental un 62,9% manifiestan una completa desaprobación ante la afirmación “la ECDF fue ampliamente concertada con los profesores del país”, marcando 1 y 2 los percentiles más bajos. Este resultado deja en evidencia el grado de inconformidad de los docentes frente a este proceso de evaluación, pero a su vez es pertinente explicar que el Decreto 1278 del 2002 en su Artículo 35 deja claro que la presentación de la prueba es voluntaria; con este enunciado el MEN deja abierta la opción de participación y origina ambigüedad frente a la presentación de la ECDF; debido a que dentro de los tres tipos de evaluación docente que se desarrollan a nivel nacional es la única de carácter voluntario, donde el docente asume con total aceptación las condiciones y requerimientos en ella expuestas. Por lo cual es importante que, en el ejercicio profesional, el docente se apropie de la reglamentación legal de la ECDF y del Capítulo 4 del Decreto 1278 en la cual se reglamenta la evaluación como una función. Menciona, además, la concepción, tipos,

objetivos, principios y alcances; y la competencia como una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo (Decreto 1278, 2002).

Por otro lado, cuando se les pregunta a los docentes si la evaluación está estructurada para que los profesores puedan crecer a nivel profesional en el marco de la carrera docente un 68,7 % continúa manifestando su desaprobación, lo que permite identificar concordancia entre estos resultados y el nivel de satisfacción de los docentes en el último proceso de la evaluación, donde un 95% manifestó no estar satisfecho con la respuesta a su reclamación.

Resultados que en el proceso evaluativo pertinente deben brindar satisfacción en cuanto al ejercicio de retroalimentación de acuerdo con cada instrumento; lo que lleva a cuestionar el carácter formativo de la ECDF que debe ser complementado con la retroalimentación; por lo tanto en la evaluación formativa como los menciona Martínez-Chairez; Guevara-Araiza y Valles-Ornelas (2016) “el docente se dará cuenta de sus deficiencias como profesional, sin embargo, no debe quedarse solo en este nivel, sino superarlo mediante una preparación adecuada, a través de cursos o talleres eficaces para superar sus deficiencias”(p. 132).

En ese mismo contexto, los resultados de las entrevistas permiten evidenciar que uno de los entrevistados dentro de sus apreciaciones manifiesta que la evaluación formativa pierde su esencia por ser aplicada solo a un grupo de docentes.

En paralelo, se encontró que los resultados de las entrevistas a los representantes de ADIH y Secretaría de Educación Departamental (SED) brindan total aprobación al interrogante ¿Qué significado tiene para usted que el sistema educativo colombiano pueda contar con la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa - ECDF? reconociendo el proceso evaluativo como una oportunidad de mejora para el docente con la cual no se contaba.

Es así como el Ministerio de Educación Nacional para cada Cohorte publica la guía de niveles de desempeño, en donde se hace una descripción de los criterios, componentes y aspectos por evaluar en la ECDF, centrado fundamentalmente en el análisis del video. En cuanto a los

criterios evaluados en este instrumento, solo un 15.6% de los docentes manifiestan que la evaluación si permite dar cuenta de su dominio pedagógico, entendiendo que la pedagogía como lo menciona Benítez, Cabay & Encalada (2017):

Se manifiesta cuando el docente expresa su competencia y tiene que ver con el logro de aprendizajes esperados; es decir la intencionalidad de la educación y la ejecución de tareas asignadas, a su vez, depende de diferentes factores relacionados con la calidad y formación inicial de los docentes, con el objetivo de alcanzar niveles de excelencia en la educación. (pp. 410 - 411)

En cuanto al criterio “ambientes de aula”, compuesto por dos elementos: el de relaciones docente-estudiantes y dinámicas del aula, se logra determinar que 58 docentes manifiestan que no es posible que la ECDF permita evidenciar las particularidades del clima de aula, la cual es definida por Martínez, M. (1996), así:

[Es] una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socioafectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. (p. 118)

Otro criterio evaluado en el video de la ECDF es el de reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica con los componentes “Pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares” y “Propuesta pedagógica y disciplinar”, ante lo cual se les preguntó a los docentes lo siguiente:

Tabla 53. *Conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación*

Permite evidenciar el conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación		
Valoración	No de Respuesta	% de Respuesta
1	21	25,3
2	26	31,3
3	16	19,3
4	14	16,9
5	6	7,2

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados presentados en la **Tabla 53**, se logra identificar que las apreciaciones que tienen los docentes frente a este interrogante presentan una tendencia a la desaprobación, puesto que consideran que no se puede evaluar un proceso de formación profesional con una única muestra.

Para complementar las anteriores apreciaciones se hace necesario reconocer los aportes de los entrevistados (un representante de la SED, la ADIH y un coordinador), los cuales plantean ajustes a la ECDF, tales como el cambio de ítems de evaluación, agregarían una prueba escrita que tuviese un puntaje ponderado de la prueba y adicionarían un plan de mejoramiento y seguimiento para que el docente que no apruebe la ECDF tenga las condiciones de superar sus debilidades. Con ello, resaltan que estos planes deben ser formulados desde las particularidades de los docentes y no generalizados; en ese sentido, la evaluación tendría un aspecto más formativo.

Por otro lado, se logra identificar, desde la subjetividad del docente, que la ECDF no da cuenta de su práctica pedagógica ni de sus años de experiencia, con un 56,6% de desaprobación. Tampoco se encuentra fundamentada en la confianza con un 63,9%, ocasionando en el magisterio tensión y cuadros de estrés; no se basa en la evidencia aun cuando los resultados ante este interrogante muestran opiniones divididas: un 50,6% expresa una total desaprobación frente al 49,4% de aprobación.

Queda claro el grado de incompatibilidad entre la ECDF y la subjetividad del ejercicio docente en el proceso de evaluación; adicionalmente, las instituciones educativas de la región no todas cuentan con los recursos tecnológicos ni el acceso a Internet que el docente requiere para la documentación y la realización de la prueba. Este escenario puede ser resultado de múltiples aspectos entre los que se encuentra el nivel de presupuesto relacionado con la población estudiantil, la ubicación geográfica o que no se encuentra relacionado dentro del plan de necesidades básicas institucionales.

En cuanto a la postura del sindicato frente a la ECDF, se les planteo a los docentes el siguiente interrogante:

Tabla 54. *Sensación del papel de la organización sindical en el diseño e implementación de la prueba*

Se sintió representado por su organización sindical en el diseño e implementación de la prueba		
Valoración	Nº de Respuesta	% de Respuesta
1	31	37,3
2	21	25,3
3	12	14,5
4	10	12,0
5	9	10,8

Fuente: elaboración propia.

Puede verse con claridad que los educadores que hicieron parte de la prueba no se sienten representados en cuanto a los acuerdos establecidos por su sindicato y MEN, ya que un 62,6% manifiesta una desaprobación en cuanto al ítem consultado, aun cuando en las entrevistas, uno de sus representantes reconoce el proceso de la ECDF, como un logro para el Estatuto.

En aspectos relacionados con el Ministerio de Educación Nacional se le plantea a los docentes participantes en la investigación el siguiente interrogante: ¿El MEN le ha facilitado los medios y recursos para la presentación de la prueba?; como resultado un 66,3% manifiestan desaprobación, seleccionando los percentiles 1 y 2 los más bajos dentro de la escala de Likert. Ahora bien, continuando con el proceso de análisis, se pasa a identificar dos aspectos relacionados con el ICFES:

- El proceso de inscripción a la prueba fue amigable y ágil.
- El ICFES cuenta con la experticia requerida para valorar la práctica pedagógica de los docentes del país.

Frente a la inscripción a la ECDF los docentes manifestaron estar de acuerdo que el proceso es amigable y ágil con un 25,3% en el percentil 3, y un 54,2% marcaron 4 y 5, los grados más altos para manifestar su total aprobación según la escala de Likert. Mientras que en el segundo cuestionamiento las cifras varían, puesto que un 22,9% indicaron la opción 3, un 61,4% manifestó su desaprobación frente a la experiencia

del ICFES para valorar sus prácticas, punto de quiebre dentro del proceso de evaluación del docente. Dentro de los elementos que ofrece el ICFES, no es posible identificar dentro de su glosario el término Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (Icfes, s.f.)

Luego de analizada la participación del sindicato, el MEN y el ICFES, a partir del análisis del Cuestionario CD1-1278, se pasa a reconocer los principios que orienta la ECDF, en el que se plantearon interrogantes en los cuales se percibe variación en cuanto a las apreciaciones e imaginarios de los docentes: cuando se les pregunta si es una prueba eminentemente formativa que proporciona retroalimentación del proceso vivido, un 61,4% manifiesta desacuerdo, apreciación que puede estar apoyada en el concepto brindado por Scriven:

Define la evaluación formativa como aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos (...) la retroalimentación pueda realizarse de forma oportuna favoreciendo el diálogo entre el evaluado y el evaluador, y que los evaluadores, los pares y las autoridades inmediatas, al poseer conocimiento de las condiciones en las que se desarrolla la labor del docente, puedan acompañarlo para identificar áreas de atención en su desempeño y trazar rutas de mejora factibles (Guerra y Serrato, 2015. p. 32 - 33).

El MEN menciona que en el Decreto 1657 de 2016 la evaluación de competencias es una evaluación formativa ya que:

Al enfocarse de manera preponderante en práctica educativa y pedagógica educador y ofrecer un diagnóstico y retroalimentación específica sobre los aspectos que debe fortalecer el educador para el mejoramiento de su práctica, lo que contribuye al propósito de avanzar en la calidad educativa (p. 2)

En este sentido, se retoma el carácter formativo de la evaluación docente la cual radicaría en el diagnóstico y la retroalimentación, pero para los docentes este no es un proceso coherente, ya que dentro de la valoración de sus respuestas manifiestan que no se evidencia claramente el contexto con un 62,7%, ni permite dar cuanta de la práctica pedagógica con un 57,8%. En el proceso de retroalimentación se encontró que los

docentes participantes del estudio desde los resultados no se sienten bien valorados con un 68,7% considerando que no son transparentes; y un 61% manifiestan que estos resultados no les permiten conocer sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.

Por otro lado, se encontró que la ECDF si brinda al docente dominio en cuanto a la antesala de la prueba, con la posibilidad de determinar aspectos como elegir el curso, la temática, la planeación con antelación para lo cual el Ministerio de Educación, en el marco de la evaluación, estableció un diseño que se encuentra dentro del manual para la auto grabación del video – docente de aula –, y a utilizar la estrategia didáctica que considere pertinente para su clase, llevándolo a una reflexión inicial, tal como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 55. *Conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación*

Percentil Afirmaciones	4	5	% de respuestas 4 y 5
Permite que el docente seleccione de manera voluntaria los estudiantes (curso) con el que desea presentar la evaluación.	22	43	78,3%
Permite al docente seleccionar la temática de clase que abordará durante la presentación del video.	16	54	84,3%
Facilita que el maestro planee y prepare su clase con antelación.	20	53	88,0%
Le brinda la posibilidad que usted utilice la estrategia didáctica que considere pertinente para su clase.	23	41	77,1%
Invita a reflexionar sobre la pertinencia del ejercicio pedagógico que llevará a cabo con los estudiantes.	26	22	57,8%

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados permiten identificar los diferentes aspectos de la ECDF en relación con la planeación de la clase e identificar que en su ejercicio inicial posee aspectos formativos; como complemento, en cuanto al análisis de las entrevistas se hallaron fortalezas y debilidades de la ECDF que reflejan propuestas de cambio que le permitirá a la evaluación soportar este principio formativo como la puesta en marcha de un plan

de mejoramiento dentro del mismo proceso, de forma personalizada para cada uno de los instrumentos.

En relación con la ponderación de los instrumentos de la ECDF, los docentes de la Zona Sur Occidental que participaron en la investigación manifiestan en un 69,9% que el vídeo no permite evidenciar las particularidades de la práctica pedagógica del docente en el aula. Esta praxis pedagógica es analizada en la ECDF a partir de dos componentes: la interacción pedagógica y los procesos didácticos, elementos fundamentales en el quehacer docente pero no evidenciados en su esencia en el tiempo establecido para la grabación del video el cual como lo manifiestan los entrevistados se torna más en una especie de reality, volviéndose todo un set de grabación: que la adecuación del salón, que el lugar del camarógrafo y la cámara, la iluminación, la distracción de los alumnos, su nerviosismo por terceros, el impacto por ser centro de atención; elementos novedosos que en la comunidad estudiantil pueden generar cambios de conducta.

Estas particularidades inciden en el desarrollo de la praxis pedagógica dentro del ambiente de aula, criterios evaluados en el video; el cual es uno de los instrumentos con mayor porcentaje en la ECDF (80%), considerado por el 77,1% de los docentes de la muestra demasiado alto y no ser el adecuado, sustentados en aspectos anteriormente mencionados, ya que este instrumento está determinado por una serie de parámetros que al ser evaluados están sujetos a interpretaciones subjetivas por parte de los pares, por lo cual un 81,9% de los docentes manifiestan que el análisis desarrollado por los pares no es objetivo.

En cuanto a la autoevaluación, el segundo instrumento dentro del proceso de ECDF según resolución 18407, esta tiene como objetivo que “el educador establezca una calificación frente a su desempeño en las funciones y actividades propias que viene desarrollando”(p. 13). Al respecto, se encontraron dentro de los resultados que las opiniones están divididas: mientras un 43,4% responde NO, el otro 56,6% que consideran que Sí aporta un resultado positivo a la ECDF.

Como tercer instrumento está la encuesta a estudiantes, la cual es aplicada solo para docentes de sexto a undécimo grado, con un porcentaje del 5% dentro del proceso de evaluación. Para un 56,6% de los docentes de la zona debería tener mayor ponderación, debido a que este instrumento tiene como objetivo, según la Resolución 18407 “valorar la

percepción de los estudiantes sobre la práctica educativa del evaluado y siendo ellos los actores principales de los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados por los docentes”(p. 13).

En cuanto al cuarto instrumento, la ponderación de las dos últimas evaluaciones de desempeño; estas evaluaciones se realizan de forma anual y se desarrollan a lo largo del año escolar aportando evidencia sobre los procesos pedagógicos y procesos didácticos desarrollados con los estudiantes, junto a observaciones directas de los directivos y encuestas; más ampliamente expuesto en los Artículos 33 y 34 del Decreto - Ley 1278 del 2002 como evaluación de desempeño; con un valor de 7,5% para docentes de básica primaria y 5% para docentes de sexto a undécimo grado.

Ante estas, el 85,5% de los docentes manifiestan que debería tener un mayor porcentaje dentro de la ECDF, por lo cual la evaluación de desempeño según Dimaté , Tapiero, González, Rodríguez y Arcila “ no solo permitiría reconocer lo que constituye su saber particular y diferenciado de otras prácticas profesionales, sino también la manera cómo reflexiona sobre sus contextos y reconstruye ese saber particular” (p.91), ya que en ella se pueden evidenciar los procesos y seguimientos desarrollados por el docente en su praxis pedagógica.

En ese mismo contexto, se continua con el análisis de los aspectos relacionados con las limitaciones o dificultades, para lo cual se diseñaron 13 descriptores vinculados a los cuatro instrumentos de la ECDF y más directamente con el video, con una escala donde 1 corresponde a una valoración “muy difícil” y 5, “muy fácil”; encontrando que las mayores dificultades se relacionan con el ruido en un 51,8%, la experticia para grabar el video con un 63,9%; y las condiciones tecnológicas (Internet), el 81.9%, descriptor que presenta mayor dificultad y una de las realidades institucionales de la zona, dejando en evidencia que continúan siendo pocos los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional en relación con la ampliación y la cobertura en las TIC con proyectos como Kiosco vive digital (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2020) que busca llegar a zonas rurales apartadas y urbanas de la Amazonía, Orinoquía y Pacífico chocono, entre los cuales están los departamentos de la Zona Sur Occidental que hacen parte del presente estudio.

En cuanto a la experticia para grabar el video y el ruido, estos son elementos externos al quehacer pedagógico que tienen incidencia en el proceso de la evaluación. El primero de ellos, puede atenderse de manera adecuada con la contratación de camarógrafos que no siempre cuentan con el conocimiento de las características como condiciones técnicas y calidad del video que se solicitan en cada resolución y que si no se cumplen el docente podría ser excluido del proceso de evaluación (Resolución 018407, 2018).

En lo concerniente al ruido, este es un factor que suele variar mucho entre establecimientos educativos y está relacionado con la ubicación geográfica, la adecuación de sus diferentes ambientes de aprendizaje, el número de estudiantes que posea y los recursos técnicos que se utilicen para el registro del sonido. Por ello, se hace muy complejo su manejo y su control.

Otros descriptores que pueden llegar a ser factor limitación para el docente en el proceso de evaluación, son los expuestos en la **Tabla 56**, la cual parte de la selección de los niveles 1, 2 y 3 en dificultad.

Tabla 56. *Descriptor de limitaciones o dificultades frente a la prueba*

Descriptor	Valoración	Nº de Respuesta	% de Respuesta
Tiempo para el desarrollo de la clase.	1,2 y 3	68	81,90%
Infraestructura de la institución.		60	72,30%
Condiciones del aula.		56	67,50%
Conocimiento de los criterios que valora la prueba.		56	67,50%
El mobiliario de aula.		51	61,40%
Ubicación geográfica de la I.E.		50	60,20%
Número de estudiantes.		49	59,00%
Recursos didácticos.		47	56,60%
Disposición de los estudiantes.		36	43,40%

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a estos resultados, se logran evidenciar aspectos que hacen parte de los procesos de enseñanza aprendizaje y que revelan realidades educativas que no dependen solo del docente, pero si inciden en

procesos fundamentales para su ascenso o reubicación salarial mediante la ECDF. Estos resultados para los docentes de la zona, 8 de los 9 aspectos tienen un porcentaje mayor al 55% lo cual significa que consideran que sí se afecta el desarrollo de la ECDF. De igual forma, dentro del marco de la investigación, en el desarrollo de una pregunta abierta, los docentes manifiestan otras dificultades que encontraron en el desarrollo de los instrumentos de la evaluación, sintetizadas en las siguientes apreciaciones:

- Los estudiantes no actúan de la misma forma siendo grabados su comportamiento se altera y les da miedo participar y ser espontáneos y esto afecta el proceso.
- La disposición de los padres de familia, en cuanto al consentimiento firmado, para la grabación de la clase.
- La colaboración de directivo o docentes en cuanto a aspectos externos a la clase, que inciden en la grabación.
- La plataforma es débil, causa saturación y estrés.
- Se presentan dificultades técnicas y se ve modificado el tiempo programado.
- La exigencia de cumplir algunos requerimientos sin sentido que el par evaluador debería tener conocimiento en el área del docente.

Estas apreciaciones e imaginarios permiten evidenciar los obstáculos que tienen los educadores para el desarrollo de la ECDF y para la obtención de buenos resultados, que le faciliten el ascenso o la reubicación dentro del escalafón docente.

A propósito del tratamiento de igualdad que se da tanto a las zonas urbanas y rurales en los instrumentos de la evaluación, un 82% de los docentes consideran que sí debería haber diferencias de acuerdo con la zona en la que labora el docente; cabe precisar que la estructura de la prueba determina un porcentaje a cada instrumento el cual está asociado con los niveles de escolaridad en los que los maestros orientan clase, y no se tiene en cuenta la zona, hecho que para los docentes debería ser tomado como otro referente dentro de la ECDF.

Al respecto, se presentan algunas objeciones por parte de los docentes como las siguientes: en el sector rural la educación se desarrolla mediante el modelo multigrado de escuela nueva o modelo posprimaria “Modelo que permite que los niños, niñas y jóvenes del sector rural puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.) característicos de estas zonas; también mencionan las dificultades el acceso a la información, la tecnología e Internet considerados de mayor complejidad, junto con las condiciones geográficas, vías de acceso, transporte y orden público que aunque son externos a la labor docente en ningún caso se puede desconocer la incidencia en la misma, ya que hacen parte del contexto tanto de los estudiantes como del docente, criterios que son tenidos en cuenta en el proceso de evaluación. Dentro de las justificaciones, uno de los docentes que hace parte del estudio realizaba un cuestionamiento ante la acción desarrollada por el MEN en la Cohorte III, en la que no se brinda la posibilidad de enviar un camarógrafo a las diferentes sedes del territorio.

Es así como en el marco de la investigación mediante las apreciaciones de los docentes se logran reconocer los entornos de aprendizaje en los cuales están inmersos los estudiantes, de cómo la labor docente continua con su ejercicio en busca de la formación y educación de la sociedad, aun con las posibles dificultades en que se pueda ejercer.

Todos estos aspectos relacionados con la labor docente y el mismo proceso de la Evaluación de Carácter Diagnostico Formativo - ECDF- también generan en el profesional una serie de sentimientos y emociones que pueden incidir en el desarrollo de la clase y en la misma salud del docente. De esta manera, en el marco de la investigación se indaga sobre las emociones. Los criterios de valoración fueron los siguientes: 1 correspondía a “no me generó nada” y 5 “me generó mucho(a)”.

Tabla 57. *Percepción emocional de la prueba*

Emociones	Me generó mucho	% de respuesta
Estrés	54	65,1
Ansiedad	50	60,2
Presión	44	53,0
Angustia	42	50,6
Preocupación	42	50,6
Temor	29	34,9
Frustración	24	28,9
Rabia	21	25,3
Tristeza	20	24,1
Inseguridad	13	15,7
Alegría	8	9,6
Confianza	8	9,6
Placer	5	6,0
Serenidad	2	2,4

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la **Tabla 57** , las emociones que se generaron en un mayor índice al momento de presentar cada uno de los instrumentos de la ECDF son negativas para la salud del docente.

Es claro que las emociones del docente, como lo menciona Nias (2016), son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: en primer lugar, el proceso educativo implica la interacción entre personas y, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social. Tomado de Cejudo y López-Delgado (2016).

De esta manera, los aspectos emocionales de los profesionales inciden el ámbito profesional, lo que podría llevar a presentar dificultades en el momento de desarrollar la ECDF. Si el docente está acompañado de una carga emocional negativa como lo es el estrés, la ansiedad y la presión, entre otros, los resultados del proceso de evaluación se podrían ver afectados; no es lo mismo orientar y desarrollar una clase con presiones emocionales como el estrés. En cuanto a los resultados de la

investigación, un 65,1% de los docentes se encontraron inmersos en el estrés que según la real academia española es una ‘tensión provocada por situaciones agobiantes y que origina reacciones psicósomáticas’; a su vez, podría ser el detonante de la caracterización que dan los docentes en la **Tabla 57**, y el porqué de estos resultados. Las emociones positivas que generan un mayor desarrollo dentro del aula de clase, brindando ambientes de aprendizaje propicios, tales como la serenidad 2,4% y el placer 6,0%, en este proceso tienen índices muy bajos.

Conclusiones

En virtud de los resultados, se logran identificar mediante la participación de los 97 educadores de la Zona Sur Occidental, imaginarios y apreciaciones sobre la ECDF relacionados con su ejercicio docente, la estructura de la evaluación (fortalezas - debilidades), los criterios evaluados, los instrumentos, resultados y la subjetividad de los maestros frente a su quehacer profesional en cuanto a sus emociones.

Reconociendo que la ECDF es la tercera evaluación dentro de la carrera docente en Colombia (Decreto 1278 de 2002), la cual está estructurada en cuatro instrumentos (video, promedio aritmético de las dos últimas evaluaciones de desempeño, autoevaluación y encuesta a estudiantes), estos fueron analizados a partir de las apreciaciones de los docentes en relación con sus resultados, encontrando que de los 97 docentes de la Zona Sur Occidental que participaron del estudio solo el 86% han presentado la ECDF, al menos en una de las tres Cohortes (2015, 2016, 2018). Tan solo el 63% logró superar la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo, lo que significa haber superado más del 80% con relación a la totalidad de la prueba de acuerdo con lo establecido en la Resolución 15711 de 2015.

En cuanto al ejercicio docente, se identifican aspectos relacionados con el contexto, el ambiente de aula y la praxis pedagógica en la ECDF, que para los docentes no son evaluados mediante criterios pertinentes, con apreciaciones como la falta de reconocimiento la ubicación geográfica, el conflicto armado, la estructura social, la poca pertinencia por ser evaluados con una única muestra (video), con lo que no es posible identificar los procesos pedagógicos en su esencia, donde se contempla la posibilidad de emisión de juicios subjetivos por parte de los pares evaluadores, entre otras.

En aspectos relacionados con el carácter formativo de la ECDF, en cuanto a los procesos de retroalimentación, son considerados inapropiados puesto que son remitidos solo con base en los resultados y de forma generalizada, desconociendo que la evaluación debe brindar las herramientas suficientes de mejoramiento y superación en el proceso, tal como lo menciona Guerra y Serrato (2015):

La evaluación formativa permite que la retroalimentación pueda realizarse de forma oportuna favoreciendo el diálogo entre el evaluado y el evaluador, y que los evaluadores, los pares y las autoridades inmediatas, al poseer conocimiento de las condiciones en las que se desarrolla la labor del docente, puedan acompañarlo para identificar áreas de atención en su desempeño y trazar rutas de mejora factibles. (p. 33)

Finalmente, en la implementación de la ECDF y los resultados obtenidos en el marco de la investigación, se logra determinar que los docentes consideran que la estructura de la evaluación debe ser replanteada en cuanto al valor de los criterios (porcentajes), diseño de los instrumentos y criterios evaluados, debido a que estos factores son los que llevan a considerar al docente que su quehacer pedagógico, en relación con las evidencias presentadas, está mal evaluado.

Recomendaciones

En el marco de la investigación y de acuerdo con los resultados, se consideran pertinentes las siguientes recomendaciones:

En cuanto al papel tan decisivo del Ministerio de Educación Nacional, en su búsqueda por el mejoramiento de la calidad educativa y como ente evaluador, se hace pertinente el reconocimiento de cada una de las apreciaciones expuestas en el marco de la presente investigación; de acuerdo con lo establecido en la ECDF, en relación con su carácter formativo, en el que el ejercicio docente sea reconocido a cabalidad y no sujeto a un presupuesto, dejando entre ver la objetividad de los resultados.

En relación con la representación sindical del magisterio, de acuerdo con lo expuesto por la muestra de docentes del Estatuto 1278 de 2002, se invita a continuar con las negociaciones en cuanto a los ajustes pertinentes de la ECDF (estructura, resultados y procesos de reclamación). Por

tanto, no es admisible la división del magisterio en cuanto a sus estatutos, procesos de ascenso y reubicación, recordando que el reconocimiento a la profesionalización docente depende en gran medida de los requerimientos que se formulen ante el Ministerio de Educación Nacional.

El tercer agente son los docentes, quienes desde el momento de su inscripción en la ECDF adquieren de forma voluntaria, tal como lo cita el Decreto 1278 de 2002, su derecho a participar el proceso evaluativo, que aunque no cumpla con sus expectativas, debe ser llevado a cabo, apropiándose del marco legal que esta encierra, en busca del reconocimiento de su profesionalización mediante el ascenso o reubicación. A su vez, se invita al docente a continuar con sus procesos de formación en posgrado lo cual le permitirá un crecimiento profesional mayor, a la espera de avanzar en el escalafón, sin desfallecer en los requerimientos ante el Ministerio de Educación Nacional mediante sus representantes sindicales en cuanto a la modificación de los procesos de ascenso y reubicación del magisterio colombiano.

Referencias

Artículo13. (2018). *Resolución 18407*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional .

Decreto1278. (20 de junio de 2002). Obtenido de Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial N.º 44840.: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729>

Dimaté Rodríguez Cecilia, Tapiero Celis Omaira , González Rodríguez Clara Inés, Rodríguez Rodríguez Rafael y Arcila Cossio Myriam Adriana. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Humanidades*, 83 -95.

Gálvez Suarez Eric y Milla Toro Ricardo. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Artículo de Investigación* . Propósitos y Representaciones.

Icfes. (s.f.). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación*. Obtenido de Glosario: <https://www.icfes.gov.co/transparencia-glosario>

- Javier Cejudo y María Luz López-Delgado. (2016). *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*. Vol. 23. Núm. 1. - 2017. Páginas 29-36. Obtenido de Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros.: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2016.11.001>
- Martínez - Chairez, Guadalupe Iván; Guevara - Araiza, Albertico; Valles - Ornelas, María Manuela. (2016). EL DESEMPEÑO DOCENTE Y LA CALIDAD EDUCATIVA pp. 123-134. El Fuerte, Mexico: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Martínez, M. (1996). La orientación del clima de aula. *Investigación sobre el desarrollo de una investigación (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Minerva Nava Amaya y Mario Rueda Beltrán. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, Núm. 1.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Decreto 1657*. Bogotá.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2020). *MinTic Kioscos Digitales* . Obtenido de <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Iniciativas/Usuarios/Kioscos-Digitales/>
- Moramay Guerra Garcia y Sandra Conzuelo Serrato. (2015). Michael Scriven Evaluación formativa. *Un poco de historia*, 29-33.
- Ortega Iglesias, J. M. (2018). Del sentido reflexivo y formativo: un aporte a la evaluación con carácter diagnóstico formativo ECDF . *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación / ISSN: 1657-4915 / Vol. 14, No. 2*, 109 - 111. Obtenido de Del sentido reflexivo y formativo un aporte a la evaluación con carácter diagnóstico formativo ECDF Praxis, ISSN 1657-4915, ISSN-e 2389-7856, Vol. 14, Nº. 2,: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992546>
- Real Academia Española. (2020). *RAE. ES*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/estr%C3%A9s?m=form>
- Real, A. S. (2012). Evaluación docente. *Áreas temáticas emergentes en la educación química*, 200 - 204.

Resolución 018407. (2018). *Cohorte III*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.

Resolución 22453, Artículo 6. (2016). Obtenido de MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-358693_recurso_1.pdf

RESOLUCIÓN No. 18471. (2016). *Por el cual se aprueban los cursos de formación para los educadores que reprobaron la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) convocada en 2015* . Bogotá.

Resolución15711. (2015). *Artículo 4. Acreditación de cumplimiento de requisitos*. Bogotá, D.C.

RODRÍGUEZ CARVAJAL CLAUDIA KARINA, VERA NORIEGA JOSÉ ÁNGEL. (2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista mexicana de investigación educativa*. 12, 35, págs. 1129-1151. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n35/1405-6666->.

Rodríguez Carvajal, Claudia Karina y Vera Noriega, José Ángel. (2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista mexicana de investigación educativa*. 12 , 35, págs. 1129-1151.

Yyannú Cruz-Aguayo, Diana Hincapié y Catherine Rodríguez. (2020). *Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa*. Catalogación en la fuente proporcionada por la Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo.

Conclusiones y recomendaciones

Para la elaboración de estas conclusiones se han tenido en cuenta, claro está, el objetivo general del Estudio, la valoración de las apreciaciones y los imaginarios de los docentes y diferentes actores del sistema educativo en torno a la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF, además de cada uno de los tres objetivos específicos planteados. De igual modo, las recomendaciones se estructuran a partir del análisis de los resultados consolidados a nivel nacional, tanto para las instancias participantes como para los docentes y directivos docentes que hacen parte de los estatutos vigentes, el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002.

Conclusiones

En cuanto a la caracterización docente, se realizó una plena identificación de los docentes y directivos docentes que participaron en el Proyecto, en cada una de las zonas y de manera consolidada para todo el territorio colombiano, en aspectos relacionados con su lugar de ubicación, su edad, su formación, su labor educativa y su experiencia con la ECDF.

Es irrefutable que los docentes que hacen parte de este estudio, en su mayoría, han cursado estudios de posgrado (un 70% de la muestra), lo que evidencia no solo su preparación académica sino una completa disparidad e incoherencia entre este hecho y los resultados obtenidos en la evaluación docente en las diferentes zonas y, en términos generales, en el consolidado nacional presentado.

A propósito de la descripción del marco legal y político, se hizo la revisión y el respectivo análisis de los referentes legales, jurídicos y políticos que subyacen al desarrollo, al diseño y a la aplicación de la ECDF durante los últimos 5 años.

Es innegable que al ser la ECDF una prueba regulada por el Estado, su configuración depende de las políticas públicas que se tracen, lo que claramente revela dificultades desde la base de los principios, los criterios y las características que debe ostentar la evaluación docente, tal como se analiza y plantea desde diferentes autores, internacionales y nacionales, entre ellos, Scriven (1988), Montenegro (2003), Callejas (2003), Levin (2012), Murillo (2014), Dimaté et al. (2017), Santos-Guerra (2018) y Álvarez (2018), para que esta sea realmente diagnóstica, formativa, integral, sistemática, flexible, etc.

Es evidente que las políticas educativas públicas en Colombia giran en torno a la tendencia de rendición de cuentas y a la evaluación docente como pago por meritos, en las que los análisis que se hacen son más administrativos y económicos que pedagógicos y formativos; tal como lo revelan Niño (2001), Lozano (2008) y Malaver (2018), toda vez que la realidad de los objetivos de la evaluación docente (en este caso, la carrera docente relacionada con los ascensos y la nivelación salarial), dependen de las disponibilidades presupuestales estatales, no de las necesidades educativas de la Nación.

En relación con las apreciaciones y los imaginarios de los docentes y directivos docentes, concretamente sobre la consolidación de la Prueba, es claro que para los docentes y directivos docentes de este estudio, la Evaluación, desde su concepción, no fue concertada con ellos ni se sintieron ampliamente representados por su organización sindical en las diferentes fases del diseño, la aplicación y la valoración de la misma.

Acerca de la configuración y estructura de la ECDF, es determinante que los docentes y directivos docentes llegaran a ella con un desconocimiento generalizado de sus diferentes elementos constitutivos (pautas, criterios, recursos y mecanismos, entre otros), de lo que puede inferirse, constituye una de las causas de los resultados ofrecidos hasta el momento.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, es concluyente que la mayoría de docentes y directivos docentes que participaron en ella, en alguna o en varias de las tres Cohortes, consideran que el valor porcentual del video (80%), frente al resto de instrumentos de la Prueba, es desproporcional lo que refleja falencias en su configuración, en su valoración y pone en tela de juicio su validez.

En cuanto a sus alcances, es definitivo que los objetivos planteados para la ECDF no se logran en su totalidad, toda vez que solo limita la posibilidad de ascenso y de nivelación salarial de los docentes que la presentan, sin que incidan sus resultados en el mejoramiento de la calidad educativa, en el desempeño de los educandos o en la transformación de las diversas prácticas pedagógicas que se viven en el aula.

Sobre los recursos y los medios para su presentación, puede concluirse que las Instituciones Educativas (IE) no cuentan con los recursos tecnológicos y didácticos adecuados para realizar los registros videográficos con la suficiente calidad en audio y en video. De igual modo, los docentes y los directivos docentes que participan carecen, en su mayoría, de estos saberes técnicos.

Para terminar, a propósito de la percepción emocional, es indiscutible que el cúmulo de emociones negativas generadas por la Prueba (estrés, ansiedad, temor, preocupación, angustia, frustración, entre otras) afectan directamente el desempeño de los evaluados y su estado anímico durante su preparación y en los días posteriores, en sus sesiones pedagógicas y, por supuesto, en su vida personal. Esto, a todas luces, muestra que en vez de hacer aportes positivos a los procesos de enseñanza-aprendizaje se convierte en un foco de pensamientos y sensaciones que afectan la salud y el bienestar mental, físico y psicológico de los evaluados, a partir de lo planteado por autores como Lavadores (2005),

Murillo et al. (2006), Araujo y Leal (2007), Cano (2012), Calderón (2018), entre otros.

Recomendaciones

Con base en el análisis de los resultados ofrecidos y de las conclusiones que han logrado inferirse a partir de las evidencias (hechos, apreciaciones e imaginarios), se brindan algunas recomendaciones desde el aspecto práctico de la Investigación para las instancias participantes, Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), los docentes y directivos docentes que integran el magisterio nacional y otros actores de importancia significativa en los diferentes momentos y procesos de la ECDF, así:

- Es importante que todo el proceso de implementación de la ECDF, o de cualquier evaluación docente de este tipo, cuente con la participación y el consenso por parte del magisterio y de sus agremiaciones sindicales, con el fin de que la misma sea aceptada, genere compromiso y que cumpla con sus más altos objetivos en torno a la mejora de la calidad de la educación colombiana. Se recomienda partir del modelo de ECDF que actualmente está en curso para hacer la valoración metaevaluativa (el metanálisis de la evaluación) correspondiente.
- Se hace necesario que el proceso de retroalimentación sea sistemático; que haya un verdadero acompañamiento y seguimiento al evaluado, entendiendo que desde su concepción la Evaluación es de carácter formativo, cuyo fin primordial no es la sanción sino la transformación continua. Para ello, se recomienda que la ECDF cuente con un programa y un cronograma más amplios que reconozcan muchas otras variables y tareas del quehacer pedagógico, aparte de los criterios que hacen parte del contexto y que hasta el momento se han omitido; para el ejemplo, las realidades institucionales diferenciadoras (si se enmarca en zonas urbanas o rurales, número de estudiantes, nivel socio-económico-cultural de los educandos, conflictos que se presentan, configuraciones familiares, acceso a medios y recursos tecnológicos y didácticos, etc.).

- Con respecto a las políticas públicas, se exhorta a toda la comunidad educativa de las instituciones educativas oficiales y privadas, en todos los niveles de formación, a generar colegiados que estudien, analicen, discutan, propongan, controlen y denuncien estas, cuando no están dirigidas al verdadero cumplimiento de los objetivos proyectados o a la búsqueda del bien común. Las universidades y sus facultades de educación, en sus diversos programas de pregrado y posgrado, deben tomar un papel más activo y propositivo, ya que con estas políticas se lesiona o se fortalece la carrera docente del país y por ende, la calidad de vida de quienes dedican su vida a la formación de nuestros niños, adolescentes, jóvenes y adultos.
- A propósito de los instrumentos de la ECDF y de la estructura misma de la prueba, es necesario que se haga un replanteamiento de los que ya existen (el vídeo, la autoevaluación, la encuesta a estudiantes y el promedio de las evaluaciones de desempeño en los dos últimos años) o una revaloración de estos, ya que es una realidad que un instrumento que tiene en cuenta solo 50 minutos de una práctica pedagógica con un valor del 80% (el registro videográfico) es más importante que la labor asidua de aula durante 2 años lectivos, que solo tiene un valor del 7,5% para los docentes de primaria y del 5% para los docentes de básica secundaria y media vocacional (la evaluación anual de desempeño).
- Bajo este mismo aspecto, para que la evaluación docente sea ciertamente participativa es importante que la voz de los estudiantes, al igual que la de los padres de familia, sea escuchada en torno a distintos criterios que pueden ellos analizar sobre la labor docente. Finalmente, el actor principal en el proceso enseñanza-aprendizaje es el educando y muchos elementos que refieren con mayor transparencia las habilidades del educador pueden interpretarse o evidenciarse a través de recursos como entrevistas, cuestionarios, conversatorios y talleres con los estudiantes o sus acudientes. Es inequitativo que para unos sea válido, aunque con muy baja representación porcentual en la ponderación de los instrumentos (para los docentes evaluados que laboran en los niveles de básica secundaria y media vocacional, la encuesta

a estudiantes tiene un peso del 5%), y para otros no signifique absolutamente nada (para los docentes de preescolar y básica primaria la encuesta a estudiantes no aplica).

- Uno de los roles más importantes de los docentes en este milenio está asociado con su labor como investigador. Debe estimularse el desarrollo de actitudes inquietas, curiosas en los educadores que provoquen búsquedas de nuevas preguntas y nuevas respuestas entre sus estudiantes; además, que estas pesquisas aporten a la solución de problemas y a la transformación de realidades urgentes e inmediatas dentro de las comunidades. La propuesta es que estas investigaciones suscritas a IE de educación superior o al interior de las IE de educación básica y media, puedan ser medidas a través de un nuevo instrumento; que valore la labor individual o colectiva que adelanta un docente con un grupo de trabajo con otros docentes o en semilleros con estudiantes, y que su valor ponderado sea altamente significativo. Con ello se impulsaría el desarrollo de conocimiento, la aplicación de modelos pedagógicos como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el desarrollo de proyectos productivos y de emprendimiento en las aulas y, como ya se ha dicho, la resolución de conflictos o problemas reales a través de investigaciones con enfoques cualitativos como la Investigación Acción Participativa (IAP), la Investigación Acción Educativa (IAE) y nuevos enfoques emergentes de carácter colaborativo, participativo y holístico.

Es fundamental que los docentes y directivos docentes que pretenden participar en esta evaluación generen procesos de capacitación y autodidactismo en torno a la misma, dado que el conocimiento de la estructura y el desarrollo de sus diversos componentes es crucial para obtener una valoración apropiada. Se recomienda organizar grupos transdisciplinarios de docentes, directivos docentes e integrantes de las instancias gubernamentales involucradas que fortalezcan, a través de talleres y prácticas, la alfabetización mediática para ahondar en saberes y técnicas relacionadas con el componente audiovisual, modelos pedagógicos de vanguardia, diseño de ambientes de aprendizaje acordes con las necesidades y especificidades de cada IE, desarrollo y control de la inteligencia emocional y social, entre otros componentes que hacen

parte de la Matriz de criterios de valoración para docentes, analizada en este informe (p. 31).

Finalmente, es pertinente recomendar el cambio de actitud de los docentes y directivos docentes, tanto del Estatuto 2277/79 como del 1278 de 2002, con el fin de asumir una posición abierta y constructiva frente a la Evaluación, siendo conscientes de que estos procesos de diagnóstico, indagación, valoración y juicio son necesarios para identificar fallas, explorar soluciones y adelantar estrategias de mejoramiento continuo.

Índice de tablas

Tabla 1. Características de la evaluación del desempeño docente	40
Tabla 2. Esquema del Escalafón Docente (Decreto 1278 de 2002)	46
Tabla 3. Matriz de Criterios de valoración para docentes de aula (ECDF)	48
Tabla 4. Ponderación de los instrumentos de evaluación a docentes de aula	50
Tabla 5. Distribución de la muestra por zonas, departamentos y secretarías de educación	59
Tabla 6. Resultados del Alfa de Cronbach	62
Tabla 7. Estructura de las Zonas Territoriales	68
Tabla 8. Último nivel de formación	72
Tabla 9. Docentes evaluados	74
Tabla 10. Participación Docente por localidades - Zona Distrito Capital	100
Tabla 11. Participación por módulos en los cursos formativos.	112
Tabla 12. Nivel de escalafón posterior a la prueba	113
Tabla 13. Unidad de análisis - Consolidación de la prueba	117
Tabla 14. Unidad de análisis – Estructura de la prueba	120
Tabla 15. Unidad de análisis – Alcances de la evaluación	122
Tabla 16. Unidad de análisis – Instrumentos de evaluación	125
Tabla 17. Unidad de análisis – Recursos y medios de la prueba	128

Tabla 18. Entidades territoriales participantes en Zona Centro (Boyacá y Cundinamarca)	145
Tabla 19. Motivo reclamaciones	157
Tabla 20. Estado de satisfacción con su respuesta	158
Tabla 21. Percepción de representación por su organización sindical en el diseño e implementación de la prueba	160
Tabla 22. Consideración del carácter formativo de la prueba y la retroalimentación del proceso vivido	161
Tabla 23. Percepción acerca de la experticia de ICFES para valorar la práctica pedagógica	164
Tabla 24. Facilita que el maestro planee y prepare su clase con antelación	166
Tabla 25. Facilita que el maestro planee y prepare su clase con antelación	169
Tabla 26. Pertinencia del ejercicio pedagógico que llevará a cabo el docente con los estudiantes	170
Tabla 27. El proceso de inscripción fue amigable y ágil	173
Tabla 28. Tuvo que contratar algún tipo de asistencia técnica para grabar su video	175
Tabla 29. Entidades territoriales participantes en la Zona Oriente.	193
Tabla 30. Motivo reclamaciones	207
Tabla 31. Estado de satisfacción con su respuesta	209
Tabla 32. Evaluación formativa y presencia de retroalimentación	211
Tabla 33. Percepción experticia para valorar la práctica pedagógica de los docentes del país	214
Tabla 34. Pertinencia del ejercicio pedagógico	218
Tabla 35. Proceso de inscripción a la ECDF	220
Tabla 36. Sensaciones emocionales generadas por la prueba ECDF	221
Tabla 37. Unidades de análisis de la entrevista	224
Tabla 38. Entidades territoriales participantes en la Zona Norte	245
Tabla 39. Consolidación de respuestas	259

Tabla 40. Entidades territoriales participantes en Zona Cafetera (Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda)	281
Tabla 41. Motivo reclamaciones	295
Tabla 42. Estado de satisfacción con su respuesta	296
Tabla 43. Docentes que se sintieron parte de la ECDF y fueron respaldados	298
Tabla 44. Criterios de la Evaluación y proceso de retroalimentación	301
Tabla 45. Instrumentos definidos para la ECDF	302
Tabla 46. Particularidades de los docentes en su práctica	304
Tabla 47. Estructura de la prueba para la profesionalización y área de formación de los docentes	305
Tabla 48. Docentes que requirieron de asistencia técnica	313
Tabla 49. Condiciones tecnológicas y ubicación geográfica de las I.E.	314
Tabla 50. Entidades territoriales participantes Zona Sur Occidente	327
Tabla 51. Número de docentes que han presentado la ECDF	336
Tabla 52. Estado de satisfacción con su respuesta	345
Tabla 53. Conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación	347
Tabla 54. Sensación del papel de la organización sindical en el diseño e implementación de la prueba	349
Tabla 55. Conocimiento que tiene el profesor sobre su área de formación	351
Tabla 56. Descriptores de limitaciones o dificultades frente a la prueba	354
Tabla 57. Percepción emocional de la prueba	357

Índice de figuras

Figura 1.	Factores del desempeño docente	38
Figura 2.	Enfoques de los modelos de evaluación del desempeño docente	41
Figura 3.	Muestra por zona	60
Figura 4.	Participación de Docente por departamento según la zona territorial	67
Figura 5.	Relación de instituciones escolares y docentes por área	69
Figura 6.	Distribución de la muestra del estudio por zonas	70
Figura 7.	Rango de edad	71
Figura 8.	Áreas disciplinares de formación profesional	72
Figura 9.	Número de docentes por año de nombramiento en propiedad	73
Figura 10.	Asignación Académica	74
Figura 11.	Número de veces evaluado	75
Figura 12.	Porcentaje de docentes por Cohorte	76
Figura 13.	Porcentaje de aprobación según zona	77
Figura 14.	Docentes que adelantaron curso formativo	79
Figura 15.	Porcentaje de docentes por módulo formativo	80
Figura 16.	Porcentaje de desaprobación sobre criterios de la ECDF	84
Figura 17.	Porcentaje de sobre criterios de la ECDF	85
Figura 18.	Emociones que despierta la evaluación en el docente	87
Figura 19.	Zona Distrito Capital	99
Figura 20.	Formación de pregrado	102

Figura 21. Formación posgradual.	104
Figura 22. Grado en el escalafón	105
Figura 23. Asignación académica por áreas	107
Figura 24. Palabras clave Zona Distrito Capital	108
Figura 25. Docentes Evaluados	109
Figura 26. Superación directa de la prueba	110
Figura 27. Participación en los cursos formativos	111
Figura 28. Ascenso en el escalafón	113
Figura 29. Nivel de satisfacción	115
Figura 30. Región Zona Centro	144
Figura 31. Rango de edad	147
Figura 32. Formación de pregrado	148
Figura 33. Grado de escalafón	149
Figura 34. Palabras clave	150
Figura 35. Nivel de aprobación de la prueba.	152
Figura 36. Institución de Educación Superior en la que adelantó el curso ECDF	153
Figura 37. Módulos adelantados durante la formación.	154
Figura 38. Grado de escalón después de ECDF	156
Figura 39. Porcentaje de reclamaciones realizadas	157
Figura 40. Continuidad de la aplicación de la ECDF	171
Figura 41. Recursos tecnológicos para la realización de la prueba	174
Figura 42. Departamentos Zona Oriente	192
Figura 43. Rango edad.	196
Figura 44. Formación de Pregrado	196
Figura 45. Grado de escalafón	199
Figura 46. Palabras clave Zona Oriente	201
Figura 47. Nivel de aprobación de la prueba	203
Figura 48. Docentes por curso de la ECDF	205

Figura 49. Grado de escalón después de ECDF	206
Figura 50. Departamentos Zona Norte	245
Figura 51. Rango de edad	247
Figura 52. Formación de pregrado	247
Figura 53. Grado del escalafón docente	249
Figura 54. Palabras clave Zona Norte	251
Figura 55. Resultados de la evaluación	253
Figura 56. Grado del escalafón en que se encontraba cuando presentó la prueba	255
Figura 57. Grado del escalafón en que se encontraba cuando presentó la prueba	256
Figura 58. Diseño e implementación de la ECDF.	260
Figura 59. Principios que orientan la ECDF	262
Figura 60. Relación con la ponderación asignada a los instrumentos de la ECDF	263
Figura 61. Limitaciones o dificultades frente a la prueba	264
Figura 62. Percepción emocional	265
Figura 63. Departamentos de la Zona Eje Cafetero	280
Figura 64. Rango edad.	283
Figura 65. Formación de Pregrado	284
Figura 66. Grado de escalafón	285
Figura 67. Palabras clave	286
Figura 68. Nivel de aprobación de la prueba	288
Figura 69. Ciudades en las que adelantó el curso ECDF	289
Figura 70. Módulos adelantados durante la formación	291
Figura 71. Grado de escalón después de ECDF	293
Figura 72. Porcentaje de reclamaciones realizadas	295
Figura 73. Departamentos Zona Sur Occidental	323
Figura 74. Rango de edad	328
Figura 75. Formación de Pregrado	330

Figura 76. Grado Escalafón	332
Figura 77. Palabras clave Zona Sur Occidente	333
Figura 78. Presentación de la ECDF	335
Figura 79. Superación de la ECDF	338
Figura 80. Ascenso y reubicación	341
Figura 81. Porcentaje de Reclamaciones realizadas	343



En su composición de utilizaron tipos:
Calibri y Zurich BT

Primera edición: 2023
Bogotá D.C., 2023 - Colombia

La presente publicación es el resultado de una investigación en el marco del análisis de las sugerencias que ha tenido la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo -ECDF- en los docentes del sector oficial adscrito al Estatuto 1278 en Colombia. Por tanto, los propósitos centrales ha sido valorar y comprender los imaginarios, percepciones y apreciaciones que tienen los educadores del magisterio colombiano y los diferentes actores del sistema educativo en relación con dicha evaluación. El estudio se adelantó en 23 departamentos del país y con 682 docentes de colegios oficiales, tanto rurales como urbanos. De acuerdo con la ubicación geográfica de los profesores se georreferenciaron seis zonas para el análisis de información.

Se identificó que los objetivos definidos en el Estatuto 1278 para la evaluación docente no se han cumplido, toda vez que los resultados de esta no inciden en el mejoramiento de la calidad educativa, en el desempeño de los educandos y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Los invitamos a conocer y consultar la presente publicación UNIMINUTO Rectoría Bogotá.



Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70
Teléfono +(57)1 - 291 6520
www.uniminuto.edu