



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Análisis del Desempeño Profesional Docente como Referente de la Actuación del Profesorado



Convenio

Andrés

Bello



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Análisis del Desempeño Profesional Docente como Referente de la Actuación del Profesorado

Hacia un nuevo pacto educativo por la integración

Organización del Convenio Andrés Bello
Serie: ESINED II, Documento 8.
2024



CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Convenio Andrés Bello (Organización)

Análisis del Desempeño Profesional Docente como Referente de la Actuación del Profesorado / Convenio Andrés Bello; coordinadora: Mercedes González Sanmamed; colaboradores: Tania Fiedler de Gordón [y] Joaquín Vergara Broce.-- Panamá : Convenio Andrés Bello, 2024.

Serie: ESINED II, Documento 8.

128 páginas; 28 cm.

ISBN: 978-9962-8579-8-3

1. ESINED II 2. Evaluación del docente 3. Profesores-evaluación. 4. Análisis cualitativo 5. Análisis cuantitativo

SCDD: 371.1 C76a

Organización del Convenio Andrés Bello-CAB

© CAB

Clayton, Panamá, República de Panamá

Calle Hocker/Maritza Alabarca Edificio 1013 A-B

Todos los derechos reservados

Serie: ESINED II, Documento 8.

ISBN: 978-9962-8579-8-3

Coordinadora:

Mercedes González Sanmamed

Colaboradores:

Tania de Gordón

Joaquín Vergara

Diseño y Demacración:

Tomiko Murillo Gumiel | Instituto Internacional de Integración - IICAB

Cont

Contenidos

1. Presentación.....	7
2.Introducción.....	9
3. La Evaluación Del Desempeño Como Referente De La Actuación Docente	10
4. Las “Voces” De Los Docentes Sobre Evaluación Del Desempeño ...	13
4.1. Metodología.....	14
4. 2. Resultados	16
5. Valoraciones Y Propuestas De Los Expertos Sobre La Evaluación Del Desempeño Docente.	50
5.1. Características Del Instrumento De Recogida De Datos.....	51
5.2. Participantes En El Estudio Cualitativo.....	52
5.3. Resultados De Las Entrevistas Individuales Sobre Evaluación Del Desempeño Docente	54
5.4. Resultados De Contraste De Los Datos Cualitativos Analizados A Partir De Las Entrevistas	55
6. Actuaciones Y Proyecciones Acerca De La Evaluación Del Desempeño En Los Países Del Cab	74
6.1. Presentación Del Estudio	74
6.2. Resultados Destacados Del Estudio Descriptivo-Comparativo Sobre Evaluación Del Desempeño Docente.....	75

7. La Evaluación Del Desempeño Docente Desde Una Triple Óptica: Triangulación De Resultados De Miradas.....	87
7.1. Controversias En La Conceptualización De La Evaluación Del Desempeño Docente	87
7.2. Divergencias En Torno A Los Propósitos De La Evaluación Del Desempeño.....	88
7.3. Discusiones Acerca De Los Mecanismos, Los Instrumentos Y La Temporalización Para La Evaluación Del Desempeño.....	91
7.4. Discrepancias En Torno A Las Instancias Y Agentes Evaluadores .	96
7.5. Controversias Acerca De Las Repercusiones De La Evaluación Del Desempeño.....	99
8. Propuestas Para Una Evaluación Del Desempeño Profesional Docente	101
9. Evaluación Del Desempeño Docente Y Calidad Educativa.....	106
10. Bibliografía	111
Anexos.....	115

1. PRESENTACIÓN

La Organización del Convenio Andrés Bello (CAB), en su continuo compromiso con la integración educativa como eje estratégico para el desarrollo de sus Estados miembros, presenta con orgullo el documento titulado “Análisis del Desempeño Profesional Docente como Referente de la Actuación del Profesorado”.

Este análisis se inscribe en las acciones de la Línea 3 de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED II), centrada en el diagnóstico de la profesión docente y la promoción de estándares de calidad que impulsen la excelencia educativa en la región del CAB. Al evaluar el desempeño docente como un componente esencial para garantizar la calidad de los sistemas educativos, este trabajo ofrece una perspectiva crítica y orientadora para las políticas públicas en los países miembros.

El documento refleja el fruto de un esfuerzo colaborativo que incluyó la participación activa de representantes técnicos de los países del CAB, expertos en educación y docentes en ejercicio. A través de investigaciones, consultas, análisis comparativos y dinámicas participativas, se logró una aproximación rigurosa que identifica las principales características de los procesos de evaluación docente, así como los desafíos que estos enfrentan en contextos diversos.

Este análisis no solo describe las prácticas actuales, sino que también profundiza en las tensiones inherentes a los procesos de evaluación, como su conceptualización, los propósitos que persiguen, los instrumentos empleados y los actores involucrados. Asimismo, explora el impacto de estos procesos en la calidad educativa, destacando la importancia de alinear sus objetivos con las metas educativas nacionales y regionales.

Los resultados y hallazgos aquí presentados se convierten en una herramienta estratégica para comprender la realidad de la evaluación docente en la región. Además, ofrecen orientaciones claras para optimizar estos procesos, promoviendo su pertinencia y efectividad en el fortalecimiento de la práctica profesional del magisterio. Este análisis parte del reconocimiento de la evaluación como un componente integral para el desarrollo profesional docente, al tiempo que enfatiza su papel en la construcción de sistemas educativos más equitativos e inclusivos.

El presente documento trasciende su carácter técnico para constituirse en un símbolo del compromiso de los países del CAB por avanzar juntos hacia un espacio educativo regional verdaderamente integrado. Al fomentar estándares compartidos y el reconocimiento mutuo de competencias, se promueven la movilidad académica y profesional, la cooperación educativa y la consolidación de una formación docente que responda a las demandas del siglo XXI.

La SERIE ESINED II, de la cual este documento forma parte, es un testimonio vivo de los logros alcanzados a través de la colaboración solidaria y el diálogo constante entre nuestros Estados miembros. Este esfuerzo no solo fortalece la profesión docente, sino que también ratifica nuestra convicción de que la integración educativa es el camino para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que responda con eficacia a los desafíos globales sin perder de vista nuestra identidad cultural y particularidades nacionales.

Con gran satisfacción, presentamos este Análisis del Desempeño Profesional Docente como Referente de la Actuación del Profesorado, seguros de que este esfuerzo contribuye significativamente a la consolidación de un espacio educativo compartido, a la mejora de las políticas educativas y a la construcción de una región más unida y fortalecida desde la base de la educación.

José Antonio Frías Guerrero
Secretario Ejecutivo (E)
Organización del Convenio Andrés Bello (CAB)

Intro

2.INTRODUCCIÓN

En el marco de la segunda fase de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED) y, concretamente, según lo establecido en el Plan de Actividades Priorizadas (PAP) durante el período 2022-25, en la Línea 3 relativa a la Formación Docente, se ha establecido como finalidad “pensar, diseñar y proponer un marco de estándares de calidad de la profesión docente que sea consensuado, refrendado y asumido por los doce países miembros del CAB”.

Para ello se ha propuesto una metodología de trabajo encaminada a recoger, analizar, sistematizar y priorizar la información necesaria mediante mecanismos de intercambio con los países y a través de dinámicas colaborativas que contribuyan a pensar juntos y buscar respuestas efectivas y satisfactorias, respetuosas de la idiosincrasia de cada país y en perspectiva regional e internacional.

Concretamente, en la Línea 3 del PAP, se ha diseñado una hoja de ruta en tres apartados, y se indica que a partir de los insumos que se recojan se vislumbraron los mecanismos y los procesos a seguir para iniciar el reconocimiento y homologación de las carreras de educación. En primer lugar, se propone un estudio acerca de las competencias docentes como núcleo de la formación. Seguidamente, se trabaja en torno al desempeño profesional docente. Y, a partir de los resultados de estos análisis previos, se asume el compromiso de avanzar hacia la definición de los estándares de calidad de la profesión docente en los países del CAB que servirán de base para promover los procesos de reconocimiento de las carreras de educación entre los países del CAB y la homologación de los títulos de los egresados con el correspondiente beneficio de la posibilidad de ejercicio de la docencia en cualquier país independientemente del lugar de egreso.

Tal y como estaba planificado, se ha desarrollado la primera etapa de estudio de las competencias docentes. Como fruto del trabajo realizado se ha publicado el “Catálogo de Competencias Docentes”, con el propósito de que pueda servir de marco de referencia para los procesos de formación y actualización del profesorado en los países del CAB. Siguiendo con la propuesta recogida en la línea 3 de Formación Docente, se inicia el abordaje de la segunda fase relativa al análisis de la evaluación del desempeño. Y para este estudio acerca de la evaluación del desempeño se han diseñado tres investigaciones desarrolladas de manera simultánea. En este informe se dará cuenta de los aspectos más destacados de las tres indagaciones realizadas en torno a la temática de la evaluación del desempeño docente.

3. La evaluación del desempeño como referente de la actuación docente

Una de las cuestiones previas a comentar en cualquier análisis sobre el desempeño docente es la relativa a la polisemia del concepto, a las dificultades para su conceptualización debido a los múltiples significados con los que se puede asociar el término y, en consecuencia, la complejidad que suscita a la hora de proponer su operativización o de concretar su abordaje en la práctica, ya sea nivel de un ministerio, una institución o un centro en particular (Martínez & Lavín, 2017).

Los aspectos comentados anteriormente, no impiden que la temática de la evaluación del desempeño sea un asunto de gran alcance y alto protagonismo en las políticas educativas de muchos países y su inclusión es cada vez más común a distintos niveles y bajo distintos propósitos. Vázquez, Cordero y Leyva (2014), recuerdan que la elaboración de marcos para la enseñanza o criterios de desempeño profesional constituye una de las tendencias que suelen emplearse para fortalecer la profesión docente, y cuyo empleo puede servir a diferentes propósitos como la evaluación y supervisión de la actuación de los docentes en las aulas y/o en consecuencia la acreditación, selección y promoción durante la carrera docente. Pero también se puede emplear para la revisión de las políticas de formación inicial y continua, y la configuración de la identidad docente.

En el documento de Orientaciones para políticas sobre carrera docente (PREAL, 2012), en el punto número 5 se exhortaba a: “Desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente. Esto implica mecanismos de evaluación basados

en estándares validados y considerados legítimos por la profesión, para identificar niveles comparables de calidad del desempeño de cada docente, teniendo en cuenta el contexto en que trabaja”. Si bien no hay acuerdo en determinar cuál puede ser el punto de partida o el enfoque a utilizar para elaborar un marco común del desempeño, suelen ser dos las perspectivas más utilizadas: la consideración de las competencias o de los estándares. Aunque es posible combinar ambos enfoques e integrarlos en la propuesta del marco de desempeño.

Un elemento a destacar en la definición de un marco del desempeño docente es que su elaboración suele estar precedida de un proceso de consultas a diversos sectores y de diálogo permanente para lograr un consenso que al menos suscite el acuerdo en los aspectos básicos que se contemplen.

Otro aspecto en el que se insiste es que cuando el marco se utilice para la evaluación del docente, el proceso evaluativo sea de carácter formativo y, por tanto, prime la retroalimentación y la mejora como elementos clave de la evaluación, más allá del rendimiento de cuentas como ejercicio de clasificación y herramienta punitiva. La necesidad de generar una cultura de la evaluación es todavía un reto de difícil alcance y la rigidez en los procesos y las sanciones ligadas a los resultados no van a contribuir a mejorar la situación, sobre todo si no se tienen en cuenta otros elementos socio-culturales, económicos y políticos que determinan el contexto en el que acontece la docencia y desarrolla su labor el profesorado.

En los últimos años se han desarrollado diversas actuaciones en la región en lo relativo al desempeño docente. Concretamente, uno de los países que más ha trabajado en esta temática es Chile. En 2013 se elaboraron los denominados “Estándares Orientadores para la Formación Inicial” para determinar los conocimientos disciplinares y pedagógicos que tendrían que poseer los titulados de Educación. En 2019 se han revisado y, tras su aprobación, se pretende que sean tomados en cuenta en la acreditación de las carreras de Educación. En 2021 se publicó el documento titulado “Estándares de la profesión docente. Marco de la Buena Enseñanza”, aprobado por el Consejo Nacional de Educación

Tanto el documento denominado “Marco para la Buena Enseñanza”, elaborado en Chile como el denominado “Marco de Buen Desempeño”, creado en Perú, se han construido como fruto de las reflexiones y el consenso de diversos organismos y foros en cada uno de los países. En el caso de México, también se han desarrollado iniciativas en esta línea y, por

ejemplo, cabe destacar la elaboración del documento sobre estándares de desempeño en el aula para maestros de educación básica.

En la consideración de los modelos de desempeño docente hay que tener en cuenta elementos como la finalidad manifiesta o implícita a la que se pretende servir, los componentes que se tienen en cuenta y los dominios que se proponen. Vázquez, Cordero y Leyva (2014), realizan una comparativa de cuatro programas de desempeño de cuatro países (Estados Unidos, Chile, Perú y México). Tras su estudio, proponen una serie de orientaciones para la elaboración de marcos de desempeño que mencionaremos seguidamente:

- a. Es importante definir el sustrato teórico que va a dar cobertura al marco de desempeño, sobre todo desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los que se va a poner el foco.
- b. Es imprescindible generar un diálogo abierto que favorezca el intercambio de perspectivas y se pueda recoger la voz de los diversos agentes y sectores implicados.
- c. El marco tiene que elaborarse a partir de la realidad educativa del contexto en el que se va a construir y en el que se aplicará en el futuro.
- d. La finalidad del marco de desempeño tiene que estar clara y también la utilidad que se le va a dar. Cualquier cambio en estos aspectos debe ser negociado con los colectivos implicados.
- e. Dada la diversidad terminológica que se puede utilizar, es necesario definir y precisar las denominaciones que se van a utilizar y su significado específico, que ha de ser entendido por todas las audiencias.
- f. La estructura de la propuesta debe ser clara y comprensible, y para ello es necesario realizar un esfuerzo de clarificación y ordenación de los elementos constitutivos.

En definitiva, si bien la evaluación del desempeño se valora como un elemento importante en las políticas públicas para recabar información valiosa cómo identificar aspectos de mejora, tanto a nivel general del sistema educativo como de aspectos concretos de la práctica docente, a todas luces suscita controversias a distintos niveles: teóricos y conceptuales como pragmáticos y operativos.

Los informes disponibles, los estudios y análisis realizados y las valoraciones de las actuaciones emprendidas serán siempre un referente

fundamental para la toma de decisiones sobre esta temática. Resulta imprescindible recoger las opiniones de los docentes, por cuanto constituyen un componente fundamental del proceso al convertirse en sujetos y objetos de la evaluación, informantes clave, por una parte, pero también receptores de las medidas que se decidan implementar, lo que les hace merecedores de un protagonismo especial. Por otra parte, se hace necesario considerar las posiciones de otras figuras implicadas en los procesos de evaluación por cuanto desde su mirada se puede acceder a elementos especialmente interesantes y a veces desconocidos en una cuestión especialmente poliédrica, compleja y cuestionada como es la evaluación del desempeño. Finalmente, un estudio sobre evaluación del desempeño no puede diseñarse ni presentarse al margen de la realidad, es decir, de espaldas a cómo se organiza, desarrolla, e implementa en determinados contextos, en este caso en los países del CAB.

Así pues, el estudio sobre evaluación del desempeño docente que estamos presentando se ha realizado desde un planteamiento polifónico y bajo una perspectiva coral, por cuanto se ha partido de un diseño múltiple que se concretó en tres estudios particulares que, finalmente, fueron sometidos a una triangulación desde la que validar los resultados y apuntar a conclusiones de mayor alcance y significación. Concretamente, se ha realizado una investigación de corte cuantitativo a través de la que aplicaron cuestionarios a docentes en ejercicio. Se desarrolló al unísono un estudio cualitativo en el que se entrevistaron a informantes clave para recoger sus valiosas perspectivas. Finalmente, también se abordó un análisis minucioso descriptivo y comparativo de la situación de la evaluación del desempeño en los países del CAB.

4. Las “voces” de los docentes sobre evaluación del desempeño

En la segunda fase de trabajo establecida en el PAP de la ESINED II, se ha continuado profundizando en una temática muy relevante como la relativa a la evaluación del desempeño docente. Como ya se comentó en el apartado anterior, se ha diseñado una triple investigación para acceder a información sustancial, relevante y útil sobre evaluación del desempeño docente.

En este apartado se explicará la investigación cuantitativa realizada, exponiendo cuestiones claves del diseño de investigación, la elaboración y validación del instrumento de investigación, la muestra y los resultados más destacados.

4.1. Metodología

Para la elaboración del primer borrador sobre evaluación del desempeño docente se han tomado como base diversos estudios como los desarrollados por Danielson (1996); Guzmán (2016); Nevo (1983), Tejedor y Jornet (2008); y también importantes informes como los publicados por el Departamento de Educación e Inspección de Educación del País Vasco (2017) y OCDE (2011).

La primera fase de validación tuvo lugar en el taller presencial realizado en Ciudad de Panamá los días 7 y 8 de mayo. En este encuentro se realizó un triple proceso de validación: individual, pequeño grupo y plenaria. Concretamente:

- a. Validación individual: En la que cada técnico valoró (en calidad de juez experto) la estructura e ítems del cuestionario a partir de una plantilla evaluativa que se elaboró a tal efecto.
- b. Validación en pequeño grupo: Donde se discutieron en grupos de 3 personas los aspectos cada uno había apuntado de manera individual y se consensuaron en conjunto los aspectos susceptibles de mejora.
- c. Sesión plenaria: En la que se compartieron y discutieron los aportes de cada grupo y se tomó la decisión consensuada acerca del cuestionario sobre evaluación del desempeño docente.

La segunda fase de la validación tuvo lugar durante el taller virtual que se celebró el día 22 de mayo de 2024. En este taller, en primer lugar, se revisaron los aportes que los técnicos habían enviado por correo electrónico con respecto a la versión del cuestionario aprobada en el taller presencial. Y también se realizó un repaso por cada uno de los bloques e ítems de manera que todos los técnicos tuvieran la oportunidad de revisar la propuesta y dar su conformidad para concluir la sesión con la versión final del cuestionario sobre evaluación del desempeño docente. (anexo 1)

El cuestionario final se estructuró en tres grandes bloques, a saber:

- a. 1º Bloque, relativo a las características demográficas y profesionales de cada participante.
- b. 2º Bloque, referido a las características de la institución en la que desarrolla su actividad docente.
- c. 3º Bloque, estructurado en diferentes apartados relacionados con la evaluación de la práctica docente. Concretamente la encuesta

pretende recopilar datos relevantes en torno a cuestiones clave sobre la evaluación de la práctica docente relativas al POR QUÉ, CÓMO, QUIÉN, CON QUÉ FRECUENCIA y QUÉ aspectos deberían ser objeto de evaluación en el desempeño docente.

El taller virtual finalizó con una explicación detallada de las instrucciones a seguir para la correcta aplicación del cuestionario y de unos consejos que facilitasen dicha labor encargada a los técnicos, expertos en formación docente de cada uno de los ministerios de educación de los países miembros, que forman parte de la Línea 3 “Diagnóstico de la Formación Docente y Estándares de Calidad Profesional”.

Se determinó que la muestra estaría compuesta por profesorado en ejercicio perteneciente a los 12 países que forman parte del CAB, a saber: Bolivia; Chile; Colombia; Cuba; Ecuador; España; México; Panamá; Paraguay; Perú; República Dominicana y Venezuela. Si bien resultaría óptimo poder realizar un muestreo de tipo probabilístico y estratificado, su complejidad logística sugiere el desarrollo de un muestreo por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005), de forma que los sujetos seleccionados puedan resultar accesibles y adecuados. Se sugiere al menos disponer de 200 sujetos por país, a fin de alcanzar una muestra total de 2400 individuos. Asimismo, resultaría adecuado poder aplicar el cuestionario atendiendo a criterios de representatividad en función de las características establecidas en los Bloques 1 y 2 del cuestionario.

Con respecto a la aplicación, se determinó que se elaboraría una versión en línea del instrumento final validado y, desde la Línea 3, se contactó con los responsables técnicos de cada país a fin de distribuir el enlace y el código QR correspondiente para facilitar su aplicación en las escuelas. De esta forma, además de favorecer una aplicación sencilla y masiva, también se aseguraba una recogida de datos más segura y un posterior análisis estadístico más ágil.

Como adjunto a dicho correo con el correspondiente enlace al cuestionario, se acompañaba una carta institucional en la que las autoridades del CAB animaban a la aplicación y explicaban el sentido y la necesidad de disponer de la información que se recogería a través de esta investigación para dar respuesta a los propósitos de trabajo de la Línea 3 de Formación Docente.

El primer correo con el enlace al cuestionario se envió el 27 de mayo de 2024. Posteriormente, el 31 de ese mismo mes se remitió un correo recordatorio. La recogida de datos se extendió hasta el 24 de junio del 2024.

4. 2. Resultados

Una vez aplicado el cuestionario a los docentes en ejercicio de los países del CAB, las respuestas recibidas se sometieron a un exhaustivo proceso de depuración para, entre otros aspectos, eliminar los casos atípicos para evitar los sesgos en los análisis estadísticos. El número de cuestionarios recogidos asciende a 59.691. Seguidamente se presenta su distribución por países:

Tabla 1. Relación de encuestas válidas cubiertas según los países participantes del CAB*

	Frecuencia	Porcentaje
Ecuador	33145	55,5
Venezuela	15513	26,0
Paraguay	6214	10,4
Panamá	1673	2,8
República Dominicana	1054	1,8
Cuba	1019	1,7
Colombia	706	1,2
Bolivia	180	,3
Perú	144	,2
España	43	,1
Total	59691	100,0

* Nota: En la tabla no figuran Chile ni México, ya que en ambos casos tan solo se constató que cada uno de estos países había cubierto únicamente 2 encuestas, por lo que al no resultar datos significativos se han suprimido de cara a la realización de los análisis estadísticos.

Los países del CAB que más han participado en la distribución y recogida de los cuestionarios han sido: Ecuador (n=33145), Venezuela (n=15513) y Paraguay (n=6214).

4.2.1. Características Muestrales

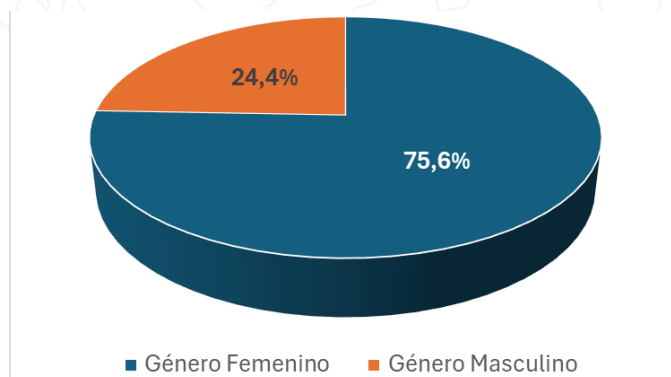
A continuación, se presentarán los resultados en función de las características de los participantes.

En lo relativo al género, según se puede apreciar en la tabla y en la figura asociada, el número de mujeres (75,6%) supera con creces al de hombres (24,4%).

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de la variable “género”

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	45122	75,6
Masculino	14569	24,4
Total	59691	100,0

Figura 1. Gráfico con porcentajes según el “género”



Si realizamos una desagregación por países (Tabla 3), se observa cómo se mantiene la misma tendencia que los datos globales: mayor muestra de mujeres que de hombres.

Tabla 3. Distribución de los encuestados según el género, desagregado por países

País en que está ejerciendo su profesión docente	Género	Frecuencia	Porcentaje
Bolivia	Femenino	94	52,2
	Masculino	86	47,8
	Total	180	100,0
Colombia	Femenino	478	67,7
	Masculino	228	32,3
	Total	706	100,0
Cuba	Femenino	641	62,9
	Masculino	378	37,1
	Total	1019	100,0

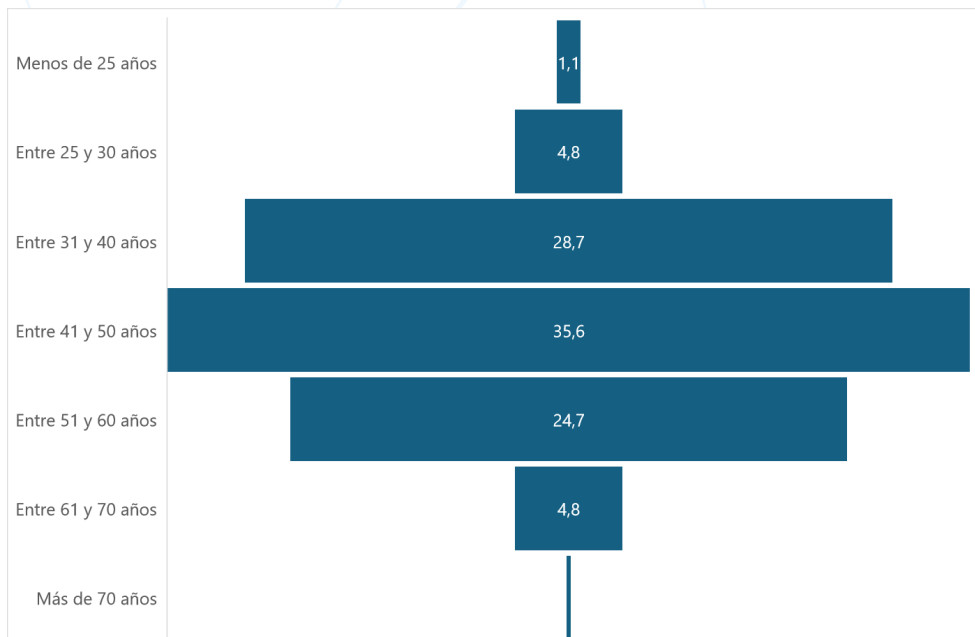
Ecuador	Femenino	23668	71,4
	Masculino	9477	28,6
	Total	33145	100,0
España	Femenino	25	58,1
	Masculino	18	41,9
	Total	43	100,0
Panamá	Femenino	1324	79,1
	Masculino	349	20,9
	Total	1673	100,0
Paraguay	Femenino	4415	71,0
	Masculino	1799	29,0
	Total	6214	100,0
Perú	Femenino	104	72,2
	Masculino	40	27,8
	Total	144	100,0
República Dominicana	Femenino	893	84,7
	Masculino	161	15,3
	Total	1054	100,0
Venezuela	Femenino	13480	86,9
	Masculino	2033	13,1
	Total	15513	100,0

El análisis de la muestra por edad, desvela que la media de edad ha sido de 45,01 años, con una desviación típica de 9,65. Realizando una categorización por rangos se observa que la mayor parte del profesorado encuestado se sitúa en rangos de edad comprendidos entre 41 y 50 años (35,6%); entre 31 y 40 años (34,2%) y entre 51 y 60 años (24,7%). En el extremo opuesto se sitúan los docentes con menos de 25 años (los cuales representan tan solo un 1,1% sobre el total encuestado), así como los mayores de 70 años (0,2%).

Tabla 4. Distribución por rangos de edad

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 25 años	671	1,1
Entre 25 y 30 años	2862	4,8
Entre 31 y 40 años	17146	28,7
Entre 41 y 50 años	21256	35,6
Entre 51 y 60 años	14740	24,7
Entre 61 y 70 años	2871	4,8
Más de 70 años	145	,2
Total	59691	100,0

Figura 2. Gráfico con porcentajes distribuidos en rangos de edad



En lo que respecta al máximo grado académico obtenido, las respuestas relativas a esta cuestión permiten observar que la mayoría de los docentes poseen una Licenciatura (46,2%), existiendo un 26,7% que manifiesta poseer una maestría. Son pocos, apenas un 0,9% los que han realizado un doctorado. Cabe precisar, que un 11,1% ha informado que poseía otro tipo de titulación.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes referidos al máximo grado académico obtenido

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel Técnico	3283	5,5
Normalista Superior	2214	3,7
Licenciatura	27602	46,2
Diplomatura (España)	158	,3
Grado (España)	192	,3
Especialidad	3094	5,2
Maestría	15951	26,7
Doctorado	546	,9
Otro	6651	11,1
Total	59691	100,0

En lo relativo a la experiencia docente, se percibe que la mayor parte del profesorado posee entre 13 y 20 años de experiencia docente (31%). No obstante, también existe un amplio número de encuestados que se sitúan en un nivel de experiencia entre 6 y 12 años (28,3%), así como entre 21 y 30 años (20,7%). Por su parte, los profesores con más de 30 años de experiencia (7,5%) y los que tienen un nivel experiencial inferior a 5 años (12,5%) son los que han obtenido unos porcentajes de representación más bajos.

Tabla 6. Años de experiencia docente estructurados en rangos

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	7461	12,5
Entre 6 y 12 años	16920	28,3
Entre 13 y 20 años	18526	31,0
Entre 21 y 30 años	12333	20,7
Más de 30 años	4451	7,5
Total	59691	100,0

Los datos sobre la etapa educativa en la que imparten mayor número de horas de docencia arrojaron la siguiente distribución: el mayor número de docentes encuestados imparte docencia en Primaria o equivalente (40,8%), seguido de aquellos profesores que lo hacen en Secundaria

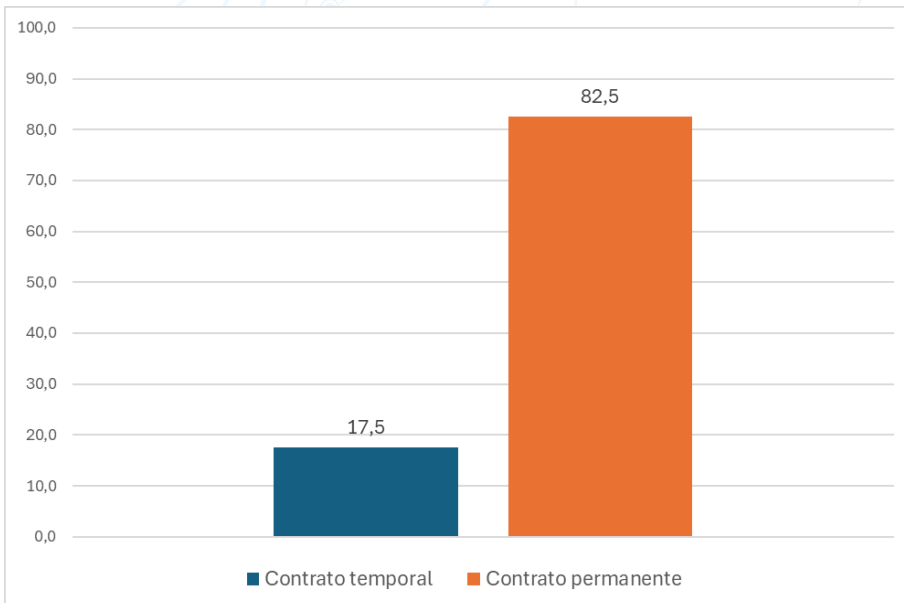
Obligatoria o equivalente (35,4%).

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes según la etapa educativa en la que se imparte mayor número de horas de docencia

	Frecuencia	Porcentaje
En Infantil/Preescolar/Inicial o equivalente	10611	17,8
En primaria o equivalente	24347	40,8
En secundaria obligatoria o equivalente	21140	35,4
En secundaria postobligatoria o equivalente	3583	6,0
Otro (Universidad)	10	,0
Total	59691	100,0

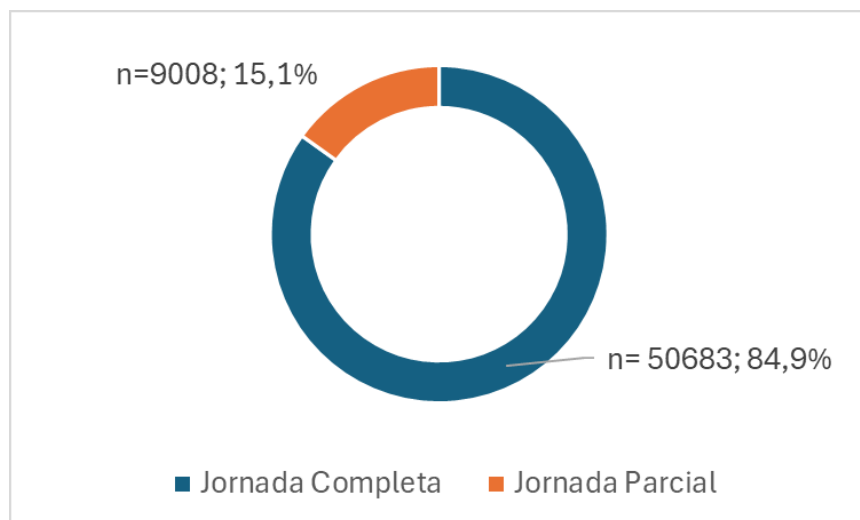
En cuanto a la situación administrativa, hay que señalar que la mayor parte del profesorado tiene un contrato permanente (82,5%) frente a un 17,5% con contrato temporal, lo que permite vislumbrar que los docentes encuestados tienen en su mayoría una estabilidad laboral a largo plazo, lo que brinda cierta seguridad en el empleo, ciertos beneficios y derechos laborales frente a los contratos temporales y mayores oportunidades de desarrollo profesional docente.

Figura 3. Porcentajes según la situación administrativa



También se analizó la distribución de los encuestados en función de su dedicación a jornada parcial (15,9%) o completa (84,1%).

Figura 4. Porcentajes según jornada parcial o completa



En cuanto a las características del centro educativo en el que imparte docencia el profesorado participante en el estudio, subrayamos que la mayor parte del profesorado desarrolla su actividad docente en centros urbanos (51,9%), un 31% lo hace en zonas rurales y, finalmente, un 17,1% en escuelas situadas en un ámbito “urbano periferia”.

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes según el entorno en el que está situado el centro educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Urbano centro	30970	51,9
Urbano periferia	10203	17,1
Rural	18518	31,0
Total	59691	100,0

Además, el 88,9% de los docentes encuestados desarrollan su actividad profesional en centros sostenidos con financiación pública, mientras que un 5,8% están sustentados con fondos particulares o privados. Asimismo, un 5,3% recibe no solo financiación pública sino también privada.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes según el tipo de financiación recibida por el centro educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Financiación pública	53037	88,9
Financiación particular o privada	3484	5,8
Financiación pública y particular o privada	3170	5,3
Total	59691	100,0

4.2.2. Aspectos relacionados a la Práctica Docente

En este apartado se presentarán los resultados alcanzados en los cinco bloques del cuestionario a través de los que se han analizado los siguientes aspectos: las razones para realizar una evaluación del desempeño, la frecuencia con la que debe desarrollarse, quién será la institución, organismo o agente encargado, cómo tendría que plantearse para resultar efectiva y que componentes debería contemplar.

4.2.2.1. Razones para una evaluación del desempeño

Las puntuaciones medias alcanzadas en los ítems de este bloque oscilan en un rango entre 3,96 y 4,31, lo que evidencia una opinión muy favorable respecto a la importancia que el profesorado otorga a cada una de las razones expuestas para realizar una evaluación del desempeño.

Hay que destacar que las identificadas como más relevantes han sido: “3.1.5. Para identificar áreas de mejora en la práctica docente” (media de 4,31) y “3.1.3. Para propiciar el desarrollo profesional” (media de 4,27); mientras que “3.1.2. Para identificar y reconocer a los docentes destacados”, con una media de 3,96, ha resultado ser el ítem con menor peso conferido por los docentes en relación a justificar la necesidad de realizar una evaluación sobre el desempeño docente.

Tabla 10. Datos descriptivos sobre las razones que justifican la necesidad de realizar una evaluación del desempeño docente

	Totalmente en desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Parcialmente de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Media	DT
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
3.1.1. Para mejorar la calidad de la enseñanza	4756	7,97%	1972	3,30%	3853	6,45%	13880	23,25%	35230	59,02%	4,22	1,21
3.1.2. Para identificar y reconocer a los docentes destacados	5377	9,01%	3136	5,25%	7105	11,90%	17242	28,89%	26831	44,95%	3,96	1,26
3.1.3. Para propiciar el desarrollo profesional	4254	7,13%	1894	3,17%	3188	5,34%	14553	24,38%	35802	59,98%	4,27	1,16
3.1.4. Para promover la rendición de cuentas y transparencia en el sistema educativo	4782	8,01%	2637	4,42%	5967	10,00%	15931	26,69%	30374	50,89%	4,08	1,22
3.1.5. Para identificar áreas de mejora en la práctica docente	4072	6,82%	1692	2,83%	2740	4,59%	14267	23,90%	36920	61,85%	4,31	1,14
3.1.6. Para facilitar la toma de decisiones sobre la asignación de recursos y la planificación educativa	4327	7,25%	2143	3,59%	3750	6,28%	15469	25,92%	34002	56,96%	4,22	1,18
3.1.7. Para conocer el dominio competencial del docente	4007	6,71%	2154	3,61%	3826	6,41%	16009	26,82%	33695	56,45%	4,23	1,15

La realización de la prueba H de Kruskal-Wallis revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.001$) según el país en el que se ejerce la profesión docente para las 10 variables consideradas en el bloque 3.1 referente a las razones que justifican la necesidad de realizar una evaluación del desempeño docente. Se puede afirmar que Cuba y República Dominicana son dos de los países que presentan los rangos promedios más altos en la mayoría de los apartados relativos a las razones que justifican la necesidad de realizar una evaluación del desempeño docente. Esto supone que los docentes adheridos a dichos países son los que se muestran más de acuerdo en relación con las diversas razones que justifican la realización de una evaluación del desempeño docente, en comparación con otros países como, por ejemplo: Bolivia, Colombia, Ecuador, España y Panamá. Las pruebas de Kruskal-Wallis utilizadas confirman que estas diferencias son estadísticamente significativas

Para evaluar si existían diferencias en función del género se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. La prueba no reveló diferencias estadísticamente significativas según el género, a excepción de la variable: 3.1.7. Para conocer el dominio competencial del docente. Así pues, las mujeres consideran, frente a los varones, que una de las principales razones que justifica la necesidad de realización de una evaluación del desempeño docente es “para conocer el dominio competencial del docente ($p < 0.05$)

Con el fin de conocer si existían diferencias en función del máximo grado académico obtenido por el profesorado encuestado, se realizó la prueba H de Kruskal-Wallis y los posteriores contrastes post hoc. Los resultados pusieron de manifiesto que existían diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$) entre los grupos que formaban parte de la variable “razones que justifican la necesidad de realizar una evaluación del desempeño docente”. En líneas generales, para las 7 razones planteadas, se observa un patrón común, en el que los sujetos que manifiestan poseer un nivel técnico y de especialidad son los que en líneas generales tienen una actitud más favorable en relación con las razones que justifican la evaluación del desempeño docente.

Los resultados derivados tras la aplicación de la prueba Kruskal Wallis revelaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$) según los años de experiencia docente para las 7 variables contempladas en el apartado 3.1 del cuestionario sobre las razones justifican la necesidad de realizar una evaluación del desempeño docente. Los análisis post hoc mediante corrección Bonferroni constataron dichas diferencias. En general, el grupo de edad de menos de 25 años discrimina

más con el resto, siendo estos docentes los que otorgan mayores puntuaciones medias, esto es, están más de acuerdo con las 7 razones establecidas para realizar la evaluación del desempeño. Existe una cierta tendencia en la que se observa que a medida que aumenta la edad va descendiendo el nivel de acuerdo (puntuaciones medias más bajas), aunque curiosamente existe un repunte en el profesorado de más de 30 años, quizás debido a que en su dilatada trayectoria y vivencias consideran que todas las razones esgrimidas son válidas y adecuadas para justificar la implementación de sistemas de evaluación del desempeño docente.

Tras la aplicación de la prueba H de Kruskal Wallis se pudo constatar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables analizadas relativas a la etapa en la que imparte más horas de docencia. Comparativamente, entre las razones mejor valoradas para la llevar a cabo una evaluación del desempeño docente figuran las siguientes (listadas de mayor a menor puntuación media):

- 3.1.5. Para identificar áreas de mejora en la práctica docente
- 3.1.3. Para propiciar el desarrollo profesional
- 3.1.7. Para conocer el dominio competencial del docente

Entre las razones menos valoradas por el profesorado (listadas según puntuaciones medias en orden descendente), nos encontramos con:

- 3.1.2. Para identificar y reconocer a los docentes destacados
- 3.1.4. Para promover la rendición de cuentas y transparencia en el sistema educativo

Son los docentes de la etapa de Infantil los que obtienen puntuaciones promedio más elevadas, mientras que, por regla general, el profesorado de Primaria es el que presenta puntuaciones ligeramente más bajas. Asimismo, entre la razón más valorada “3.1.5. Para identificar áreas de mejora en la práctica docente”, se observa que son los profesores de Secundaria y Secundaria Postobligatoria, así como los de Infantil los que destacan sobre los de Primaria. En efecto, tras la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis se pudieron identificar estas tendencias ($p < 0.001$).

Tras contrastar mediante la prueba U de Mann-Whitney los dos grupos pertenecientes a la variable categórica “situación administrativa” con las 10 variables referentes a las razones que justifican la necesidad de realizar una evaluación del desempeño docente, se hallaron diferencias estadísticamente significativas para todas las competencias ($p < 0.001$). Se

pudo constatar, en todos los casos a excepción de la variable “3.1.3. Para propiciar el desarrollo profesional” ($p=0.079$), que son los docentes con contrato laboral temporal frente a los que tenían un contrato permanente, los que confieren mayor importancia a las siguientes razones:

- 3.1.1. Para mejorar la calidad de la enseñanza
- 3.1.2. Para identificar y reconocer a los docentes destacados
- 3.1.4. Para promover la rendición de cuentas y transparencia en el sistema educativo
- 3.1.5. Para identificar áreas de mejora en la práctica docente
- 3.1.6. Para facilitar la toma de decisiones sobre la asignación de recursos y la planificación educativa
- 3.1.7. Para conocer el dominio competencial del docente

Los docentes a jornada parcial (frente a los profesores a jornada completa) son los que se muestran más de acuerdo (obteniendo medias más altas) respecto a las diversas razones que justifican la necesidad de realizar una evaluación del desempeño docente. Independientemente de la dedicación docente, el profesorado obtiene mayores puntuaciones promedio en:

- 3.1.5. Para identificar áreas de mejora en la práctica docente
- 3.1.3. Para propiciar el desarrollo profesional

Por el contrario, la variable “3.1.2. Para identificar y reconocer a los docentes destacados” es la que ha obtenido (comparativamente con el resto de las razones), puntuaciones medias inferiores. La prueba U de Mann Whitney constató la existencia de estas diferencias estadísticamente significativas en todas las variables consideradas ($p<0.001$).

Se han encontrado diferencias significativas tras la realización de la prueba Kruskal-Wallis en las respuestas del profesorado en torno a las razones que justifican la necesidad de realizar una evaluación del desempeño docente según la ubicación del centro. Entre los principales resultados obtenidos tras la aplicación de los análisis post hoc de comparación por pares para cada una de las 7 variables pertenecientes al apartado 3.1., se puede decir que, en general, los docentes en entornos urbanos (centro y periferia) tienden a valorar más positivamente una amplia variedad de razones para la evaluación del desempeño docente en comparación con los docentes en entornos rurales. Sin embargo, hay excepciones y variaciones dependiendo de la razón específica para la evaluación (por ejemplo, no se encontraron diferencias significativas en la opinión sobre

la evaluación para propiciar el desarrollo profesional entre 'Urbano Centro' y 'Urbano Periferia', y tampoco entre 'Urbano Periferia' y 'Rural' en cuanto a la evaluación para facilitar la toma de decisiones sobre la asignación de recursos). Estas diferencias pueden reflejar variaciones en las expectativas educativas y la familiaridad con los procesos de evaluación en diferentes contextos.

Los resultados apuntan a la existencia de diferencias significativas en las opiniones de los docentes sobre las razones para la evaluación del desempeño docente en función del tipo de financiación de la escuela. Los docentes que trabajan en centros con financiación privada y mixta tienden a valorar más positivamente las razones para la evaluación del desempeño docente en comparación con los de centros con financiación pública. Concretamente, se ha identificado que:

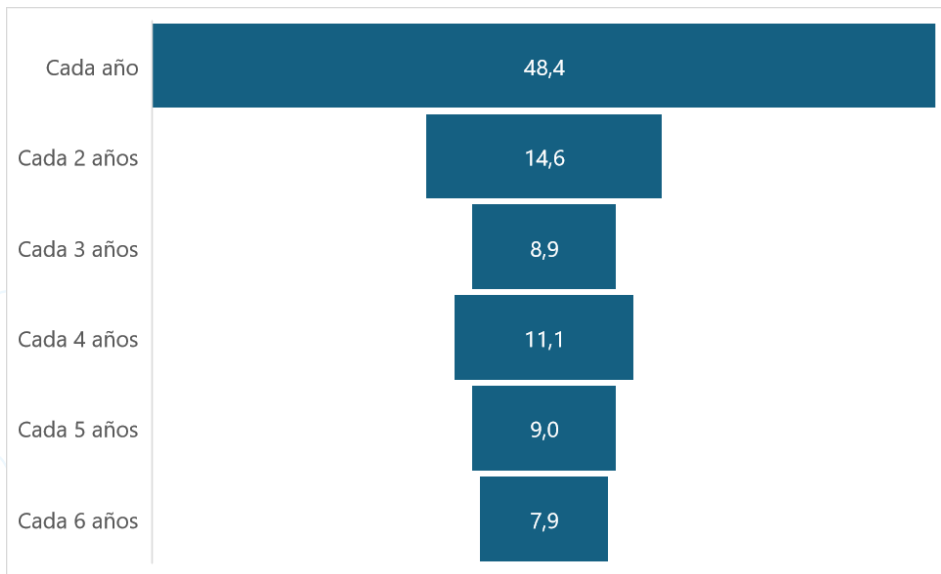
- Centros con Financiación Privada vs. Pública: En todas las categorías, los docentes de centros con financiación privada muestran un apoyo significativamente mayor hacia las razones para la evaluación del desempeño docente en comparación con los de centros con financiación pública.
- Centros con Financiación Mixta vs. Pública: De forma similar, los docentes en centros con financiación mixta también valoran más las diversas razones para la evaluación en comparación con los de centros públicos, aunque con algunas diferencias menos marcadas en comparación con los centros privados.
- Centros con Financiación Mixta vs. Privada: Aunque generalmente ambos tipos de centros muestran una mayor valoración de las razones para la evaluación, los centros privados tienden a ser más favorables que los mixtos, especialmente en áreas como la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional.

Así pues, los datos sugieren que los centros con financiación privada y mixta pueden tener una cultura organizacional más orientada hacia la evaluación y el reconocimiento de los docentes, posiblemente debido a diferencias en las expectativas de rendición de cuentas y la estructura de incentivos.

4.2.2.2. Frecuencia de realización de la evaluación del desempeño

La mayoría de los docentes considera que la evaluación del desempeño debería realizarse anualmente (48,4%) o cada dos años (14,6%).

Figura 5. Datos porcentuales relativos a la frecuencia con la que debería realizarse la evaluación del desempeño docente



4.2.2.3. Quién debería realizar la evaluación del desempeño

El profesorado ha expresado su mayoritaria opción de que quien debería ocuparse de la evaluación del desempeño docente serían los tres colectivos siguientes: “Los propios docentes a través de autoevaluaciones” (media de 3,95); “La dirección del centro educativo” (3,86) y “Personal experto (certificado y/o acreditado) que trabaja como evaluador profesional” (3,81). En el extremo opuesto, “Las familias de los estudiantes del propio docente” (media de 2,97) y el “Profesorado que trabaja en otros centros” (media de 2,73) son quienes han obtenido las puntuaciones medias más bajas.

En cualquier caso, hay que advertir que, en general, las desviaciones típicas obtenidas denotan una considerable dispersión en las respuestas

Tabla 11. Datos descriptivos ordenados por puntuaciones medias en orden descendente sobre quién debería realizar la evaluación del desempeño docente

	Totalmente en desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Parcialmente de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Media	DT
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
3.3.1. Los propios docentes a través de autoevaluaciones	6179	10,4%	3216	5,4%	4866	8,2%	18719	31,4%	26711	44,7%	3,95	1,29
3.3.6. La dirección del centro educativo	6565	11,0%	3391	5,7%	6054	10,1%	19382	32,5%	24299	40,7%	3,86	1,31
3.3.10. Personal experto (certificado y/o acreditado) que trabaja como evaluador profesional	7204	12,1%	3428	5,7%	7246	12,1%	17536	29,4%	24277	40,7%	3,81	1,34
3.3.7. Técnicos pedagógicos, coordinadores u otras figuras equivalentes que laboran en el mismo centro	8115	13,6%	4044	6,8%	7513	12,6%	19918	33,4%	20101	33,7%	3,67	1,36
3.3.4. Compañeros docentes del mismo centro educativo	9699	16,2%	4878	8,2%	7503	12,6%	20562	34,4%	17049	28,6%	3,51	1,40
3.3.2. Los estudiantes del propio docente	11181	18,7%	5171	8,7%	7565	12,7%	18840	31,6%	16934	28,4%	3,42	1,45
3.3.8. Técnicos pedagógicos, inspectores, gestores o supervisores, que laboran en la región o en el distrito	11298	18,9%	5069	8,5%	9063	15,2%	18488	31,0%	15773	26,4%	3,37	1,44
3.3.9. Técnicos pedagógicos nacionales, inspectores, gestores o supervisores ministeriales	11691	19,6%	5146	8,6%	9845	16,5%	17868	29,9%	15141	25,4%	3,33	1,44
3.3.3. Las familias de los estudiantes del propio docente	16906	28,3%	6525	10,9%	9254	15,5%	15692	26,3%	11314	19,0%	2,97	1,50
3.3.5. Profesorado que trabaja en otros centros	20489	34,3%	6468	10,8%	9900	16,6%	14065	23,6%	8769	14,7%	2,73	1,49

La prueba H de Kruskal-Wallis demostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$) según el país en el que se ejerce la docencia. Dichas diferencias se pudieron identificar en las 10 variables establecidas en este bloque del cuestionario aplicado a docentes y referidas a quién debería realizar la evaluación del desempeño docente. Cuba, generalmente, otorga mayores valoraciones a los diversos agentes evaluadores, reflejando un enfoque integral y compartido en la evaluación docente. Colombia y Bolivia muestran una mayor variabilidad en sus valoraciones, indicando posibles diferencias internas en la percepción de la importancia de los agentes que deben intervenir en la evaluación del desempeño docente. República Dominicana y Paraguay presentan las valoraciones más bajas en varias categorías, sugiriendo una menor importancia otorgada a las propuestas ofrecidas en este bloque para determinar que instituciones y/o profesionales deberían encargarse de la evaluación del desempeño.

Con relación a quién debería realizar la evaluación del desempeño docente, se han identificado diferencias entre hombres y mujeres ($p < 0.05$) en todas las variables pertenecientes a este apartado, a excepción de “3.3.7. Técnicos pedagógicos, coordinadores u otras figuras equivalentes que laboran en el mismo centro”. Entre las diferencias halladas, son los hombres quienes consideran en mayor medida (frente a las mujeres), que quien debería realizar la evaluación del desempeño serían:

- 3.3.1. Los propios docentes a través de autoevaluaciones
- 3.3.2. Los estudiantes del propio docente
- 3.3.3. Las familias de los estudiantes del propio docente
- 3.3.4. Compañeros docentes del mismo centro educativo
- 3.3.5. Profesorado que trabaja en otros centros
- 3.3.6. La dirección del centro educativo
- 3.3.8. Técnicos pedagógicos, inspectores, gestores o supervisores, que laboran en la región o en el distrito
- 3.3.9. Técnicos pedagógicos nacionales, inspectores, gestores o supervisores ministeriales
- 3.3.10. Personal experto (certificado y/o acreditado) que trabaja como evaluador profesional

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas tras la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis según el máximo grado académico

obtenido en relación con las 10 variables referidas a quién debería realizar la evaluación del desempeño docente. Entre las categorías que más discriminan con otras, nos encontramos (en general) a los docentes que tienen un título de “Grado (España)” y de “Nivel Técnico”, los cuales alcanzan rangos promedio más elevados en gran parte de las variables consideradas (por lo que en conjunto son los más proclives a considerar formas heterogéneas sobre quién debería realizar la evaluación del desempeño). En el extremo opuesto, con rangos promedio más bajos, se pueden identificar los profesores y profesoras que poseen Diplomatura (España) (especialmente en las variables: “3.3.3. Las familias de los estudiantes del propio docente”; “3.3.5. Profesorado que trabaja en otros centros”; “3.3.6. La dirección del centro educativo” y “3.3.7. Técnicos pedagógicos, coordinadores u otras figuras equivalentes que laboran en el mismo centro”). También llama la atención las bajas puntuaciones promedio en la variable “3.3.5. Profesorado que trabaja en otros centros” de los docentes con una “Especialidad”, existiendo diferencias significativas ($p < 0.001$) con el resto de las titulaciones.

Se constataron, mediante la prueba Kruskal Wallis, diferencias según los años de experiencia docente ($p < 0.05$) para las siguientes variables relacionadas con quién debería realizar la evaluación del desempeño docente:

- 3.3.1. Los propios docentes a través de autoevaluaciones
- 3.3.3. Las familias de los estudiantes del propio docente
- 3.3.4. Compañeros docentes del mismo centro educativo
- 3.3.5. Profesorado que trabaja en otros centros
- 3.3.6. La dirección del centro educativo
- 3.3.7. Técnicos pedagógicos, coordinadores u otras figuras equivalentes que laboran en el mismo centro
- 3.3.8. Técnicos pedagógicos, inspectores, gestores o supervisores, que laboran en la región o en el distrito
- 3.3.9. Técnicos pedagógicos nacionales, inspectores, gestores o supervisores ministeriales
- 3.3.10. Personal experto (certificado y/o acreditado) que trabaja como evaluador profesional

Los docentes más jóvenes (menos de 5 años), son los que en general, se diferencia con otros grupos que tienen más años de experiencia docente, mostrando comparativamente puntuaciones medias y rangos promedio más elevados. Este hecho se aprecia más claramente en las variables:

- 3.3.5. Profesorado que trabaja en otros centros
- 3.3.6. La dirección del centro educativo
- 3.3.7. Técnicos pedagógicos, coordinadores u otras figuras equivalentes que laboran en el mismo centro
- 3.3.8. Técnicos pedagógicos, inspectores, gestores o supervisores, que laboran en la región o en el distrito
- 3.3.9. Técnicos pedagógicos nacionales, inspectores, gestores o supervisores ministeriales
- 3.3.10. Personal experto (certificado y/o acreditado) que trabaja como evaluador profesional

Los análisis en función de la etapa educativa en la que imparte más docencia permiten observar que los resultados apuntan a un consenso en considerar a los propios docentes (mediante la realización de autoevaluaciones) y a la dirección del centro educativo como las formas más adecuadas mediante las que realizar una evaluación del desempeño docente. Sin embargo, no se considera demasiado pertinente que sea el profesorado de otros centros educativos quien pueda llevar a cabo procesos de evaluación del desempeño. Por otra parte, las familias de los estudiantes del propio docente se ha considerado como un aspecto peor valorado que el resto de las variables, siendo los docentes de Infantil/Preescolar/Inicial o equivalente quienes están más de acuerdo (frente al resto de profesorado de otras etapas) en que las familias tengan un papel en la evaluación del desempeño docente.

El contraste de la prueba Mann Whitney reveló la existencia de diferencias entre el profesorado con contrato temporal y con contrato permanente en relación con quien debería realizar la evaluación del desempeño docente. Estas diferencias se han podido identificar en todas las variables a excepción de dos, a saber:

- 3.3.1. Los propios docentes a través de autoevaluaciones ($p=0.68$)
- 3.3.6. La dirección del centro educativo ($p=0.97$)

Por tanto, se deduce que, independientemente de la situación administrativa, existe un consenso (entre profesorado temporal y permanente) en considerar que la dirección del centro educativo y los propios docentes a través de autoevaluaciones sean los encargados de realizar la evaluación del desempeño docente. Por otra parte, los docentes con contrato temporal están más de acuerdo que los profesores con contrato permanente sobre quiénes deberían realizar la evaluación

del desempeño, aspecto que se evidencia en la obtención de medias más elevadas, así como en la identificación de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$) para los siguientes aspectos:

- 3.3.2. Los estudiantes del propio docente
- 3.3.3. Las familias de los estudiantes del propio docente
- 3.3.4. Compañeros docentes del mismo centro educativo
- 3.3.5. Profesorado que trabaja en otros centros
- 3.3.7. Técnicos pedagógicos, coordinadores u otras figuras equivalentes que laboran en el mismo centro
- 3.3.8. Técnicos pedagógicos, inspectores, gestores o supervisores, que laboran en la región o en el distrito
- 3.3.9. Técnicos pedagógicos nacionales, inspectores, gestores o supervisores ministeriales
- 3.3.10. Personal experto (certificado y/o acreditado) que trabaja como evaluador profesional

Son los docentes a jornada parcial los que obtienen medias más elevadas, a excepción de las variables “3.3.6. La dirección del centro educativo” y “3.3.7. Técnicos pedagógicos, coordinadores u otras figuras equivalentes que laboran en el mismo centro” en las que es el profesorado a jornada completa quien alcanza mayores puntuaciones medias. Con el fin de comprobar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se procedió a la realización de la prueba U de Mann Whitney. Tras su aplicación, se pudo constatar que existían diferencias ($p < 0.05$) en todas las variables consideradas, a excepción de la “3.1.1. Los propios docentes a través de autoevaluaciones” ($p = 0.158$), por lo que existe coincidencia entre el profesorado a jornada completa y parcial en considerar este sistema como uno de los más adecuados.

La aplicación de la prueba Kruskal-Wallis ha revelado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) según la ubicación del centro escolar. En concreto, los docentes en entornos urbanos están más predispuestos a aceptar evaluaciones del desempeño docente realizadas por una amplia variedad de actores, incluyendo autoevaluaciones, estudiantes, y otros profesionales. Esto podría reflejar un entorno más colaborativo y una cultura escolar más orientada hacia la rendición de cuentas y la mejora continua en las zonas urbanas. En contraste, los docentes en zonas rurales muestran una reticencia relativamente mayor en comparación con docentes de ámbitos urbanos lo que puede estar

vinculado a diferencias en las prácticas educativas, recursos disponibles, o incluso en las percepciones culturales hacia la evaluación. No obstante, resulta necesario destacar que, a pesar de la identificación estadística de diferencias significativas según el entorno del centro educativo, tanto las medias como las medianas obtenidas en el ámbito rural son elevadas. A efectos prácticos, parece existir un cierto patrón (a juzgar por el tipo de diferencias halladas) que subraya la necesidad de un enfoque diferenciado en la implementación de sistemas de evaluación del desempeño docente, que tenga en cuenta las especificidades contextuales de cada entorno educativo.

Los análisis post hoc mediante corrección Bonferroni, tras la aplicación de la prueba Kruskal Wallis, revelan que existen diferencias significativas en las opiniones de los docentes sobre quién debería realizar la evaluación del desempeño docente, según el tipo de financiación del centro educativo. Los docentes en centros con financiación privada muestran una mayor aceptación hacia la evaluación del desempeño docente por parte de una variedad de actores en comparación con los docentes en centros con financiación pública o mixta. En resumen, se puede establecer lo siguiente:

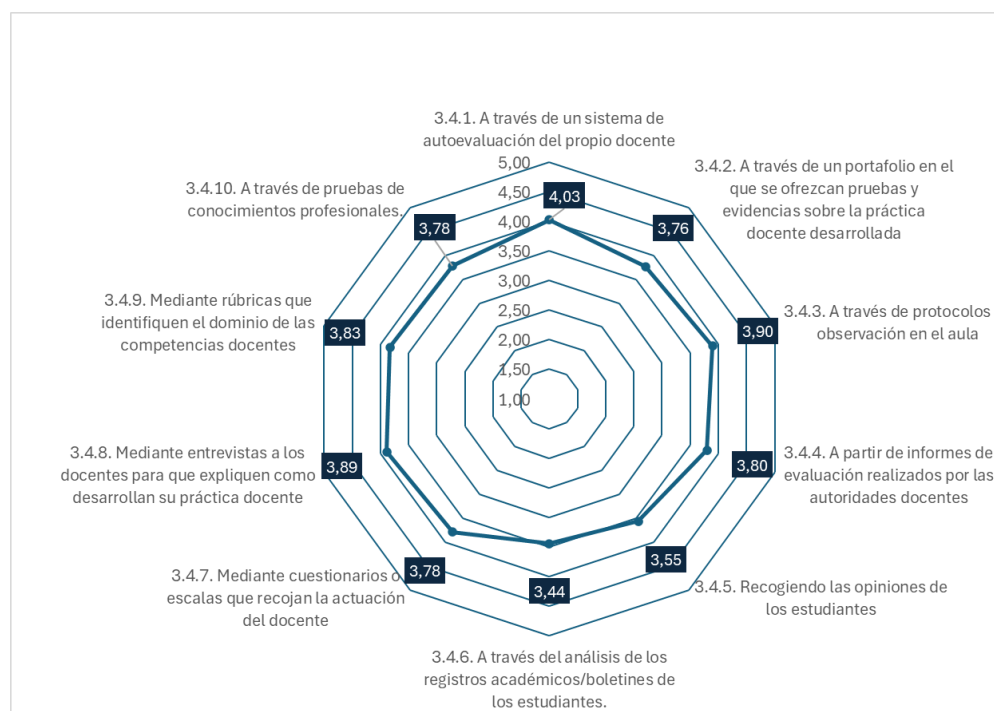
- Centros con Financiación Privada vs. Pública: En varias categorías, los docentes de centros con financiación privada muestran un apoyo significativamente mayor hacia la evaluación del desempeño docente por parte de autoevaluaciones, estudiantes, profesorado de otros centros, la dirección del centro, y técnicos pedagógicos en comparación con los de centros públicos.
- Centros con Financiación Mixta vs. Pública: Los docentes en centros con financiación mixta también valoran más positivamente la evaluación por parte de actores externos, aunque las diferencias no son tan pronunciadas como en los centros privados.
- Centros con Financiación Mixta vs. Privada: En algunas categorías, los centros privados muestran una mayor preferencia por la evaluación por parte de actores externos en comparación con los centros mixtos, indicando una cultura organizacional más orientada hacia la evaluación formal en los centros privados.

Estos patrones sugieren que los centros con financiación privada y mixta pueden tener una mayor predisposición hacia sistemas de evaluación basados en la rendición de cuentas, quizás debido a diferentes expectativas institucionales y culturales en comparación con los centros financiados públicamente.

4.2.2.4 Cómo se debería realizar la evaluación del desempeño

Las medias obtenidas sobre cómo se debería realizar la evaluación del desempeño docente se sitúan entre un rango de 3,44 y 4,03. En conjunto, el promedio de puntuaciones alcanzadas ha sido medio-alto.

Figura 6. Medias obtenidas en los ítems relativos a cómo se debería realizar la evaluación del desempeño docente



La realización de la prueba Kruskal-Wallis ha mostrado diferencias significativas ($p=0.000$) en todas las variables referentes a cómo se debería realizar la evaluación del desempeño docente en función de los países participantes. Los datos indican que Cuba y República Dominicana son los países que en mayor medida otorgan valoraciones más altas a los diversos sistemas de evaluación del desempeño docente, con medias elevadas y desviaciones típicas relativamente bajas en muchas categorías. Bolivia y Venezuela también destacan en algunas áreas específicas, por ejemplo, en el caso de Bolivia, es el país con mayor media (4.29) respecto al ítem “3.4.1. A través de un sistema de autoevaluación del propio docente”. Por su parte, Venezuela, presenta una de las medias más altas (4.05) en relación con la variable “3.4.8. Mediante entrevistas

a los docentes para que expliquen cómo desarrollan su práctica docente". Colombia y Paraguay muestran una mayor variabilidad en sus valoraciones, reflejando una diversidad de opiniones sobre la importancia de cómo se debería realizar la evaluación del desempeño docente.

Los análisis mediante U de Mann Whitney desvelaron la existencia de igualdad de opiniones entre hombres y mujeres en torno a los siguientes métodos para la evaluación del desempeño docente:

- 3.4.1. A través de un sistema de autoevaluación del propio docente
- 3.4.2. A través de un portafolio en el que se ofrezcan pruebas y evidencias sobre la práctica docente desarrollada
- 3.4.3. A través de protocolos de observación en el aula

Por otra parte, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.001$), siendo los hombres los que abogan en mayor medida por utilizar los siguientes mecanismos de cara a la realización de una evaluación del desempeño docente:

- 3.4.4. A partir de informes de evaluación realizados por las autoridades docentes
- 3.4.5. Recogiendo las opiniones de los estudiantes
- 3.4.6. A través del análisis de los registros académicos/boletines de los estudiantes
- 3.4.7. Mediante cuestionarios o escalas que recojan la actuación del docente
- 3.4.8. Mediante entrevistas a los docentes para que expliquen cómo desarrollan su práctica docente
- 3.4.9. Mediante rúbricas que identifiquen el dominio de las competencias docentes
- 3.4.10. A través de pruebas de conocimientos profesionales.

El análisis bivariado mediante H de Kruskal-Wallis arrojó inicialmente diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en base al máximo grado académico obtenido. No obstante, es preciso señalar que los análisis post hoc mediante comparaciones por parejas con corrección de significación Bonferroni mostraron que la existencia de estas diferencias era muy escasa entre las diferentes categorías contempladas para las variables relativas a cómo se debería realizar la evaluación del desempeño docente.

Tras la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis y pruebas post hoc mediante significación ajustada de Bonferroni, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas según los años de experiencia docente en relación a cómo se debería realizar la evaluación del desempeño docente. La experiencia influye en la percepción del uso de portafolios como herramienta de evaluación. Los docentes con más años en la docencia tienden a valorar más este método, posiblemente por su familiaridad y capacidad para documentar su progreso. También se encontró que docentes con mayor experiencia valoran en mayor medida la evaluación a través de la observación en el aula, lo que puede entenderse porque al estar en etapas más avanzadas de la carrera docente se sienten más seguros y poseen una mayor madurez profesional en la gestión del aula.

En relación con la evaluación llevada a cabo por autoridades, se observan rangos promedios más elevados entre los docentes con menos de 5 años de trayectoria académica, siendo estos profesores y profesoras los que se muestran más de acuerdo (frente a otros docentes con más experiencia) en considerar que sean las autoridades las que implementan evaluaciones basadas en el desempeño. Los registros académicos son una medida bien considerada por el profesorado novel frente a docentes con mayor trayectoria profesional. Respecto a la idoneidad de utilizar cuestionarios o escalas para recoger la actuación docente, son más proclives a su uso los profesores y profesoras con menos de 5 años de experiencia, frente a otros grupos con mayor trayectoria (e.g. los docentes de entre 6 y 12 años, los de 13 y 20 años y los de 21 y 30 años).

En cuanto a la utilización de entrevistas para que los docentes expliquen cómo desarrollan su práctica docente, se perciben pocas diferencias, aunque son los docentes más experimentados los que han obtenido mayores rangos promedio. Las rúbricas parecen ser una herramienta de evaluación bien valorada, aunque las diferencias significativas sugieren que la experiencia sigue siendo un factor diferencial en la percepción de su utilidad. Los docentes con menor trayectoria académica son los que prefieren utilizar pruebas de conocimientos profesionales frente, por ejemplo, a los docentes de entre 21 y 30 años.

Se han identificado claras diferencias según la etapa en la que se imparte docencia para todas las variables consideradas (siendo confirmadas estas diferencias a través de la prueba Kruskal Wallis, $p < 0.001$), a excepción de "3.4.1. A través de un sistema de autoevaluación del propio docente ($p = 0.115$) en la cual el profesorado muestra opiniones homogéneas.

Respecto a la situación administrativa, los docentes con contrato temporal son los que obtienen, en líneas generales, medias más altas (frente a los que tienen un contrato permanente). La prueba U de Mann Whitney reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las variables consideradas ($p < 0.05$) a excepción de: “3.4.2. A través de un portafolio en el que se ofrezcan pruebas y evidencias sobre la práctica docente desarrollada” ($p < 0.118$).

La aplicación de la prueba U de Mann Whitney identificó diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado a jornada completa y parcial en función de su opinión acerca de cómo se debería realizar la evaluación del desempeño docente. Más específicamente, el profesorado a jornada completa se muestra más proclive frente a los docentes a jornada parcial por utilizar métodos para evaluar el desempeño docente como:

- 3.4.2. A través de un portafolio en el que se ofrezcan pruebas y evidencias sobre la práctica docente desarrollada.
- 3.4.3. A través de protocolos de observación en el aula.
- 3.4.5. Recogiendo las opiniones de los estudiantes.
- 3.4.9. Mediante rúbricas que identifiquen el dominio de las competencias docentes.
- 3.4.10. A través de pruebas de conocimientos profesionales.

Por su parte, los docentes a jornada parcial han obtenido puntuaciones medias más altas frente al profesorado a jornada completa en las siguientes variables.

- 3.4.6. A través del análisis de los registros académicos/boletines de los estudiantes.
- 3.4.7. Mediante cuestionarios o escalas que recojan la actuación del docente.

El análisis post-hoc mediante corrección Bonferroni en la prueba Kruskal-Wallis ha identificado diferencias significativas en la opinión de los docentes sobre cómo debería realizarse la evaluación del desempeño docente en función de la ubicación del centro escolar. Los docentes en entornos urbanos (centro y periferia) tienden a valorar más positivamente diversos métodos de evaluación en comparación con los docentes en entornos rurales. Esto sugiere una mayor apertura y aceptación hacia una variedad

de enfoques evaluativos en contextos urbanos, posiblemente debido a una mayor familiaridad con prácticas evaluativas más estructuradas y formales. Según los datos obtenidos se podría inferir que los docentes en contextos urbanos pueden estar más familiarizados con métodos de evaluación más diversos y complejos, posiblemente reflejando una cultura de evaluación más desarrollada en estos entornos. En contraste, la menor aceptación en áreas rurales puede indicar la necesidad de una mayor adaptación y sensibilización hacia estas prácticas evaluativas.

En cuanto al tipo de financiación, la prueba H de Kruskal Wallis mostró diferencias significativas en las 10 variables consideradas a excepción de: 3.4.1. A través de un Sistema de Autoevaluación del Propio Docente ($p=0.244$). En general, los docentes en centros con financiación privada tienden a ser más favorables hacia una amplia variedad de métodos de evaluación, en comparación con aquellos en centros con financiación pública. Los resultados dejan entrever que los centros con financiación privada y mixta pueden tener una cultura más orientada hacia la evaluación y la mejora continua en comparación con los centros financiados públicamente. Los patrones de respuesta que han emergido son:

- Centros con Financiación Privada vs. Pública: Los docentes de centros con financiación privada muestran una mayor aceptación hacia la evaluación del desempeño docente por métodos que incluyen portafolios, protocolos de observación en el aula, informes de autoridades docentes, y cuestionarios, en comparación con los de centros públicos.
- Centros con Financiación Mixta vs. Pública: El profesorado perteneciente a centros con financiación mixta valoran más positivamente algunos métodos de evaluación, aunque las diferencias no son tan pronunciadas como en los centros privados.
- Centros con Financiación Mixta vs. Privada: Las diferencias entre estos dos tipos de centros son menos pronunciadas, pero los centros privados muestran una mayor preferencia por métodos formales de evaluación.

Estos resultados dejan entrever que los centros con financiación privada y mixta parecen tener una mayor concienciación de una cultura de la evaluación en comparación con los centros financiados públicamente.

4.2.2.5. Aspectos a considerar en la evaluación del desempeño

Los docentes encuestados otorgan gran importancia a la mayoría de los aspectos que se han propuesto para su consideración en una evaluación del desempeño docente. En este sentido, la media general ha sido de 4,30, que se sitúa entre las categorías “Alta” y “Muy Alta”. Asimismo, las puntuaciones promedio elevadas, unidas a la baja dispersión en las respuestas, sugieren un consenso general sobre la importancia de los aspectos analizados, siendo la desviación estándar promedio de 0.72.

Por otra parte, cabe señalar que la distribución promedio de las respuestas por nivel de importancia ha sido la siguiente: Muy Baja: 0.56%; Baja: 0.80%; Media: 10.28%; Alta: 44.65% y Muy Alta: 43.72%, lo que demuestra el alto nivel de importancia manifestado por los docentes encuestados en relación con los ítems propuestos.

Entre los aspectos mejor valorados se encuentran:

- Escucha activamente las opiniones y preocupaciones de los estudiantes (media de 4,47)
- Motiva a los estudiantes y les involucra fomentando su participación (media de 4,45)
- Se comunica de forma clara, precisa y comprensible (media de 4,45)

En cuanto a los ítems que comparativamente han sido valorados en menor medida (a pesar de haber recibidos medias elevadas), se encuentran:

- Mejora de su competencia digital (media de 4,08)
- Se involucra en actividades de servicio a la comunidad educativa (media de 4,07)

Tabla 12. Datos descriptivos ordenados por puntuaciones medias en orden descendente según el nivel de importancia otorgada a los aspectos sobre los que evaluar el desempeño docente

	Muy Baja		Baja		Media		Alta		Muy Alta		Media	DT
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
3.5.23. Escucha activamente las opiniones y preocupaciones de los estudiantes.	266	0.45%	207	0.35%	3036	5.09%	23857	39.97%	32325	54.15%	4.47	.65
3.5.10. Motiva a los estudiantes y les involucra fomentando su participación	288	0.48%	221	0.37%	3242	5.43%	24630	41.26%	31310	52.45%	4.45	.66
3.5.22. Se comunica de forma clara, precisa y comprensible	258	0.43%	190	0.32%	3124	5.23%	25100	42.05%	31019	51.97%	4.45	.65
3.5.8. Gestiona el comportamiento de los estudiantes propiciando un ambiente de respeto, seguridad, empatía y bienestar en el aula	318	0.53%	265	0.44%	3811	6.38%	24904	41.72%	30393	50.92%	4.42	.68
3.5.25. Demuestra empatía y comprensión hacia las necesidades individuales de los estudiantes para favorecer su equilibrio emocional y su desarrollo personal	282	0.47%	254	0.43%	3733	6.25%	25209	42.23%	30213	50.62%	4.42	.67
3.5.26. Proporciona apoyo y orientación académica a los estudiantes	265	0.44%	192	0.32%	3594	6.02%	25710	43.07%	29930	50.14%	4.42	.66
3.5.21. Respeta la diversidad cultural, étnica, y de género propiciando mecanismos de integración entre la comunidad educativa	337	0.56%	331	0.55%	4618	7.74%	24446	40.95%	29959	50.19%	4.40	.70

	Muy Baja		Baja		Media		Alta		Muy Alta		Media	DT
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
3.5.15. Respeta la normativa y reglamentos oficiales	290	0.49%	293	0.49%	4386	7.35%	26140	43.79%	28582	47.88%	4.38	.69
3.5.11. Proporciona retroalimentación precisa y constructiva a los estudiantes.	305	0.51%	272	0.46%	4522	7.58%	26612	44.58%	27980	46.87%	4.37	.69
3.5.16. Desarrolla el pensamiento crítico, compromiso ético y justicia social	280	0.47%	305	0.51%	4821	8.08%	26767	44.84%	27518	46.10%	4.36	.69
3.5.9. Organiza los espacios y los tiempos para facilitar el aprendizaje.	301	0.50%	277	0.46%	4877	8.17%	27728	46.45%	26508	44.41%	4.34	.69
3.5.6. Demuestra conocimiento disciplinar.	323	0.54%	277	0.46%	4905	8.22%	27883	46.71%	26303	44.07%	4.33	.69
3.5.30. Comparte recursos, ideas y buenas prácticas con otros docentes	319	0.53%	420	0.70%	5939	9.95%	25870	43.34%	27143	45.47%	4.33	.72
3.5.3. Establece objetivos de aprendizaje claros y alcanzables	326	0.55%	290	0.49%	5122	8.58%	28070	47.03%	25883	43.36%	4.32	.70
3.5.5. Aplica diferentes estrategias metodológicas que contribuyan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes	325	0.54%	289	0.48%	5514	9.24%	27620	46.27%	25943	43.46%	4.32	.70
3.5.17. Actualiza sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos para mejorar su práctica docente	277	0.46%	312	0.52%	5860	9.82%	26908	45.08%	26334	44.12%	4.32	.71

	Muy Baja		Baja		Media		Alta		Muy Alta		Media	DT
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
3.5.13. Reflexiona sobre su práctica pedagógica y busca continuamente el desarrollo profesional.	287	0.48%	338	0.57%	5687	9.53%	27837	46.64%	25542	42.79%	4.31	.70
3.5.28. Se compromete con la mejora de la convivencia y mediación de conflictos en el centro educativo	304	0.51%	433	0.73%	6076	10.18%	27533	46.13%	25345	42.46%	4.29	.72
3.5.7. Incorpora estrategias inclusivas en la práctica docente	341	0.57%	422	0.71%	6768	11.34%	27641	46.31%	24519	41.08%	4.27	.73
3.5.12. Utiliza variedad de técnicas e instrumentos para desarrollar una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de manera continua y sistemática	304	0.51%	406	0.68%	6506	10.90%	28209	47.26%	24266	40.65%	4.27	.72
3.5.2. Diseña las sesiones de clase de forma estructurada y coherente	392	0.66%	388	0.65%	6531	10.94%	28260	47.34%	24120	40.41%	4.26	.73
3.5.1. Planifica el programa de la asignatura/s a lo largo del semestre/curso académico adaptándolo a las directrices de la normativa educativa vigente.	525	0.88%	456	0.76%	7557	12.66%	27068	45.35%	24085	40.35%	4.24	.76
3.5.27. Orienta a las familias de los estudiantes	386	0.65%	712	1.19%	7499	12.56%	26890	45.05%	24204	40.55%	4.24	.76

	Muy Baja		Baja		Media		Alta		Muy Alta		Media	DT
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
3.5.4. Utiliza una variedad de materiales y recursos educativos a la hora de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	409	0.69%	617	1.03%	8384	14,05%	26917	45,09%	23364	39,14%	4.21	.77
3.5.20. Desarrolla relaciones armónicas y positivas con la comunidad	413	0.69%	1001	1.68%	8390	14,06%	26857	44,99%	23030	38,58%	4.19	.79
3.5.14. Realiza procesos de innovación e investigación educativa	353	0.59%	824	1.38%	8896	14,90%	27567	46,18%	22051	36,94%	4.18	.77
3.5.24. Maneja diferentes sistemas de comunicación: verbal, no verbal, icónico, audiovisual y otros.	341	0.57%	838	1.40%	9034	15,13%	27024	45,27%	22454	37,62%	4.18	.78
3.5.29. Colabora en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos en el centro educativo	362	0.61%	873	1.46%	8659	14,51%	27289	45,72%	22508	37,71%	4.18	.78
3.5.18. Mejora de su competencia digital	359	0.60%	926	1.55%	11844	19,84%	26776	44,86%	19786	33,15%	4.08	.80
3.5.19. Se involucra en actividades de servicio a la comunidad educativa.	525	0.88%	1629	2,73%	11100	18,60%	26160	43,83%	20277	33,97%	4.07	.84

Para comprobar la existencia de posibles diferencias entre el país en el que se ejerce la docencia respecto “al nivel de importancia otorgado a tareas docentes para evaluar el desempeño” se procedió a la realización de ANOVA de un factor. Para la medida del tamaño del efecto, el criterio utilizado ha sido el establecido por Cohen (1988), el cual indica que es un efecto pequeño cuando $\eta^2 = .01$ ($d = .20$); el efecto es mediano si $\eta^2 = .059$ ($d = .50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta^2 = .138$ ($d = .80$). En el caso de que no se cumpla el criterio de homocedasticidad se procederá al análisis de la diferencia de medias con la prueba Brown-Forsythe (F^*).

Los resultados indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas entre el país en el que se ejerce docencia con respecto al nivel de importancia otorgada a tareas/funciones docentes para evaluar el desempeño del profesorado ($F^*(9,59691) = 131,185$; $p < 0.000$; $\eta^2 = 0.02$), aunque con un tamaño del efecto bajo. en general. Cuba y República Dominicana otorgan mayores puntuaciones a diversos aspectos de la evaluación del desempeño docente, con medias altas y desviaciones típicas relativamente bajas en muchas categorías, lo que sugiere un fuerte consenso en la importancia de estos aspectos. Así, ambos países destacan la importancia de cuestiones vinculadas a la planificación del programa de la asignatura, el diseño de las sesiones de clase y la escucha activa de las opiniones del alumnado.

En esta línea, los resultados obtenidos por parte de los docentes de Ecuador también han sido elevados, con medias altas (por detrás de Cuba y República Dominicana) en las 30 variables consideradas en el bloque 3.5 del cuestionario, lo que implica que el profesorado ecuatoriano confiere alto nivel de importancia a los diversos aspectos vinculados con las tareas y funciones que estarían sujetas a una evaluación del desempeño docente. Por su parte, República Dominicana también muestra altas valoraciones en múltiples aspectos, especialmente los vinculados al respeto hacia la diversidad, cuestiones vinculadas con procesos comunicativos, de apoyo y orientación académica a los estudiantes. Bolivia y Venezuela destacan también en algunas áreas específicas.

En concreto, el profesorado de Bolivia manifiesta que le resulta más importante de cara a la evaluación del desempeño profesional, aspectos vinculados especialmente a la planificación y la reflexión profesional, mientras que Venezuela, destaca en otorgar mayor importancia a aspectos relacionados con la empatía y la orientación hacia las familias de los estudiantes. Otros países como Perú mostraron puntuaciones medias más bajas (frente a las obtenidas por otras regiones) otorgando,

comparativamente, menos importancia en aspectos como: “3.5.14. Realiza procesos de innovación e investigación educativa” (media de 3.79) y “3.5.29. Colabora en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos en el centro educativo” (media de 4.05).

Asimismo, Paraguay es el país que comparativamente otorga las puntuaciones más bajas en múltiples aspectos, como “3.5.1. Planifica el programa de la asignatura/s a lo largo del semestre/curso académico adaptándolo a las directrices de la normativa educativa vigente” y “3.5.2. Diseña las sesiones de clase de forma estructurada y coherente”, ambas con una media de 4.05, y varios otros aspectos como actualización de conocimientos, desarrollo del pensamiento crítico y gestión del comportamiento estudiantil. No obstante, si bien comparativamente es el país que menor puntuación promedio otorga a los mencionados aspectos, dichas puntuaciones en realidad son elevadas, ya que oscilan en un rango de 4.05 a 4.26 (teniendo en cuenta que la puntuación máxima teórica que se podría obtener es de 5 puntos).

Para valorar la incidencia del género se utilizó la prueba t de Student mediante corrección de Welch. Los resultados sugieren que existen diferencias entre hombres y mujeres, aunque con un valor cercano a la no significación ($p=0.042$) y un tamaño del efecto pequeño (d de Cohen= 0.20); siendo las mujeres las que confieren mayor importancia a las diversas tareas por las que un docente debería ser evaluado con relación a su desempeño profesional.

Los resultados mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto de tipo bajo/moderado entre el máximo grado académico obtenido, respecto al nivel de importancia otorgado a tareas docentes para evaluar el desempeño ($F_{8,59691}=121,380$; $p<0.001$; $\eta^2=0.16$). Los docentes con una titulación de especialidad, máster y doctorado son los que otorgan un mayor nivel de importancia a que diversas tareas docentes sean evaluadas desde un punto de vista de desempeño docente. Así pues, cuanto mayor es el nivel académico, mayor es el grado de importancia conferido a estos aspectos. Por otra parte, comparativamente, los docentes con un Grado (España) son los que más discriminan con los titulados en Máster y Doctorado, siendo los primeros los que obtienen menores puntuaciones medias (aunque cabe señalar que son elevadas).

Se llevó a cabo una comparación de medias a través de ANOVA de un factor para valorar la incidencia de los años de experiencia. Los resultados

evidenciaron diferencias estadísticamente significativas, aunque con un tamaño del efecto muy bajo ($F^*(4,59691) = 18,521$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.001$). Las principales diferencias identificadas se muestran entre los docentes con menos de 5 años y el resto. Las puntuaciones medias aumentan cuanto mayor es la trayectoria docente.

Los resultados mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto bajo entre la etapa educativa en la que los docentes imparten un mayor número de horas, respecto al nivel de importancia otorgado a tareas docentes para evaluar el desempeño ($F(3,59691) = 34,378$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.02$). Los análisis post hoc realizados a través de la prueba Scheffé mostraron que los docentes de la etapa de Infantil son los que más discriminan con otros grupos, especialmente con el profesorado de Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, siendo estos últimos los que obtienen puntuaciones medias más altas. No obstante, es preciso señalar que, en conjunto, las medias obtenidas por parte de los docentes de las diversas etapas educativas son elevadas.

Se utilizó la prueba t de Student mediante corrección de Welch para contrastar las variables “situación administrativa” y “nivel de importancia otorgado a tareas docentes para evaluar el desempeño”. Los resultados sugieren que existen diferencias según la situación administrativa ($p < 0.001$) y un tamaño del efecto muy pequeño (d de Cohen = 0.04); siendo los profesores con contrato temporal (frente a los docentes con contrato permanente) los que confieren mayor importancia a las diversas tareas por las que un docente debería ser evaluado con relación a su desempeño profesional.

Se ha empleado la prueba t de Student mediante corrección de Welch para contrastar las variables “dedicación docente” y “nivel de importancia otorgado a tareas docentes para evaluar el desempeño”. Los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas según la dedicación docente ($p < 0.001$) con un tamaño del efecto pequeño (d de Cohen = 0.23); siendo los profesores a jornada completa (frente a los docentes a jornada parcial) los que confieren mayor importancia a las diversas tareas por las que un docente debería ser evaluado con relación a su desempeño profesional.

El nivel de importancia otorgado a tareas docentes para evaluar el desempeño es diferente en función de la ubicación del centro educativo en el que trabaja el profesorado. Estas diferencias han resultado ser estadísticamente significativas ($F^*(3,59691) = 43,607$; $p < 0.001$; η^2

=0.001), aunque con un tamaño del efecto extremadamente bajo. Los análisis post-hoc (Games-Howell), muestran que las diferencias de medias (que resultan ser mínimas), se producen entre los centros urbanos (urbano-centro y urbano-periferia) respecto a los centros ubicados en zonas rurales.

En lo que respecta a la incidencia de la financiación, el test de Levene mostró un valor significativo ($p = 0.001$), lo que indica que las varianzas no son homogéneas entre los grupos comparados. Esto sugiere que las suposiciones de homogeneidad de varianzas, necesarias para la ANOVA tradicional, no se cumplen. En este sentido, se utilizó la prueba Brown-Forsythe cuyo resultado ($F^*(2,59691) = 0.280$; $p = 0.755$; $\eta^2 = 0.00$). Este resultado apunta a que no hay diferencias significativas según el tipo de financiación recibida por el centro educativo respecto al nivel de importancia otorgado a tareas docentes para evaluar el desempeño.

Como síntesis del estudio cuantitativo realizado, destacamos en primer lugar, el gran número de cuestionarios recogidos para un total de 59.691 aplicados en los países miembros del CAB.

Las características de los participantes han permitido dibujar un panorama interesante en cuanto a los aspectos más destacados relativos al género, edad, titulación, años de experiencia docente o situación administrativa. También resulta de utilidad el esbozo que se desprende de la distribución de la muestra en función de contextos de los centros educativos en los que imparten docencia.

Los encuestados mostraron su acuerdo con todas las razones presentadas para justificar la evaluación del desempeño, sobre todo aquellas que apuntan a la identificación de áreas de mejora en la práctica docente y el desarrollo profesional.

Casi la mitad de los docentes considera que la evaluación del desempeño debe realizarse anualmente. Y, mayoritariamente, opinan que debería realizarse a partir la autoevaluación de los propios docentes, manifiestan un alto grado de acuerdo en que participe la dirección del centro educativo y personal experto (certificado y/o acreditado) que trabaja como evaluador profesional.

En cuanto a los mecanismos de evaluación, además de insistir en la autoevaluación, se alude a diversos sistemas, tales como protocolos de observación de aula, rúbricas, entrevistas, portafolios e informes realizados por autoridades externas.

En lo relativo a “qué aspectos se deben evaluar”, señalan mayormente positivo los aspectos propuestos en cuanto a habilidades, saberes y competencias docentes, y coinciden que la evaluación debe abordar estos aspectos para detectar deficiencias y necesidades de mejora.

5. Valoraciones y propuestas de los expertos sobre la evaluación del desempeño docente.

¿Qué opinan los expertos sobre la Evaluación de Desempeño Docente?

El estudio cualitativo realizado que permitiese recopilar las experiencias y valoraciones de personas expertas y con un rol significativo en la conceptualización y/o operativización de esta temática. En este sentido, se tomó la decisión de elegir el diseño de Estudio de Caso (Stake, 2005, 2010), para implementar y dar sentido al desarrollo de esta investigación de corte cualitativo, valorando que se trata de una tradición de una investigación que permite el análisis en profundidad de realidades sociales particulares (Jorrín-Abellán et al., 2021) y contribuye al estudio de sistemas bien delimitados en acción (MacDonald y Walker, 1975), como puede ser el caso de los procesos de evaluación del desempeño profesional docente. Concretamente, tomando como referencia la clasificación que propone Stake (1995), se optó por el denominado estudio instrumental de casos, porque no es un caso que nos venga dado por un contexto en el que estemos inmersos, sino que está destinado a comprender una tensión o cuestión que afecta a una comunidad determinada, que no es exactamente la nuestra, y cuya solución nos podrá llevar a aprender más sobre otros casos o situaciones.

A través de esta investigación cualitativa se pretende recopilar información que ayude a comprender cómo se deberían estructurar y configurar los procesos de evaluación del desempeño docente, escuchando la voz de especialistas, conociendo sus percepciones, interpretaciones y nutriéndose de su nivel experiencial, desde diferentes enfoques y campos de actuación profesional.

Seguidamente se presenta el proceso seguido para la realización de esta investigación, explicando la elaboración y validación del instrumento de recogida de datos, el proceso de aplicación, los resultados obtenidos, los análisis realizados y las conclusiones que se pueden extraer.

En todo momento se respetaron los criterios de rigor expuestos por Guba y Lincoln (1982) y que revisó Shenton (2004) referidos a la credibilidad del estudio, la transferibilidad, la consistencia y la confirmabilidad. También se respetaron los principios éticos propuestos por Lichtman (2012) que aluden a la confidencialidad, el consentimiento informado, el respeto a la privacidad y la salvaguarda de todos sus derechos, entre ellos el de estar informado de la naturaleza del estudio y la posibilidad de abandonar la investigación cuando así lo decidan.

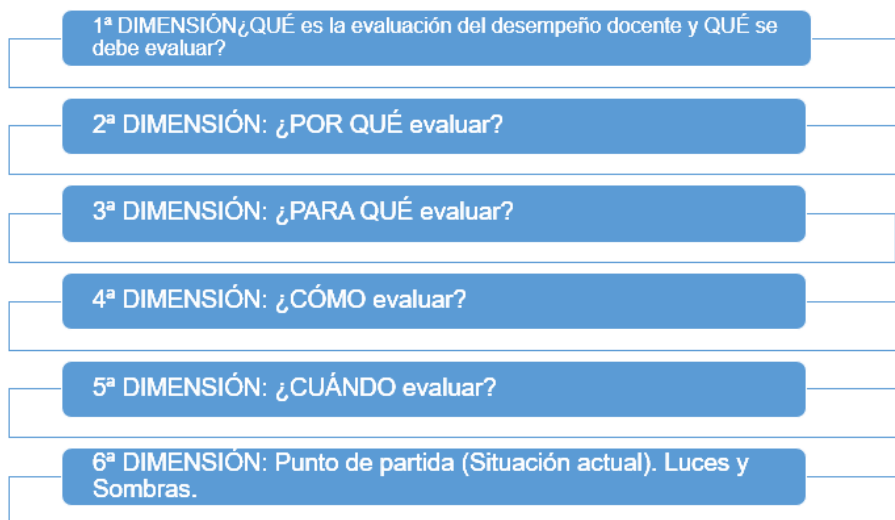
5.1. Características del instrumento de recogida de datos

Teniendo en cuenta las tipologías de entrevistas y sus características y posibilidades, se optó por realizar una entrevista semiestructurada. Esta se caracteriza por preguntas precisas redactadas previamente y que siguen un orden estructurado, que configura un guión. El informante, por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro del marco de la pregunta formulada.

El guión de entrevista se diseñó a partir la literatura y los marcos teóricos de referencia sobre evaluación del desempeño docente en el panorama nacional e internacional (Ej.: Bolívar, 2008; Nevo, 1983; Tejedor y García-Varcárcel, 2010; Vaillant, 2008).

Inicialmente, el guión de la entrevista se estructura con un total de 20 preguntas, distribuidas en seis dimensiones temáticas. Este primer borrador fue sometido a un proceso de validación en el que participaron cinco expertos especialistas en desarrollo profesional, formación docente y metodología de investigación cualitativa, que han valorado las preguntas de la entrevista conforme a tres dimensiones: claridad, coherencia y relevancia. Para el proceso de validación se elaboró un protocolo que incluía una escala Likert de 5 puntos para puntuar cada una de las preguntas. Además, se les solicitó que aportaran cualquier sugerencia de mejora, ya sea en aspectos particulares o a nivel global. Tomando en consideración los resultados del proceso de validación se configuró el guión definitivo de la entrevista conformado por 6 dimensiones y 15 preguntas. (ver anexo 2)

Dimensiones:



5.2. Participantes en el estudio cualitativo

Para determinar la selección de las personas idóneas para participar en este estudio cualitativo, se tomó en consideración la variedad de perfiles profesionales que están inmersos en los procesos de evaluación del desempeño y cuya experiencia y competencia resultase clave para realizar aportaciones valiosas a este estudio.

En la aplicación de los aspectos mencionados anteriormente, se valoró la conveniencia de considerar los siguientes perfiles: responsables de instituciones de formación permanente, responsables ministeriales del tema de evaluación del desempeño, representantes sindicales y expertos académicos e investigadores cuyo campo de experticia sea, específicamente, la evaluación del desempeño docente.

Una vez identificados los perfiles se tomó la decisión de que para su selección habría que garantizar una cierta representatividad de las realidades de los países del CAB, lo que implicó invitar a personas de diferentes contextos geográficos dentro de la región.

Conjugando ambos criterios, la selección final de la muestra participante supuso entrevistar a 7 personas: 2 responsables de instituciones de formación permanente, 2 responsables ministeriales del tema de evaluación del desempeño, 2 representantes sindicales y 1 experto académico-investigador. Para la identificación de las personas más adecuadas, se solicitó la ayuda de los técnicos ministeriales y de las autoridades del CAB.

Las personas seleccionadas fueron contactadas a través de un correo electrónico en el que se explicaba el sentido de estudio, los propósitos y expectativas. En la carta que acompañaba al correo se les aseguraba el cumplimiento de los principios éticos y se les daban todas las garantías requeridas en una investigación cualitativa. También se adjuntó el guión de la entrevista y se les pedía que indicarán su disponibilidad para participar. Una vez recibida su conformidad, se volvía a contactar para fijar la fecha y hora para realizar la entrevista.

En el cuadro siguiente se expondrán los datos relativos a las 10 personas entrevistadas.

Tabla 13: Participantes del Estudio de Caso

Criterio de selección	País	Persona propuesta	Institución en la que se desarrolla su labor profesional
Expertos	Chile	Dr. José Salazar	Universidad de la Frontera
	Colombia	Dra. Juny Montoya	Universidad de los Andes
Centros formación continua	R. Dominicana	Francisco Ramírez	Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)
	Bolivia	Jorge Villa	Unidad especializada de formación continua. UNEFCO
	Cuba	Alexis Méndez Pupo	Director Nacional de Ciencia y Técnica
Organismo encargado de evaluación del desempeño en el ministerio	Perú	Liz Ysla Almonacid	Ministerio de Educación. Coordinación Evaluación Desempeño docente
	Ecuador	José Alberto Flores Jácome	Ministerio de Educación. Viceministro de Educación
	Venezuela	Yadira Alizo	Ministerio del Poder Popular para la Educación
Sindicatos	Panamá	Mario Almanza	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SINTE)
	Paraguay	Edith Rojas	Federación de Educadores de Paraguay

Las entrevistas se realizaron de manera individual a través de una plataforma tecnológica que permitía su grabación y transcripción simultánea. La duración de las entrevistas varió en función del informante, barajando un mínimo de 34 min y un máximo de 64 min. La fase de recogida de datos finalizó el día 25 de junio de 2024, con la realización de la última entrevista.

Paralelamente, al desarrollo de las entrevistas ya se inicia el proceso de transcripción de la grabación lo que dará lugar, en última instancia, a la creación de la matriz de datos cualitativa que se maneja para el tratamiento de la información de naturaleza textual recogida. Esta matriz constituye la unidad hermenéutica de la investigación y es a partir de la cual se extraerán los resultados de la investigación.

5.3. Resultados de las entrevistas individuales sobre evaluación del desempeño docente

En las investigaciones cualitativas, el análisis de datos se basa en un proceso de interpretación, comprensión de significados y categorización de la información recogida, de ahí que este proceso se inicia en simultáneo con la propia recogida de información. Una de las características de la investigación cualitativa es que se suele acumular gran cantidad de información a analizar. Para articular y desarrollar el proceso de análisis se ha seguido la propuesta de Miles y Huberman (1984) quienes presentan un modelo interactivo de trabajo que ayuda a abordar el conjunto de los datos cualitativos de naturaleza textual. Este modelo presenta tres pasos recurrentes que se combinan continuamente: la reducción de datos, la representación de los datos y la elaboración de conclusiones y su verificación.

En primer lugar, se ha realizado la elaboración de los informes de investigación de cada uno de los participantes que componen el caso. Se busca acercar al lector a los hechos de manera que pueda situarse en el lugar y el momento en el que acontecieron. De este modo, se aplica la estrategia de descripción densa o Thick Description, estrategia que da soporte al rigor y la credibilidad en la investigación, y que requiere aportar todo lo que el lector debe saber para poder entender, comprender e interpretar adecuadamente los resultados.

Los informes individuales de cada uno de los 10 casos siguen la estructura que se presenta en el siguiente esquema:

- Aproximación conceptual y dominios de la evaluación del desempeño
- Razones que hacen necesaria la evaluación del desempeño
- Finalidad y repercusiones de la evaluación del desempeño
- Características, estrategias, recursos y agentes en el proceso de evaluación del desempeño
- Los tiempos en la evaluación del desempeño
- Luces y sombras en la actualidad en los procesos de evaluación del desempeño

Seguidamente, se comentarán algunas consideraciones acerca de los informes individuales de cada una de las entrevistas realizadas.

Una de las cuestiones de acuerdo, entre los participantes, es su percepción global de que la evaluación del desempeño busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de las responsabilidades del profesorado en relación con las diferentes esferas y tareas de su desempeño profesional, como pueden ser los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, el compromiso con la actualización o el desarrollo de competencias que permitan dar respuesta a las necesidades del sistema educativo y del contexto social en el que se enmarca.

Esta idea está recogida en la literatura de referencia sobre esta temática (Bolívar, 2008, Nevo, 1983; Tejedor y García-Varcárcel, 2010; Vaillant, 2008). En definitiva, se pretende dar a conocer a la persona evaluada sus puntos fuertes y sus necesidades formativas para mejorar su actuación profesional (America and the Caribbean Union y UNESCO, 2007).

5.4. Resultados de contraste de los datos cualitativos analizados a partir de las entrevistas

Una vez realizados los diez informes individuales se abordó el análisis de contraste con el propósito de proceder de manera analítica al encuentro de significados emergidos de la información recogida, transcrita y estructurada en los informes que se elaboraron de cada uno de los entrevistados. Para esta tarea de contraste de opiniones entre los participantes, se empleó lo que en esta metodología se denomina codificación mixta. (Goetz y LeCompte, 1988).

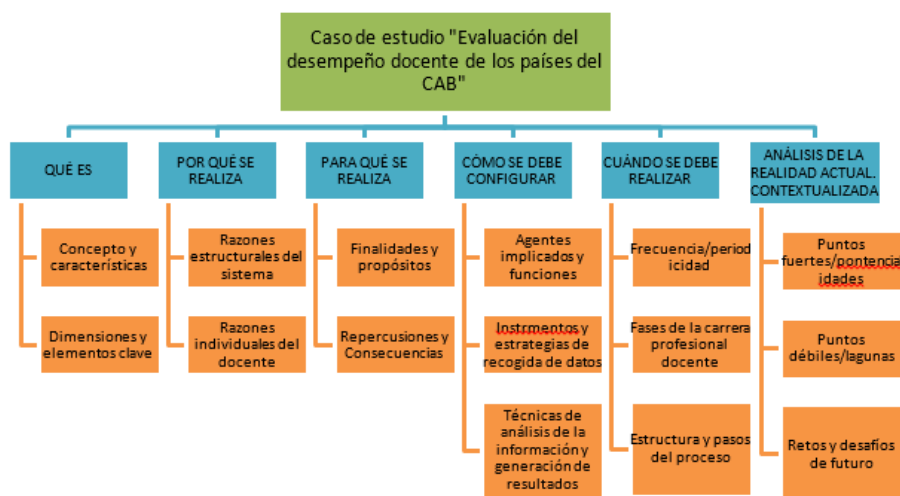
Para ello se parte de un sistema de categorías de análisis que se ha construido combinando estrategias inductivas y deductivas de manera dialéctica (Alter, 1986, p. 267, en Creswell, 1994, p. 12). En el proceso

de codificación se han combinado tres tipologías: La codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Los distintos procesos de codificación no se desarrollan de un modo secuencial, sino que se van integrando naturalmente.

El sistema de categorías o también llamado, manual de códigos, se irá adaptando a medida que se codifica y se relea el material. Finalmente, y después de varias rondas de codificación, se obtendrá un sistema de códigos que vincula todos los fragmentos de los casos entrevistados sobre los diferentes tópicos sin olvidar la conexión de las nociones teóricas con las ideas que aparecieron en los datos (Borda et al., 2017). Una vez que los datos están codificados, y siguiendo con el proceso de análisis e interpretación de los mismos, se pondrán en marcha las estrategias de representación y disposición de los datos con el fin de mostrarlos de manera abaricable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación planteadas. Apoyándonos en el Software de Análisis cualitativo Atlas.ti 23.4, se llevarán a cabo las diversas representaciones que permitan visualizar las relaciones entre los datos, desvelando la información recurrente y los datos atípicos para identificar los patrones.

Seguidamente se presenta el sistema de categorías utilizado en los análisis de contraste.

Grafico 1. Casos de Estudios



Para comprender la magnitud del trabajo realizado y la sistematicidad de los análisis empleados, hay que indicar que la unidad hermenéutica con la que se ha trabajado se compone de un total de: 10 documentos que representan la perspectiva de los diez participantes del caso sobre el fenómeno de estudio; 6 familias (supercódigos,) referidos a la agrupación de los códigos en función de su naturaleza e idiosincrasia en seis dimensiones diferenciales.; 54 códigos o unidades de significado, y 540 citas (quotations) que refieren a extractos textuales vinculados con los códigos nombrados anteriormente.

Seguidamente se presentarán los resultados y comentarios en torno a las seis grandes esferas que configuran las tensiones del estudio cualitativo desarrollado a partir de las diez entrevistas realizadas.

- La Dimensión 1 (Qué es), trata de arrojar luz sobre el concepto de evaluación del desempeño y la operativización conceptual del constructo.
- La Dimensión 2 (Por qué se realiza), que pretende justificar y avalar la pertinencia de implementar los procesos de evaluación del desempeño del profesorado.
- La Dimensión 3 (Para qué se realiza), tiene el objetivo de enumerar los propósitos de realización de este proceso e identificar las repercusiones y consecuencias que se podrían alcanzar.
- La Dimensión 4 (Cómo se debe configurar), trata de determinar cuáles serían los agentes que deberían estar implicados en el proceso de evaluación y sus funciones, así como los instrumentos-estrategias de recogida de información y las técnicas para poder analizar esa información y llegar a generar los resultados de la evaluación de la praxis docente.
- La Dimensión 5 (Cuándo se debe realizar) tiene el propósito de valorar todos los condicionantes temporales relativos a la evaluación del desempeño docente; es decir, la frecuencia/periodicidad, las fases de la carrera profesional y la secuenciación del proceso de evaluación. Por último,
- La Dimensión 6, trata de reflejar una panorámica del punto de partida de la realidad de diferentes países del CAB; esto es: potencialidades, flaquezas y retos de futuro.

5.4.1. Aproximación conceptual a la evaluación del desempeño: ¿Que es la evaluación del desempeño docente y qué se debe evaluar?

Esta dimensión 1 (qué es) está conformada por dos subcategorías: “Concepto y Características”, y “Dimensiones y Elementos clave. La subcategoría con una mayor densidad discursiva ($F=38, D=2$), dentro de esta primera dimensión, es la que operativiza el Concepto y las Características del proceso de evaluación del desempeño docente. Se establece, por triangulación, que alguna de las particularidades que deberían caracterizar este proceso son: procesual, continuo, sistemático, técnico-pedagógico, riguroso, ético, informado, multifactorial, planificado, secuencial, jerárquico, reflexivo, exhaustiva, justa, individualizada, complejo, e interdisciplinar. También se define como un espacio de toma de conciencia y de reflexión (Individual y colectiva). Se destaca que deben indicarse tanto los puntos fuertes como débiles de la actuación de los docentes, estimando oportuno partir de los primeros para minimizar los segundos. Lo que en parte contribuirá al cambio en la cultura y percepción sobre la evaluación.

En relación a la “obligatoriedad” ($F=11, D=1$) se señala la necesidad de que alcance a toda la población docente, pero se aconseja establecer sistemas que sean capaces de realizar la evaluación de forma contextualizada y teniendo en cuenta la idiosincrasia de cada país, de cada región y de cada centro. En términos de obligatoriedad o voluntariedad del proceso, se recomienda con carácter casi unánime que debe ser de obligado cumplimiento a fin de asegurar los fines con los que se ha pensado el proceso. Este código evidencia coocurrencia con otra de las categorías emanadas “Los retos y Desafíos de futuro”, asociados con “los cambios en la cultura y la percepción del colectivo docente” sobre su participación en los procesos de evaluación.

En lo relativo a las Dimensiones y Elementos, casi todos los aportes se dirigen, en primer lugar, a la referencia de un marco competencial que establezca de forma pormenorizada todos los escenarios profesionales y las competencias que debe desarrollar y poner en juego un maestro cuando realiza su función profesional (Subcategoría. Código: Tareas Profesionales $F=12, D=1$). Entre ellas destacan: la competencia o los saberes pedagógicos, las competencias socio-emocionales, las destrezas investigativas, la comunicativa etc. Se advierte que el marco competencial debe interpretarse e implementarse como objeto de evaluación, pero de forma contextualizada (es decir, teniendo en cuenta la naturaleza de cada país o región).

Asimismo, otra de las subcategorías emergidas en la fase deductiva está asociada al código “Resultados de Aprendizaje” ($F=2, D=1$). En este sentido,

aunque la frecuencia no es elevada, se identifica con una información valiosa por su condición propiamente residual. En otras palabras, parece que el empleo de los resultados de aprendizaje o el rendimiento del alumnado como elemento sobre el que asentar la evaluación del desempeño docente es una realidad viva en algunos de los contextos que forman parte del estudio. Sin embargo, todas las referencias aportadas a este efecto se identifican con percepciones negativas sobre esta cuestión. Argumentando que puede ser una dimensión que arroja datos sesgados y que no está al 100% bajo el control del maestro, sino que entran en juego variables externas como el propio alumnado, el centro, el entorno, etc.

La última de las subcategorías consideradas como elementos clave en el proceso de análisis del desempeño docente se identifica con el código “Compromiso con la mejora profesional” (F=2, D=1). Se considera que este elemento puede contribuir al desarrollo profesional docente, incidiendo en la adquisición de las competencias docentes y de los procesos de actualización y formación continua. Es por esta razón que emana, como subcategoría en el proceso deductivo, configurando un elemento en sí mismo y no contemplado dentro de las tareas profesionales (pues puede llegar a ser causa o base de la que parte el propio desempeño).

5.4.2. Razones para realizar la evaluación del desempeño. ¿Por qué evaluar?

En esta dimensión 2 (Por qué se realiza) se han considerado 2 sub apartados: “Razones estructurales del sistema” y “Razones individuales del docente”; se valoró su significatividad en términos de frecuencia de aparición de códigos.

Diagrama 1. de Red Dimensión 2



Fuente: Elaboración propia apoyada en el empleo del Software Atlas.ti (v.24) - output (Total F= 50 , D=3).

La mayor densidad discursiva ($F=23$, $D=2$) corresponde a las “razones de índole sistémica o estructural”. En esta subcategoría se hace referencia a la elevada responsabilidad social asociada al desempeño de los docentes. Entendiendo que la praxis docente es uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que determina la calidad de los aprendizajes del alumnado y, consecuentemente, de la formación de la ciudadanía. También se alude, en esta subcategoría, al balance global coste-beneficio de la inversión de recursos en la formación de los profesionales de la educación. Se asume que la inversión en la formación de los docentes debería orientarse a dar respuesta a las lagunas y las necesidades del profesorado. De este modo, otra de las razones señaladas está vinculada a la eficacia y eficiencia del proceso (balance costo-beneficio y calidad del procedimiento). Lo mismo sucede con las políticas y marcos normativos que regulan la formación docente, que deberían establecerse y regularse en función de los lineamientos globales y contextuales, pero sin olvidar las particularidades de los docentes.

La otra subcategoría alude a las “razones de índole individual” del propio docente ($F=16$, $D=2$), de manera que pueda implementar acciones que mejoren su práctica profesional de forma fundamentada, autónoma y planificada, y para ello es preciso disponer de un conocimiento exhaustivo y profundo de cuáles son las carencias competenciales y las debilidades formativas. En este caso, el enfoque también es diagnóstico, aunque se hace énfasis en que los resultados de dicha evaluación no pueden quedarse en esa fase, sino que, efectivamente, deberían contribuir al diseño de planes de mejora, perfeccionamiento, actualización y desarrollo de los saberes docentes. Es decir, la razón diagnóstica no es un fin en sí mismo, sino, un medio para alcanzar el objetivo último del desarrollo profesional.

Tal y como se refleja en el gráfico anterior, estas dos subcategorías están correlacionadas y se evidencia coocurrencia. Esta idea parte de la noción planteada anteriormente sobre la necesidad de evaluación de todo el sistema de forma holística y global. Ya que el docente desarrolla su praxis de forma contextualizada, sistémica e imbricada en un sistema determinado. Por lo tanto, las otras variables presentes en el proceso están condicionando e influyendo significativamente este desempeño. De este modo, el hecho de aislar ciertas dimensiones de la práctica docente para analizarlas y evaluarlas solo se justifica desde un sentido operativo, quizás funcional, pero no refleja la realidad y, por tanto, debe utilizarse con cautela. Por eso se concluye que la evaluación debería plantearse desde

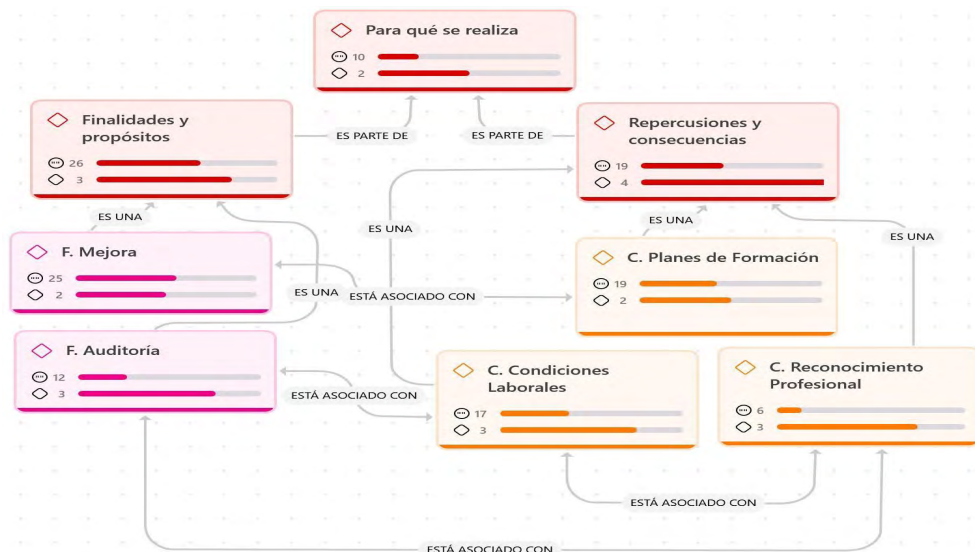
estas dos razones de forma complementaria y no sustitutiva, entendiendo que al principio o dimensión relativa a la calidad de la educación es la antesala de la calidad de vida y del avance social.

5.4.3. Finalidades y repercusiones de la evaluación del desempeño. ¿Para qué evaluar?

Esta dimensión 3 (Para qué se realiza) está conformada por dos categorías ya incluidas en el manual de códigos creado en la fase inductiva: “Finalidad y Propósitos”, y “Repercusiones y Consecuencias”; y también las nuevas subcategorías que fueron emergiendo en la fase inductiva del análisis. Así, por ejemplo, en lo relativo a las finalidades de la evaluación del desempeño se consideraron 2 subcategorías (F. de mejora de la praxis docente y F. de auditoría), y en cuanto a las consecuencias o repercusiones se identificaron (C. Planes de Formación, C. Reconocimiento Profesional y/o C. Condiciones Laborales), con unos índices destacados (Total F= 50, D=3).

La subcategoría con una mayor densidad discursiva es la relativa a la “finalidad de mejora” (F=25, D=2). Se evidencia que este tipo de finalidades son las más valiosas o nucleares de los procesos de evaluación del desempeño. Este propósito de mejora o perfeccionamiento correlaciona con los dos tipos de razones (estructurales e individuales) explicadas en el epígrafe previo. Es decir, la mejora se podría dar a esos dos niveles, aunque ha de considerarse que existe un mayor índice de coocurrencia entre las razones individuales y los objetivos de mejora. Asimismo, en esta línea podemos mencionar la emergencia de la subcategoría asociada al código C. “Planes de Formación” (F= 19, D=3), dentro de la dimensión denominada “Repercusiones y Consecuencias” (F=19, D=4), pues existe un elevado índice de coocurrencia entre esta consecuencia y el propósito de mejora. Lo que parece, ciertamente, lógico, pues desde un enfoque que se base, fundamentalmente, en la implementación de la evaluación del desempeño docente por razones diagnósticas y de identificación de necesidades formativas para poder mejorar, resulta obvio que la repercusión de los resultados de dicha evaluación debe dirigirse a la elaboración de planes de acción y aprendizaje ajustados las debilidades referidas en aras de propiciar esa ansiada mejora profesional.

Diagrama 2 de Red Dimensión 3



Fuente: Elaboración propia apoyada en el empleo del Software Atlas.ti (v.24) - output

La segunda categoría, relativa a la finalidad de “auditoría” (Código: F. auditoría, F=12, D= 3), recibe una densidad discursiva y una frecuencia de citación menor. Eso significa que no se contempla como una finalidad tan significativa como la formativa. No obstante, sí se ha alcanzado la saturación teórica y constituye una finalidad alternativa que debe ser valorada y discutida. Así lo hacen los participantes en la entrevista y ofrecen perspectivas, en parte, diferenciales que se expondrán a continuación. Por un lado, se identifica el perfil de aquellos entrevistados que niegan las bondades del enfoque basado en monitorear el cumplimiento de las obligaciones como una finalidad per se y, por otro lado, se identifica la corriente de pensamiento de otros participantes que apuestan por emplear este enfoque a fin de generar resultados diagnósticos para la administración y propiciar cambios en el devenir de las carreras profesionales de los maestros. Se aprecia que existe una muy baja identificación de los procesos de evaluación del desempeño docente con la perspectiva de auditoría.

Por otro lado, también se manifiestan dos cuestiones a este respecto:

En primer lugar, se menciona que los individuos se implican en procesos de mejora no sólo por razones intrínsecas, sino también extrínsecas. Lo que lleva a plantear la opción de que quizás resultase exitoso que los resultados

de la evaluación del desempeño estuviesen ligados a consecuencias de naturaleza extrínseca (como mejoras en la escala salarial, incentivos o mejoras en laborales). De esta forma emerge el código C. “Condiciones Laborales” (F=17, D=3). Por el contrario, también se advierte que este posicionamiento podría empeorar la perspectiva que el magisterio tiene sobre la evaluación, su forma de enfrentarla y, en definitiva, se previene de los rechazos que suscita la cultura de la evaluación basada en la rendición de cuentas. Es decir, este enfoque no ayudaría a mejorar uno de los elementos más críticos la evaluación que es, justamente, la actitud con la que el profesorado encara estos procesos.

En segundo lugar, y desde una perspectiva esencialmente pragmática, también se pone encima de la mesa la idea de que generar dos procesos diferenciados con propósitos diversos, incrementa significativamente el número de recursos a invertir. Igualmente, una alternativa propuesta es la asociada a las consecuencias sobre el reconocimiento de la excelencia docente (Código: C. “Reconocimiento Profesional” (F=6; D=3), a través de mecanismos que sí tienen una orientación extrínseca, pero que no implican, quizás, una inversión de recursos tan elevada.

En cualquier caso, aunque existen corrientes de pensamiento divergentes en torno a la pertinencia o no de las finalidades vinculadas con la auditoría, sí se identifica la idea unánime de que la evaluación del desempeño no puede tener un propósito punitivo o de castigo para aquellas personas que refieran debilidades en ciertas áreas competenciales. Los entrevistados apuestan por un enfoque positivo y constructivista que impulse la capacidad de mejora y desarrollo del colectivo docente. Se asume que, en gran parte, las lagunas competenciales que pueden detectarse a través de la evaluación del desempeño no tiene una causa atribuible en exclusiva al propio docente, sino que nace del contexto en el que el profesorado se ha formado, desarrolla su praxis docente o (incluso) de las deficiencias de los propios procesos de evaluación. De hecho, se hace un especial énfasis en que es la propia institución o administración educativa la que tiene que ofrecer las instancias para que esos propósitos puedan verse cumplidos.

5.4.4. Agentes, instrumentos y análisis de la información. ¿Cómo evaluar?

En esta dimensión 4 (cómo se debe configurar) se ha trabajado con 25 códigos, 1 súper categoría, 3 categorías, 21 subcategorías deductivas, 141 quotation. Las tres categorías ya estaban en el manual de códigos

en la fase inductiva: “Agentes Implicados y funciones”, “Instrumentos y estrategias de Recogida de datos”, y “Técnica de Análisis de la información y generación de resultados”, y han surgido otras subcategorías durante el proceso de análisis.

En lo relativo a la categoría “Agentes implicados y sus funciones” ($F= 33$, $D=12$), se ha señalado que debe implementarse un proceso que atienda a las variables del contexto en el que trabaja el docente, pero sin olvidar la perspectiva global del sistema educativo. Concretamente, se insiste en que no solo debe evaluarse a los docentes, sino a todos los profesionales del sistema educativo. Se remarca el criterio ético que debe presidir las actuaciones de los agentes implicados en el proceso. En cuanto a los agentes implicados en los procesos de evaluación del desempeño docente, se ha señalado:

En primer lugar, la importancia del “propio docente” como protagonista nuclear ($F= 14$, $D=1$). Este código muestra coocurrencia con el empleo del instrumento del portafolio y con los sistemas de autoevaluación, que se abordarán en líneas subsiguientes.

En segundo lugar, con una densidad discursiva y una frecuencia de citación parecida se sitúa el “equipo directivo del centro escolar” en el que desarrolla su labor docente el profesorado ($F= 14$, $D=1$). En este caso, se asume que los equipos de dirección se encargan de recopilar los datos relativos al desempeño de los docentes, y que, en muchos casos, podrían configurar el comité de profesionales más próximos al entorno de los propios maestros/as. Las bondades de la participación de este agente en el proceso se circunscriben a la proximidad de interacción y al conocimiento específico de la realidad en la que se desarrolla la labor del docente, lo que permitiría hacer un seguimiento más próximo también de la evolución y adquisición de competencias. Asimismo, emana como un dato residual, pero como una idea con un alto potencial de viabilidad el apoyo que podría prestar al equipo directivo la creación de una “unidad específica dentro del centro educativo” ($F=1$, $D=1$). Se propone el nombre de equipo de acompañamiento pedagógico, y su configuración tendría una naturaleza multidisciplinar.

En una línea similar, emana el código asociado a las “unidades, instituciones o entidades externas al propio centro educativo” que dispongan de agentes expertos en la aplicación de instrumentos y en el desarrollo del proceso de evaluación ($F=10$, $D=1$). Los beneficios que se estiman en la recurrencia a estos agentes externos son, esencialmente, la evitación de

potenciales sesgos derivados de la implementación deficitaria del proceso de evaluación del desempeño, en pro de dar cuenta de los principios de rigurosidad y exhaustividad. No obstante, exige una inversión de recursos mayor. Se proponen a este efecto, por ejemplo, los institutos de educación o de investigación en educación o, incluso, las universidades. También se alude a otros agentes más alejados del escenario en el que actúa el docente. Tal es el caso de la propia “administración” (F=7, D=1) o los “sindicatos” (F=2, D=1).

Si bien se entiende que la administración será la responsable de la evaluación del desempeño, se valora si, además, podrían orquestrar la ejecución de las tareas de evaluación de forma directa, desde un organigrama jerarquizado. Poniendo el foco en el contexto más inmediato al propio docente, se erigen como agentes que pueden constituir parte importante del proceso otros miembros de la comunidad educativa como: “los/las colegas-pares” (F=8, D=1), “los/las estudiantes” (F= 9, D=1), y “las familias” (F=10, D=1). En este caso, se identifican coocurrencias con el empleo de sistemas de coevaluación por parte de los pares y también el empleo de instrumentos como la entrevistas o los cuestionarios con el alumnado y las familias.

En cuanto a la siguiente categoría relativa a los “instrumentos y estrategias de recogida de la información” que, posteriormente, servirían para emitir los juicios valorativos sobre el desempeño de los docentes (F=25, D=12), se exige garantizar el rigor, la validez y la fiabilidad de los instrumentos empleados. Destacan el “portafolio” (F=10, D=1) y la “observación sistemática” (F=10, D=1) apoyada con “rúbricas de evaluación” (F=3, D=12) o con las “listas de cotejo” (F=2, D=1). En el caso del portafolio, se establece que es un recurso que puede tener múltiples enfoques de evaluación, destacando el valor que deriva de que sea elaborado por el propio docente (ejercicio de reflexión y autoevaluación) y también su enfoque heteroevaluativo, al incluir información diversa, específica y contextualizada. Los problemas advertidos se asocian con la inversión de tiempo en la revisión de los productos resultantes (portafolio) y con el potencial sesgo de valoración por parte de los agentes implicados.

En cuanto a la observación sistemática, se subraya la idea de que deben ser agentes expertos en la implementación de esta estrategia de evaluación, para cumplir el criterio de rigor. Asimismo, se estima que una de las potenciales problemáticas está relacionada con la posible resistencia del profesorado a sentirse sujeto observado, con lo cual se dispone como un reto el cambio de perspectiva sobre la evaluación, sobre

la cultura del trabajo colaborativo y la inmersión de otros agentes en el espacio del aula. Asimismo, el tiempo de realización de las observaciones y los agentes responsables también se estiman como recursos de elevada inversión.

La “entrevista” se posiciona también entre los instrumentos destacados por nuestro caso de estudio (F=8, D=1). Se hace alusión también a la pertinencia de esta estrategia, siempre que se garantice su correcta realización, y se recomienda el empleo de un guión que permita establecer criterios claros sobre qué información se va a obtener y su justificación. También se alude a la potencialidad de este recurso derivada de las posibilidades que ofrece en términos de intercambio y reflexión. Se advierte una coocurrencia significativa no solo con la realización de esta entrevista a los docentes, sino también a los otros componentes de la comunidad educativa (colegas, estudiantes, familias).

El “cuestionario” (F=5, D=1) se propone como recurso válido para obtener información sobre el desempeño del profesorado en ejercicio, aunque no se hace alusión explícita a cuál sería la naturaleza de ese cuestionario. Sí se menciona la aplicación de cuestionarios o escalas de satisfacción al alumnado y los familiares, siempre entendiendo esta información con carácter complementario y con el margen de sesgo que puede incorporar. Es decir, debería entenderse y hacer explícito cual es el objeto de la aplicación del cuestionario a estos dos colectivos (alumnado y familias) y qué información van a brindar que pueda apoyar la evaluación del desempeño de los docentes. En menor medida se mencionan otros elementos como la participación y aprovechamiento de actividades de formación continua, foros profesionales, simposios, la obtención de premios de reconocido prestigio, etc. (F=1, D=1). También se reseñan los documentos que el profesorado elabora a fin de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (F=1, D=1).

Por último, dentro de este epígrafe relativo a los instrumentos, conviene mencionar que las “pruebas estandarizadas” (F=2, D=1), como instrumento de recogida de información para evaluar el desempeño docente, no han recibido ninguna valoración positiva por parte de los entrevistados. Se establece que solo homogeneizaron un proceso de diversa naturaleza, lo que arrojaría resultados inapropiados, inconsistentes y erróneos.

La tercera categoría se refiere a las “técnicas de análisis de la información y generación de resultados” (F=6-38, D=6). Destaca la idea de que los resultados generados a partir de la evaluación deben estar al servicio

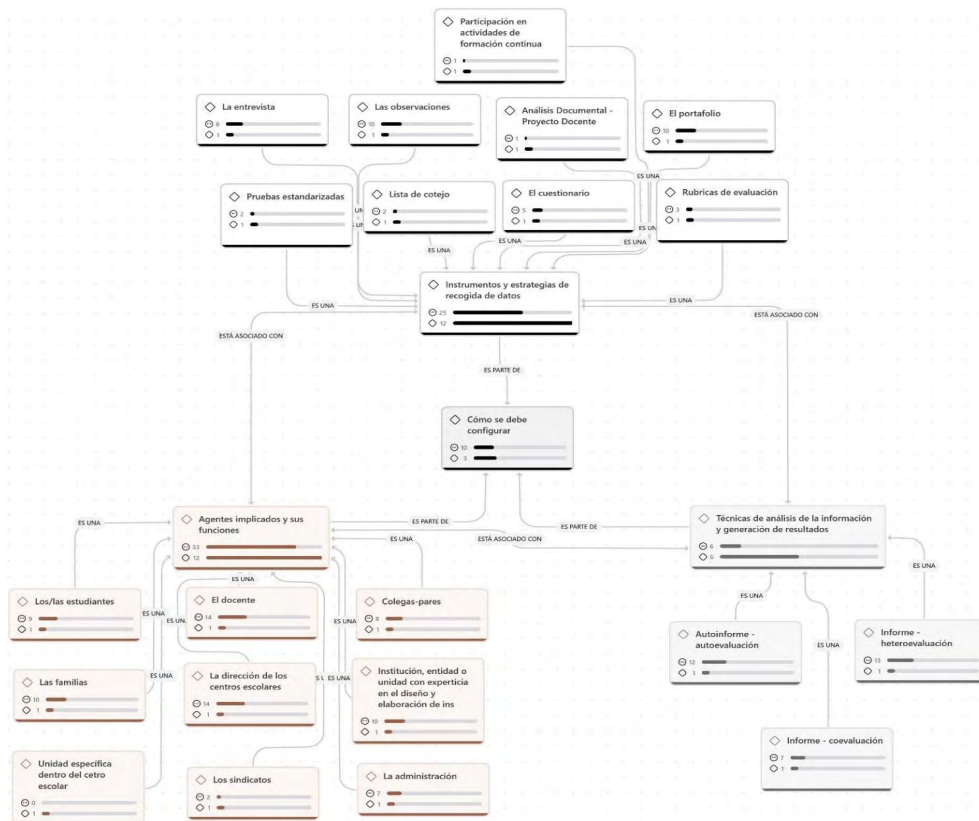
del propio docente. Se insiste en que los resultados del proceso deben puntualizar las cuestiones negativas en términos de retos o prospectiva de mejora, pero también hay que reseñar los aspectos destacados de índole positiva, a fin de motivar y de generar perspectivas favorables en el docente. Esta última podría constituir una estrategia eficaz de cara al cambio de percepción o cultura sobre la evaluación en el colectivo docente.

Se identificaron tres subcategorías:

- La primera se refiere a la elaboración de un autoinforme a través del “modelo de autoevaluación” (F=12, D=1). Se identifica con la modalidad más empleada dentro de la realidad del CAB y se da una elevada coocurrencia con el empleo del portafolio como recurso vehicular de esta metodología. Sin embargo, la mayor parte de referencias y citas sobre esta cuestión, hacen alusión directa a los potenciales sesgos inherentes al empleo del autoinforme como estrategia única o principal de recogida de datos.
- Algo parecido sucede con los modelos basados en la “coevaluación por parte de los pares-profesionales” (colegas) (F=7, D=1). Se manifiesta preocupación por el posible sesgo en el empleo de los mecanismos de coevaluación, derivados de conflictos de intereses, manipulaciones en la recogida o interpretación de la información. Nuevamente en este punto, se exhorta la necesidad de desarrollar una conciencia crítica, ética y profesional por parte de los agentes encargados de referir información sobre el individuo evaluado. Se advierte una fuerte coocurrencia entre este código (coevaluación) y uno de los puntos débiles de la evaluación del desempeño docente en la mayor parte de los países: la falta de rigor en la evaluación.
- En el modelo basado en la “heteroevaluación” (F=13, D=1), se menciona el equipo directivo del centro o las unidades/instituciones/entidades expertas en evaluación como los agentes más frecuentemente citados para ejecutar esta tarea. Los instrumentos o estrategias más referenciados dentro de esta modalidad se identifican con la observación sistemática, la entrevista y el análisis del portafolio. Así pues, se concluye que las tres modalidades y los productos que emanan de esas aproximaciones diferenciales deberían ser complementarias y no optar por ninguna de ellas en exclusiva.

En definitiva, destaca la visión multifactorial del proceso de la evaluación del desempeño, y la conveniencia de utilizar distintos instrumentos y concitar la participación de varios agentes que permitan triangular la información.

Diagrama 3 de Red de la Dimensión 4



Fuente: Elaboración propia apoyada en el empleo del Software Atlas.ti (v.24) - output

5.4.5. La temporalización en la evaluación del desempeño. ¿cuándo evaluar?

Esta dimensión 5 (Cuándo se debe realizar) se ha configurado con 4 códigos, 1 súper categoría, 3 categorías, 44 quotations. Concretamente las 3 grandes categorías, ya recogidas en el manual de códigos de la fase inductiva, han sido: Frecuencia/periodicidad, Fases de la carrera profesional docente, y estructura y fases del proceso. La súper categoría denominada “Cuándo se debe realizar” (F= 11, D=3) recoge cuestiones de índole más genérica sobre las variables temporales del proceso, destacando que debe ser continuo, sistemático y secuencial.

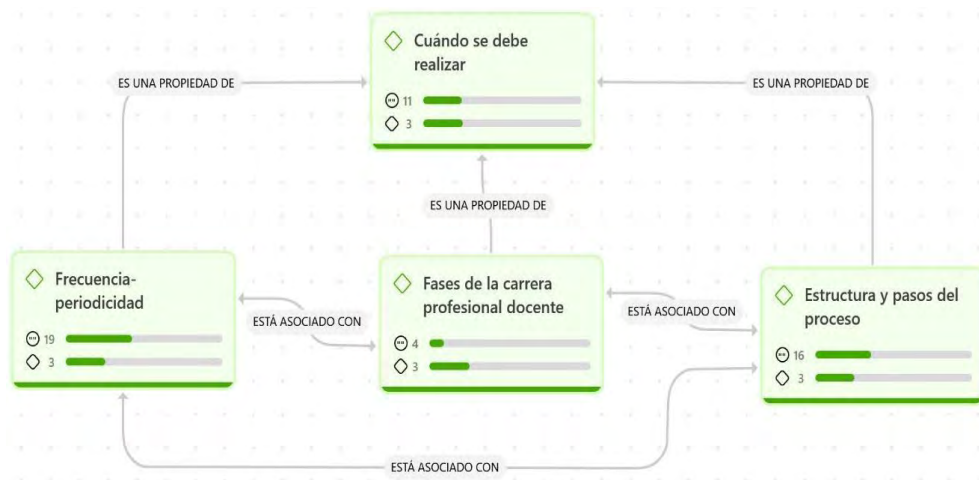
En la subcategoría “Frecuencia Periodicidad” (F= 19, D=3), se han recogido una gran cantidad de referencias por parte de los participantes, pero no

existe unanimidad de respuestas. Algunas ideas que pueden destacar son en primer lugar, que la frecuencia puede analizarse a varios niveles. En términos de recogida de información, esta decisión va a darse en función de los instrumentos y estrategias de recogida de datos que se seleccionen. En segundo lugar, en cuanto a la generación de los resultados y toma de decisiones sobre la mejora del desempeño (consecuencia fundamental de los procesos de evaluación), los tiempos se dilataron aún más, porque se contempla que la evaluación no finaliza en el momento en el que se emite el resultado, sino en la toma de decisiones y en la implementación de las acciones para afrontar los retos y desafíos identificados. En el primero de los casos, se hace alusión con cierta frecuencia a la periodicidad de 1 o 2 años. En el segundo caso, los participantes de esta investigación aluden a periodos entre 2 y 5 años. No obstante, no se puede determinar un nivel adecuado de coocurrencia y o triangulación en esta subdimensión, lo que supone que no hay hallazgos concluyentes. También se advierte que la periodicidad no tiene porqué ser homogénea para todos los docentes.

En lo referente a la categoría que aborda las fases de la “carrera profesional docente” ($F=4$, $D=3$), sí se advierte unanimidad de enfoque estableciéndose que debe planificarse desde el inicio de la carrera docente (fase de inducción profesional), hasta el término de la trayectoria como profesor/a (jubilación). Se determina que la evaluación debe realizarse en todas las fases de la carrera profesional.

Por último, dentro de esta dimensión, se identifica el código relativo a la categoría “estructura y fases del proceso” ($F=16$, $D=3$), con vinculaciones con la dimensión relativa al cómo. Se insiste en que la información emanada de la evaluación del desempeño, es decir, el feedback, debe llegar al propio docente. Esto garantiza que el proceso sea transparente y propiamente formativo. Un elemento importante por destacar aquí es la selección de los tiempos en los que se van a realizar las diversas recogidas de datos (diferentes agentes y diferentes instrumentos) para evitar sobrecargas y contribuir a que el docente entienda este proceso cíclico como necesario y positivo. Se propone que, a nivel centro, exista una comisión de acompañamiento pedagógico (que puede formar parte o no del proceso propiamente evaluativo), pero que puede ser muy beneficioso en las fases subsiguientes de mejora y perfeccionamiento profesional. A este efecto, se sugiere la realización de charlas formativas sobre los procesos de evaluación que ayuden en la sensibilización sobre las bondades y la necesidad de implementación de estos procesos, pero también desde una perspectiva pragmática, que favorezcan la correcta aplicación de los instrumentos de recogida de información.

Diagrama 4 de red de la Dimensión 5 (Cuándo se debe realizar la evaluación del desempeño)



Fuente: Elaboración propia apoyada en el empleo del Software Atlas.ti (v.24) - output

5.4.6. Valoración del contexto actual de la evaluación del desempeño. ¿Situación actual en cada país?

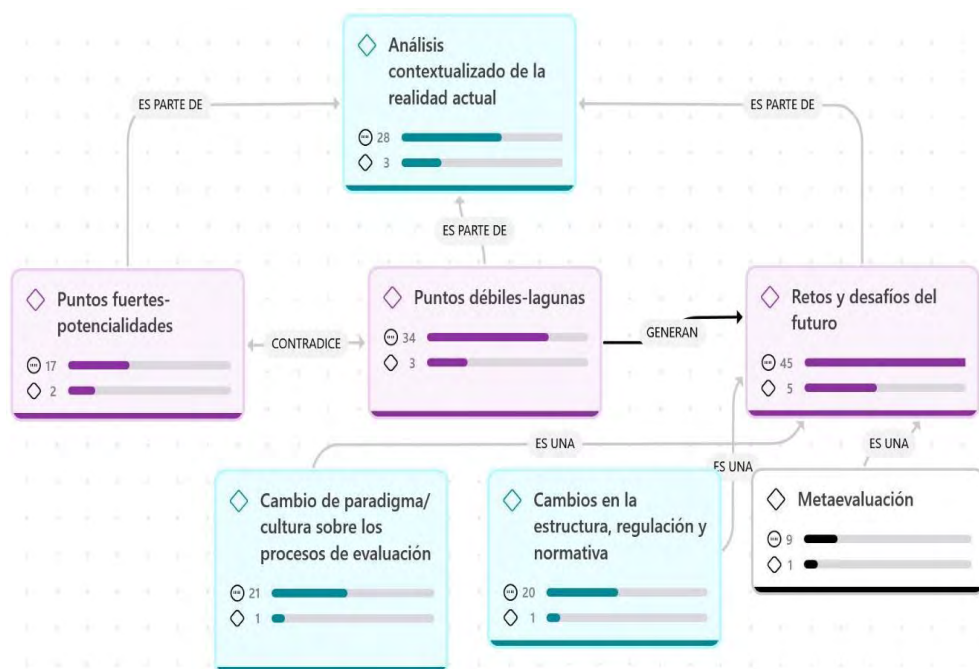
En la Dimensión 6 (cuál es el punto de partida) se trabajó con 7 códigos, 1 súper categoría, 3 categorías, 113 quotations. Las tres grandes categorías que configuran esta dimensión, y que ya formaban parte del manual de códigos en la fase inductiva son: “Puntos fuertes y potencialidades”, “puntos débiles y lagunas”, y “retos y desafíos de futuro”. Asimismo, con carácter deductivo emanar las siguientes 3 subcategorías dentro de la dimensión de retos: a) cambio de cultura y percepción de la evaluación docente por parte del profesorado, b) cambios estructurales, reguladores y normativos y c) metaevaluación.

En la categoría denominada “Puntos fuertes y potencialidades” (F= 17, D=2) se recogen las aquellas bondades y características positivas de la implementación de los procesos de evaluación, destacando, a nivel global, la posibilidad de realizar una radiografía del nivel competencial del profesorado; pero también se reconoce la evaluación del desempeño como una oportunidad para que el profesorado se familiarice, reflexione y cambie su percepción sobre los sistemas de evaluación. En algunos contextos se valoriza que el proceso esté regulado, garantizado, definido y

organizado. A nivel del maestro, también se concluye que su participación en los procesos de evaluación puede aportar más confianza. Pero, sobre todo, se recuerda que lo realmente valioso es el proceso posterior de mejora y actualización profesional con una figura o figuras referentes.

En relación a la dimensión que agrupa los “puntos débiles o las lagunas” en este proceso se advierte una elevada frecuencia de citación y una alta densidad discursiva ($F= 34$, $D=2$), lo que apunta a que todavía son muchas las problemáticas y discordancias que generan estos procesos. Referidos a la percepción del profesorado, hay que mencionar como aspectos problemáticos: a) la cuestionada transparencia del proceso (diseño, criterios, procedimiento, competencias evaluadoras de los agentes implicados, etc.); b) las limitaciones en cuanto a la transferencia de los resultados a los protagonistas del proceso, con lo que se pierden las posibilidades de implementación de mecanismos de aprendizaje y actualización autodirigidos. c) las críticas acerca de la falta de justicia, o la discutida objetividad, que puede derivar en sesgos en los resultados de la evaluación (percepción de mecanismos espurios, instrumentos mal empleados o poca profesionalidad e imparcialidad en la evaluación generada por algunos agentes implicados); d) la escasez de recursos para garantizar que el proceso sea riguroso, eficaz y que cumpla con las expectativas con las que fue ideado. Estas problemáticas están en la base de la actitud de recelo por parte del docente sobre la calidad o el rigor del proceso. También se apunta con carácter residual, a otras complicaciones como la resistencia al cambio de ciertos grupos, la meritocracia, o la visión mercantilista en el ejercicio de la profesión docente. Se informa del desarrollo de actitudes negativas vinculadas al temor por las repercusiones punitivas de los resultados. Se comenta una cierta tendencia de algunos docentes que asocian la evaluación del desempeño al castigo y no reconocen la oportunidad de mejora real que podría generar. Desde la perspectiva de los órganos encargados de la evaluación podrían identificarse otras cuestiones negativas referidas, por ejemplo, a la manipulación, corrupción o el fraude en el propio proceso por parte del docente. También se refieren a complejidades en la implementación de modelos eficaces y justos de autoevaluación y coevaluación.

Diagrama 5 de red de la Dimensión 6



Fuente: Elaboración propia apoyada en el empleo del Software Atlas.ti (v.24) - output

La categoría “Retos y Desafíos de Futuro”, obtiene una importante saturación teórica ($F=45$, $D=5$), de lo que se puede inferir que hay conciencia de la necesidad de revisar y transformar la evaluación del desempeño docente. En primer lugar, y desde una perspectiva micro, se alude al cambio de paradigma o de cultura sobre la evaluación por parte del colectivo docente ($F=21$, $D=1$). Seguidamente, desde un enfoque más estructural-macro, se establece como uno de los desafíos más significativos la realización de cambios estructurales, reguladores y normativos que favorezcan las reformulaciones sobre el proceso descritas en los apartados previos (qué es, por qué se realiza, para qué se realiza, cómo debería configurarse, cuándo debería realizarse) ($F=20$, $D=1$). Por último, con un carácter más residual, se mencionan los retos y desafíos en torno a la metaevaluación ($F=9$, $D=1$), donde destacan los criterios éticos, funcionales y de rigor.

Como síntesis del estudio cualitativo, conviene rescatar algunas de las consideraciones aportadas por los participantes. Entre ellas, señalar las

problemáticas que atenazan a la evaluación del desempeño. En este sentido conviene recordar las advertencias y consejos que los entrevistados han compartido de manera que puedan contribuir a superar las limitaciones detectadas. En primer lugar, es necesario definir con claridad el modelo desde el que se diseña y articula la evaluación del desempeño para que pueda resultar una herramienta útil, valiosa y funcional para todos los implicados, y ofrezca la respuesta esperada y fundamentada a nivel conceptual, estructural y operativo.

Los entrevistados también han advertido de las barreras que pueden impedir o limitar la evaluación del desempeño docente. En este sentido es fundamental tener en cuenta la cultura de la evaluación, tanto a nivel de la sociedad como de la comunidad educativa y, particularmente, del colectivo docente. Las actitudes negativas y los efectos derivados del temor a las repercusiones punitivas constituyen obstáculos serios que habrá que tener en cuenta y proceder a su neutralización previamente a poner en marcha cualquier evaluación del desempeño

Si los propósitos de la evaluación del desempeño no se entienden y no se comparten entre todos los implicados, el funcionamiento del proceso se verá comprometido, la implicación será deficitaria e incluso podría convertirse en contraproducente.

Es importante tomar conciencia de las resistencias que generan los cambios y de ahí la necesidad de explicar y concienciar al colectivo docente sobre las causas y razones que hacen necesaria la evaluación del desempeño, los objetivos que se pretenden y las finalidades que se persiguen.

En este sentido se recomienda que el docente debe estar informado de toda la secuencia y no sentirse amenazado por los posibles resultados adversos. De ahí que la transparencia, objetividad, rigurosidad y justicia serán pilares irrenunciables; es fundamental poner a disposición de los maestros un acompañamiento en los planes de mejora que se sugieren implementar como consecuencia del resultado de la evaluación. Solo de esta forma el profesorado va a percibir la evaluación del desempeño como algo relevante, valioso, transparente, riguroso, justo, y además tendrán la convicción de su papel protagonista en todo el proceso educativo

6. Actuaciones y proyecciones acerca de la evaluación del desempeño en los países del CAB

Junto con la información recopilada en la investigación cuantitativa y la indagación cualitativa, ya explicadas en apartados anteriores, se realizó un estudio descriptivo-comparativo con los siguientes propósitos:

- Realizar análisis comparativos de planes, programas y protocolos de evaluación del desempeño en los países del CAB y a nivel internacional con el propósito de avanzar hacia la creación de un Marco de Cualificaciones Docentes para el CAB.
- Identificar los modelos de evaluación del desempeño implícitos y explícitos en los planes, programas y protocolos de Formación Docente en los países del CAB y a nivel internacional, identificando el contexto en el que surgen y las finalidades a las que dan respuesta.
- Proporcionar información sobre las políticas públicas de Formación Docente a nivel de la región, y desde una mirada internacional, en cuanto a las actuaciones sobre la evaluación del desempeño y su incidencia en la mejora de la calidad de la educación en los países del CAB.
- Sistematizar los estudios, investigaciones e informes realizados a nivel de la región sobre la calidad de la formación docente a partir de la evaluación del desempeño.

Para elaborar el estudio se buscó, recopiló, sistematizó y analizó información a través de varias fuentes y diversos mecanismos. Inicialmente, se contactó con los técnicos de la Línea 3 de los doce países del CAB para solicitarles la normativa nacional vigente relacionada con la evaluación del desempeño, los documentos oficiales y los protocolos que utilizan. Por otra parte, también se realizó una búsqueda en internet para completar la información solicitada oficialmente y acceder a otros documentos, informes e instrumentos que también pudieran considerarse pertinentes y solventes en cuanto a la información que aportaban.

6.1. Presentación del estudio

Tras el análisis en profundidad de las características de la evaluación del desempeño en cada uno de los países del CAB, identificando la normativa que la regula, las instancias comprometidas con su diseño e implementación, los procedimientos, recursos e instrumentos que se utilizan, los objetivos a los que responde, así como las tipologías que se emplean, se ha elaborado un informe individualizado en el que se detallan

todos estos aspectos de manera específica. Se comenta el modelo de evaluación del desempeño al que se adscribe la propuesta en el caso en que sea explícito y también se alude a las fases u otros componentes cuando así se menciona en la documentación oficial a la que se pudo acceder.

Además de los doce países del CAB, también se analizó la evaluación del desempeño en otros tres estados: Guatemala, Puerto Rico y Corea. El procedimiento seguido ha sido similar al realizado en el estudio acerca de los países del CAB y la presentación de los resultados semejante, por cuanto al utilizar esquemas de trabajo homólogos, se facilitaba la intencionalidad comparativa que guiaba esta indagación.

En el apartado siguiente, comentaremos, desde una perspectiva comparativa, los aspectos más relevantes desde el punto de vista teórico, las cuestiones de mayor importancia para el diseño y desarrollo operativo de los procesos de evaluación del desempeño, así como otros elementos a tener en cuenta, tanto como preocupaciones como por la controversia que suscitan, desde el propósito de arrojar luz sobre una temática actual, compleja, cuestionada y en litigio desde varios ángulos.

6.2. Resultados destacados del estudio descriptivo-comparativo sobre evaluación del desempeño docente.

Seguidamente se presentará la información más destacada que emana del estudio comparativo realizado entre los países del CAB y teniendo en cuenta también algunos elementos encontrados en los análisis realizados acerca de la evaluación del desempeño en Guatemala, Puerto Rico y Corea.

Se organizará la información a través de cinco apartados que permitirán agrupar los comentarios a las respuestas clave a considerar para analizar, proponer y evaluar una propuesta de evaluación del desempeño.

6.2.1. Aspectos a considerar en la evaluación del desempeño docente

Los análisis realizados han desvelado que son dos los componentes sobre los que gira la evaluación del desempeño: la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos y la evaluación de la práctica docente. A pesar de la coincidencia en darle un peso destacado a estos dos aspectos, también se detectaron diferencias destacadas en su concreción que se comentarán seguidamente.

Evaluación de los conocimientos específicos pedagógicos, curriculares, organizativos y didácticos

En la siguiente tabla se recogen los aspectos más destacados que contempla cada uno de los países en lo relativo a la consideración de los conocimientos específicos de carácter pedagógico, curricular, organizativo y didáctico.

Tabla 14: Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos

País	Aspectos Evaluados
Bolivia	Dominio de normativa, Currículo Base, planes, programas, reglamentos, conocimiento del campo y nivel educativo.
Chile	Dominio de conocimientos, manejo de subdominios, saberes e indicadores de evaluación.
Colombia	Estrategias pedagógicas, manejo didáctico, resolución de problemas, manejo del plan de estudios, compromiso institucional.
Ecuador	Saberes disciplinares, competencias en gestión de aprendizaje, liderazgo, habilidades socioemocionales.
España	Cumplimiento de inclusión en currículos, coherencia con el ordenamiento estatal.
México	Responsabilidades profesionales, participación en órganos colegiados, vinculación con padres, reflexión docente.
Paraguay	Gestión del currículo, gestión administrativa, vinculación social, desarrollo personal y profesional.
Perú	Involucramiento de estudiantes, promoción del razonamiento, creatividad, pensamiento crítico, evaluación de aprendizajes.
República Dominicana	Estudiante y su aprendizaje, contenido curricular, proceso enseñanza-aprendizaje, compromiso personal y profesional.
Venezuela	Capacidades pedagógicas, credenciales y desempeño para garantizar calidad educativa.

A. Evaluación de la práctica docente

En la tabla siguiente se reseñan los aspectos que contempla cada uno de los países para la evaluación de la práctica docente.

Tabla 15: Evaluación de la práctica docente

País	Aspectos Evaluados
Bolivia	Propuesta Transformadora: documento contextualizado con estrategias de solución a problemas educativos.
Chile	Portafolio con módulos: planificación, evaluación y reflexión, clase grabada, trabajo colaborativo.
Colombia	Observación de clases y prácticas, evaluación de habilidades pedagógicas y didácticas, compromiso institucional.
Ecuador	Portafolio de prácticas educativas, valoración de prácticas de aula.
España	Cuestionarios sobre clima escolar, satisfacción docente, prácticas de evaluación, gestión de disciplina.
México	Expediente de evidencias de enseñanza, reflexiones y decisiones pedagógicas argumentadas.
Paraguay	Autoevaluación: preparación para la enseñanza, creación de ambiente propicio, responsabilidad profesional.
Perú	Rúbricas de observación de aula: involucramiento, evaluación de progreso, regulación del comportamiento.
República Dominicana	Portafolio de Evidencias de Prácticas Innovadoras, evaluación longitudinal de logros de aprendizaje.
Venezuela	Evaluación de la práctica educativa con una ponderación del 70%.

B. Aspectos considerados en la evaluación del desempeño docente en Guatemala, Puerto Rico y Corea.

Como aspecto de contraste, se presenta también una síntesis de los elementos que se tienen en cuenta en Guatemala, Puerto Rico y Corea.

Tabla 16: Aspectos considerados en la evaluación docente en Guatemala, Puerto Rico y Corea

País	Aspectos Evaluados
Guatemala	Evaluación en áreas de lectura, matemáticas, estrategias de enseñanza, autoevaluaciones y pruebas diagnósticas.
Puerto Rico	Observaciones formativas (2 veces al año) y sumativas (al final del año), enfoque en mejora continua.
Corea	Evaluación de cualidades, actitudes y desempeño, realizada por directores, subdirectores y colegas.

6.2.2. Instrumentos a utilizar en la evaluación del desempeño

Para el desarrollo de este apartado, se analizarán los instrumentos en función de las dos tipologías de contenidos que se han comentado en el apartado anterior. Es decir, se presentarán los instrumentos empleados para la evaluación de conocimientos y, en otro bloque, los que se utilizan en la evaluación de la práctica docente.

A. Instrumentos para la evaluación de los conocimientos

A nivel general, hay que señalar que predomina la aplicación de pruebas mediante instrumentos como cuestionarios y/o pruebas escritas de selección múltiple. En la siguiente tabla se expondrán los sistemas más destacados.

Tabla 17: Mecanismos de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos

País	Aspectos Evaluados
Bolivia	Autoevaluación, coevaluación entre pares docentes y la heteroevaluación. Las pruebas están orientadas específicamente a los saberes disciplinares.
España	Cuestionarios específicos dirigidos al profesorado y las direcciones de los centros educativos de educación primaria y secundaria. Evaluación de las condiciones laborales, la formación inicial y permanente.
México	Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

Paraguay	Conjunto de estrategias articuladas: cuestionarios para estudiantes, para superiores y para la autoevaluación docente. También rúbricas y listas de cotejo
Perú	Se emplea la Guía de entrevista sobre la planificación curricular, para valorar las competencias de diseño y el aprendizaje de los estudiantes.
República Dominicana	Las pruebas derivan de los estándares relativos al conocimiento del área disciplinar, la gestión del aula, etc. Involucran a los docentes, sus pares y los supervisores
Venezuela	Se emplea la autoevaluación (15%), coevaluación (15%), heteroevaluación (20% cubierto por los padres y 20 por los estudiantes) y 30% con credenciales.

B. Evaluación de la práctica docente

En la tabla siguiente se reseñan los medios que contempla cada uno de los países para la evaluación de la práctica docente. Por tratarse de un proceso de orden cualitativo la evaluación de la práctica docente presenta un grado mayor de complejidad en su evaluación por lo que se acude al concurso de diferentes herramientas que logren capturar la práctica educativa y poder hacerla objetiva para su valoración en el marco de las exigencias establecidas en cada uno de los países.

Tabla 18: Mecanismos de evaluación de la práctica docente

País	Aspectos Evaluados
Chile	Portafolio con módulos: planificación, evaluación y reflexión, clase grabada, trabajo colaborativo.
Colombia	Observación de clases y de prácticas escolares, encuestas para evaluación de los padres y estudiantes, autoevaluación del docente y la evaluación de los directivos por parte de los docentes
Ecuador	Portafolio y rúbrica
España	Aplicación de encuestas dirigidas a los docentes de los diferentes niveles de enseñanza.
México	Se requiere el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales. También se acompaña de un expediente de evidencias que contiene las reflexiones del docente.

Perú	Rúbricas de observación de aula. Encuestas a familias y estudiantes. Pauta de valoración de la responsabilidad y el compromiso docente con la comunidad educativa.
República Dominicana	Observaciones y portafolio de evidencias de prácticas innovadoras

Tabla 19: Mecanismos de evaluación docente en Guatemala, Puerto Rico y Corea

País	Aspectos Evaluados
Guatemala	Pruebas estandarizadas para evaluar las competencias docentes, observación de aula y autoevaluación. También encuestas a familias y estudiantes
Puerto Rico	Evaluación formativa a través de visitas de observación. La evaluación sumativa se realiza al final del año escolar a través de encuestas
Corea	Se miden varios componentes y se emplea un sistema de incentivos mediante recompensas financieras.

6.2.3. Entidades encargadas de la evaluación del desempeño

Las instancias encargadas o responsables de ejecutar la evaluación del desempeño docente varían significativamente de un país a otro, reflejando diferencias no solo en las estructuras administrativas, sino también en las políticas educativas y contextos socioculturales. Se podrían clasificar de manera general en dos dimensiones, la primera que son las instancias del nivel central, es decir, que dentro de los ministerios de educación existen oficinas, departamentos y unidades específicas que cumplen esta labor; y la segunda, que son instancias especializadas, es decir que instituciones creadas específicamente con la finalidad de desarrollar evaluaciones al desempeño docente, que si bien poseen una estructura propia están articuladas a los lineamientos de los ministerios de educación.

A. Instancias de evaluación a nivel central de los países.

La situación de cada país es diferente y en muchos de ellos se constata una coordinación e incluso complementariedad entre las instancias centralizadas y otras entidades de diverso carácter.

Tabla 20: Entidades encargadas de la evaluación desde el nivel central

País	Entidades Encargadas
Chile	Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
Cuba	Ministerio de Educación, directivos de provincias y municipios, directores de instituciones educativas.
Panamá	Dirección Regional de Educación, Ministerio de Educación (MEDUCA).
Bolivia	Ministerio de Educación, Viceministerios de Educación Regular, Alternativa y Especial, Superior de Formación Profesional, Direcciones Departamentales y Distritales de Educación.
Venezuela	Ministerio del Poder Popular para la Educación, Sistema de Selección para la Evaluación del Desempeño Docente, Consejos Educativos, oficinas de Recursos Humanos.
Colombia	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, Instituto Colombiano de Pruebas, Entidades Territoriales Certificadas (ETC), Comisión Nacional del Servicio Civil, Consejos Directivos.
España	Ministerio de Educación y Formación Profesional, Inspección Educativa, Administraciones Educativas Autonómicas.
Perú	Ministerio de Educación, Dirección de Evaluación Docente (DED), Direcciones Regionales de Educación (DRE), Comités de Evaluación.

B. Instancias de evaluación especializadas.

Los países como Ecuador, México, Paraguay y República Dominicana, cuentan con instancias nacionales específicas para la evaluación del desempeño docente, es decir, estas instituciones tienen un nivel de especialización y autonomía en el proceso de evaluación.

Tabla 21: Entidades especializadas en la evaluación docente

País	Entidades Encargadas
Ecuador	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), Ministerio de Educación.
México	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Administraciones educativas autonómicas, Ministerio de Educación.

Paraguay	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación.
República Dominicana	Instituto Dominicano para la Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), Ministerio de Educación.

Instancias encargadas de la evaluación del desempeño docente en Guatemala, Puerto Rico y Corea.

La situación en cada uno de los países analizados es muy diversa, tal como se puede apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 22: Entidades encargadas de la evaluación en Guatemala, Puerto Rico y Corea

País	Entidades Encargadas
Guatemala	Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), Ministerio de Educación.
Puerto Rico	Oficinas Regionales Educativas (ORE), directores de escuelas.
Corea	Directores, subdirectores, pares docentes; Comité de Evaluación de Incentivos Docentes (para el Sistema de Incentivos Basados en el Desempeño); participación de estudiantes y padres.

6.2.4. Características del proceso de la evaluación del desempeño

El proceso de evaluación del desempeño docente en los países del CAB, muestra ciertas tendencias que pueden establecerse como criterios comunes, sin embargo, es posible identificar un conjunto de elementos particulares que matizan cada uno de los procesos de evaluación docente, algunas diferencias y similitudes demarcan las particularidades.

En los procesos de evaluación del desempeño docente, es posible identificar un conjunto de coincidencias significativas entre los Países Miembros del CAB. En Bolivia, Chile, México y Paraguay, el proceso de evaluación está estructurado y definido en varios pasos que van desde la inscripción y registro de los docentes, la presentación de documentación de respaldo, el desarrollo y aplicación de las pruebas estandarizadas y la entrega de informes detallados o los resultados.

En cuanto a la estructuración y enfoque de los procesos de evaluación del desempeño docente en los Países Miembros del CAB se puede identificar diferencias notables, ya que en algunos es más detallado y complejo frente a otros en los que parece más directo.

Se evidencian similitudes en los objetivos de los procesos de evaluación, en todos los casos buscan mejorar la calidad educativa, ya sea mediante evaluaciones diagnósticas, formativas o sumativas en el marco del desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, las estrategias específicas y la implementación varían significativamente, visibilizando las particularidades de cada sistema educativo. Por ejemplo, en Venezuela y Bolivia, la evaluación básicamente consiste en un proceso de calificación para el ingreso y la progresión en la carrera docente.

En cuanto a los instrumentos que resaltan en los procesos de evaluación del desempeño docente, en Chile se enfocan en pruebas y portafolios como métodos principales de evaluación, en Paraguay y Venezuela se adoptan metodologías más integrales que combinan múltiples estrategias como la autoevaluación, evaluación por superiores, pares y estudiantes. En Perú, además se incluyen las Rúbricas de Observación de aula, la Encuesta a las familias, la Pauta de valoración de la responsabilidad y el compromiso del docente y la Guía de entrevista sobre la planificación curricular. En Bolivia se rinde una prueba y se presenta una “propuesta transformadora”.

Respecto a las tendencias observadas, hay que mencionar el uso de plataformas virtuales para facilitar el proceso de registro para la evaluación. En Ecuador, la evaluación se realiza a través de una plataforma en línea que permite a los docentes interactuar y desarrollar actividades de autoevaluación y coevaluación mediante portafolios y rúbricas. Esta modalidad, además de facilitar la gestión del proceso, también permite un acceso más eficiente y organizado a la evaluación.

Otra de las cuestiones que se desvela como protagónica es el peso de la evaluación continua y sistemática que se resalta en varios países. Por ejemplo, en Colombia, la evaluación del desempeño se desarrolla a lo largo del año escolar, tomando en cuenta el trabajo académico y el desarrollo institucional. Cuba también presenta el enfoque sistemático y continuo, para la mejora del desempeño docente, además incluye la característica participativa. Por su parte, Paraguay aplica una metodología integral y continua que incorpora a la autoevaluación, evaluación por superiores y pares, y la evaluación por parte de los estudiantes. De la misma manera,

en Panamá la evaluación es continua, lo que implica que el proceso de evaluación no se limita a momentos específicos del año escolar, sino que se lleva a cabo de manera regular y sistemática. La perspectiva de la evaluación continua ocupa un lugar importante en los países mencionados.

Para completar esta visión de los países del CAB, hay que señalar que también en Guatemala, Puerto Rico y Corea, el proceso de evaluación del desempeño docente es sistemático y está estructurado a partir de una serie de etapas específicas. Por ejemplo, en Estado Libre Asociado de Puerto Rico, este proceso está compuesto por tres etapas que transitan por la organización, las observaciones formativas y la evaluación sumativa.

En Corea, el proceso está organizado por los distintos tipos de evaluación y las consecuencias que presenta. En Guatemala el proceso está regulado por acuerdos ministeriales que establecen la estructura sistemática de la evaluación, la principal diferencia que se identifica en estos países responde al carácter de la evaluación, es decir, los tipos de evaluación con los que cuentan. Corea tiene tres tipos de evaluación, los cuales son: a) evaluación del desempeño docente, b) sistema de incentivos basados en el desempeño y, c) la evaluación para el desarrollo profesional. Esto implica que la evaluación del desempeño en este país sea transversal, tanto al mejoramiento del desempeño, como a los incentivos de carácter financiero.

En cuanto al proceso de evaluación, en Puerto Rico está liderado por los directores de los centros educativos y el personal de las Oficinas Regionales Educativas, quienes orientan y guían la evaluación. En Corea como en Guatemala, además de los directores y subdirectores, participan los estudiantes y padres de familia, esto resalta como una particularidad en este país. Tanto en Puerto Rico como en Corea, se observa la tendencia hacia el enfoque del proceso de evaluación como herramienta para mejorar las competencias docentes y apoyar el fortalecimiento profesional, más que establecerse como una herramienta de control o medida punitiva.

6.2.5. Periodicidad de la evaluación del desempeño

La temporalización que adoptan los países del CAB en torno a la evaluación del desempeño docente es muy diversa. Existen casos en los que las evaluaciones se dan cada cuatro años, en otros casos de manera anual y bienal. Por otra parte, también hay que reseñar que en no en todos los países estos procesos son continuos y permanentes. En gran medida la frecuencia adoptada por cada país está determinada por los enfoques y características particulares de sus modelos de evaluación.

En las tablas siguientes se recogerán las casuísticas de cada uno de los países en lo relativo a la frecuencia con la que se plantea la evaluación del desempeño, y si se programa de manera anual o en otros períodos.

En cuanto a la frecuencia de la evaluación del desempeño docente, es posible identificar diferencias sustanciales entre los distintos Países Miembros del CAB. Bolivia y México desarrollan evaluaciones cada cuatro años. En Bolivia el proceso es voluntario y tiene como finalidad el ascenso de categoría por parte de los docentes. Por su parte, México establece que la evaluación es obligatoria para los docentes con nombramiento definitivo y se realiza al menos una vez cada cuatro años. Ecuador tiene una frecuencia bienal, enfocada a la formación continua de los docentes, aportando de esa manera a la mejora de la calidad educativa. Esta evaluación no es aplicada a los nuevos docentes que se integran a la carrera docente.

Tabla 23: Frecuencia de evaluación

País	Frecuencia de Evaluación
Bolivia	Cada 4 años (voluntaria, para ascenso de categoría).
México	Cada 4 años (obligatoria para docentes con nombramiento definitivo).
Ecuador	Cada 2 años (bienal, enfocada en la formación continua, no aplicada a nuevos docentes).

Se puede afirmar que la evaluación anual y continua es la principal tendencia presente en la mayoría de los Países Miembros del CAB, y esto significa que existe un seguimiento estrecho y regular al desempeño docente en varios países.

Tabla 24: Evaluación anual y continua

País	Frecuencia de Evaluación
Chile	Anual (Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos- ECEP).
Colombia	Anual, con dos valoraciones (a mitad y al final del año escolar).
Paraguay	Anual, con revisión sistemática y continua del desempeño docente.
Panamá	Evaluación continua durante todo el año escolar.
Cuba	Dos veces al año, una de septiembre a enero y otra de febrero a julio (semestral).

Otros países adoptan la temporalidad trienal y cuatrienal. Por ejemplo, en la República Dominicana, conforme al Estatuto Docente, la evaluación ordinaria se desarrolla en un periodo no mayor a tres años, garantizando de esa manera una revisión periódica del desempeño docente. En Bolivia también, se presentan las evaluaciones de institucionalización de cargos directivos cada tres años.

Tabla 25: Evaluación trienal y cuatrienal

País	Frecuencia de Evaluación
República Dominicana	Cada 3 años (según el Estatuto Docente).
Bolivia	Cada 3 años (evaluación de institucionalización de cargos directivos).
España	Varía según las comunidades autónomas.

Al igual que en los Países Miembros del CAB, Guatemala, Puerto Rico y Corea cuentan con características específicas respecto a la periodicidad de las evaluaciones. Tanto en Puerto Rico como en Corea, las evaluaciones son anuales, sin embargo, bajo enfoques distintos. En Puerto Rico se aplica la evaluación formativa durante todo el año escolar, culminando con la evaluación sumativa. En Corea, cada tipo de evaluación se realiza anualmente. En Guatemala, a diferencia de Puerto Rico y Corea, la evaluación de los docentes se realiza cada cinco años. Esta periodicidad es considerablemente más prolongada en comparación con los otros países. Puerto Rico se distingue por tener una evaluación formativa permanente a lo largo del año escolar, con observaciones y retroalimentación constante. En contraste, tanto Guatemala como Corea tienen evaluaciones más puntuales, que se realizan en momentos específicos del año. Por su parte, Guatemala realiza la aplicación de una prueba diagnóstica para los docentes en situaciones de primer ingreso, reingreso o para puestos docentes, lo cual determina el inicio del periodo de cinco años para la siguiente evaluación.

Tabla 26: Periodicidad en Guatemala, Puerto Rico y Corea

País	Frecuencia de Evaluación
Guatemala	Cada 5 años. También se aplica una prueba diagnóstica para primer ingreso, reingreso o puestos docentes.
Puerto Rico	Anual (evaluación formativa durante todo el año escolar, culminando en una evaluación sumativa).
Corea	Anual (cada tipo de evaluación se realiza una vez al año).

7. La evaluación del desempeño docente desde una triple óptica: triangulación de resultados de miradas.

Seguidamente, se presentan las reflexiones derivadas de los resultados obtenidos en los tres estudios presentados con anterioridad, primando en este apartado la triangulación como mecanismo de comparación y contraste, y buscando arrojar luz sobre los aspectos cuestionados, polémicos y en debate que aún permanecen, a día de hoy, tanto desde posiciones teóricas como operativas, al abordar la evaluación del desempeño.

7.1. Controversias en la conceptualización de la evaluación del desempeño docente

En la investigación cualitativa, los entrevistados señalaron que la evaluación de desempeño podría definirse como un juicio de valor de la actuación docente con finalidades (sobre todo, diagnósticas) y del grado de cumplimiento de las responsabilidades de los maestros/as y de la calidad de su praxis docente. Se debería caracterizar por su idiosincrasia procesual, continua, sistemática, técnico-pedagógica, rigurosa, ética, informada, multifactorial, planificada, secuencial, jerárquica, reflexiva, exhaustiva, justa, individualizada, compleja, e interdisciplinar. También como un espacio de toma de conciencia y de reflexión (individual y colectiva).

La situación recogida en el estudio descriptivo-comparativo permite afirmar que, en los países pertenecientes a la Organización del Convenio Andrés Bello, la evaluación del desempeño docente se caracteriza por una notable diversidad que refleja las diferencias en la interpretación

del concepto de “evaluación” entre los países. En un esfuerzo de síntesis podrían dibujarse dos visiones diferenciadas: una de corte más administrativista y otra en la que prima la búsqueda de la mejora y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, en algunos casos, el proceso de evaluación del desempeño docente presenta un carácter predominantemente administrativo, con un enfoque más formal, vinculado a la normativa establecida y, en consecuencia, la evaluación se centra en el cumplimiento de requisitos y procedimientos definidos por las estructuras administrativas.

También se ha constatado un enfoque de evaluación del desempeño docente orientado a la mejora pedagógica y de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de evaluación se concibe como una herramienta para monitorear y fomentar el desarrollo continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de optimizar la efectividad pedagógica. Se evidencian también tendencias de evaluación centradas en la práctica docente, concentrándose en los aspectos operativos y técnicos de la función docente, como la planificación de clases, la gestión del aula, y el cumplimiento de responsabilidades administrativas.

En gran parte de los países del CAB, la evaluación del desempeño docente es entendida como un proceso permanente. En estos casos, la evaluación está alineada con el proceso pedagógico y permite verificar el desempeño de las funciones docentes en términos de idoneidad, calidad, y eficiencia en la transmisión de conocimientos. Este enfoque también tiene como objetivo el desarrollo profesional del docente.

7.2. Divergencias en torno a los propósitos de la evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño docente ha de responder a las finalidades y a las razones de fondo que justifican su realización. En gran parte, el problema reside en la falta de acuerdo acerca de los objetivos que se pretenden con la evaluación del desempeño. En los documentos de diversa índole, los informes, investigaciones y análisis se reseñan diversidad de propósitos y, en ocasiones, incluso pueden encontrarse formulaciones contradictorias. Así, entre los motivos principales para llevar a cabo evaluaciones de esta índole se encuentran: la mejora de la calidad de la enseñanza y de la práctica docente, la rendición de cuentas y la transparencia, el desarrollo profesional continuo, así como la toma de decisiones en materia de política educativa.

Si bien hay acuerdo en considerar que la evaluación del desempeño docente resulta esencial para mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar que los estudiantes reciban una educación de alto nivel, las desavenencias aparecen cuando se pretende concretar en qué consiste y cómo se traducen en la práctica estas afirmaciones que, a veces, se ubican más en el campo de la retórica que de las situaciones reales de la práctica docente.

En ocasiones, la evaluación del desempeño se vincula con los procesos de rendición de cuentas y desde la perspectiva de garantizar la transparencia de los procesos educativos. Desde este enfoque se alude a estándares sobre lo que se espera y resulta deseable lograr, y se emplean como referentes, o incluso como protocolos, que se deben cumplir desde la convicción de que de esa forma se podrá mejorar la práctica docente y alcanzar mayores cotas de eficacia y eficiencia. Este formato y este procedimiento busca lograr una mayor confianza en el sistema educativo por parte de la sociedad en general, incluyendo a padres, estudiantes y otras partes interesadas.

Desde otros enfoques se prioriza el impulso al desarrollo profesional docente, y de ahí que se ponga el acento en identificar las áreas donde el profesorado necesite apoyo y formación adicional, facilitando el desarrollo de programas de capacitación que mejoren sus competencias y conocimientos (Guskey, 2002), lo que puede ser un acicate para que los docentes se esfuercen por alcanzar un nivel de excelencia que podría ser reconocido a través de diversos incentivos basados en su desempeño.

Hay que tener en cuenta también que el desarrollo de acciones relativas a evaluaciones del desempeño docente proporciona datos críticos que pueden ser utilizados por los responsables de la formulación de políticas institucionales para identificar tendencias, evaluar la efectividad de las iniciativas educativas y hacer ajustes basados en evidencias empíricas. Esta información es vital para desarrollar estrategias que aborden las necesidades educativas a nivel local y nacional, optimizando la distribución de recursos y asegurando que las políticas educativas se basen en un entendimiento claro de las dinámicas y desafíos dentro de las aulas. En este sentido, los sistemas educativos que utilizan la evaluación del desempeño docente para informar sus decisiones políticas tienden a experimentar mejoras significativas en los resultados educativos (OCDE, 2013).

En definitiva, la evaluación del desempeño docente no solo tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza, sino que también es un medio

para asegurar la rendición de cuentas, promover el desarrollo profesional y guiar la toma de decisiones estratégicas en el ámbito educativo (Tejedor & García-Valcárcel, 2010). De esta manera, se contribuye a un sistema educativo equitativo, que beneficia a todos los actores involucrados y, en última instancia, a la sociedad en su conjunto.

En estrecha vinculación con los propósitos de la evaluación del desempeño se alude a las razones que justifican su realización. A partir de las entrevistas realizadas, se pueden considerar dos tipologías a la hora de justificar la necesidad de la evaluación del desempeño. Por un lado, tenemos las razones de índole sistémica o estructural, que hacen referencia a la elevada responsabilidad social que tiene el desempeño de los docentes. Entendiendo que la praxis docente es uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que determina la calidad de los aprendizajes del alumnado, del sistema educativo y, consecuentemente, de la formación de los ciudadanos y de la evolución de la sociedad. En este sentido, se alude al balance coste-beneficio y a la mejora de la eficacia y eficiencia del proceso. La inversión en la formación del profesorado para asegurar un mejor funcionamiento del sistema educativo (en pro de la construcción de una sociedad del bienestar), debería estar orientada a aquellos focos específicos donde se advierten las lagunas o las necesidades de aprendizaje docente. Por otro lado, desde una perspectiva micro y atendiendo a las esferas más próximas e intrínsecas al propio docente, se justifica la pertinencia de los procesos de evaluación del desempeño argumentado que, para que pueda implementar acciones que mejoren su práctica profesional de forma fundamentada, autónoma, autodirigida y planificada, es necesario contar con un conocimiento exhaustivo y profundo de cuáles son las lagunas competenciales y las necesidades de formación individuales de cada profesional.

Los propósitos de la evaluación del desempeño docente se concretan también en las consideraciones en torno a la cuestión relativa a qué evaluar. Esta dimensión resulta especialmente compleja ya que se encuentra en clara interdependencia con la filosofía del modelo evaluativo que se adopte y, en simultáneo, con todo lo que ello comporta (e.g. centrado en objetivos, en la toma de decisiones o en la negociación y la comprensión; Gómez y Valdés, 2019).

La consideración de los resultados recogidos en el estudio descriptivo-comparativo ha desvelado que cada país, en función de sus características y necesidades educativas, establece aquellos aspectos que deben ser evaluados en el personal docente en ejercicio. Pero en un ejercicio de

organización de la información pueden considerarse, al menos, tres tipologías. La primera tiene que ver con la evaluación a partir de los estándares o perfiles docentes que tienen que alcanzar y cumplir los postulantes a ser evaluados. La segunda lo constituyen los planes de estudio, currículos, programas de estudio que sirven de referencia para elaborar las pruebas de evaluación. Finalmente, están las descripciones de puestos, deberes generales del docente, verificación de certificación de procesos de actualización, entre otros requisitos que pueden incluir el conocimiento de normativa educativa. En el primero de los aspectos se evalúan competencias, en el segundo, contenidos y, en el último, se evalúan aspectos administrativos. No se excluye que un país pueda evaluar dos o tres de los aspectos señalados.

En la actualidad, uno de los modelos principalmente utilizados para la evaluación del desempeño docente en América Latina y el Caribe es el competencial, lo que ha supuesto un cambio en la perspectiva sobre el rol del docente en las escuelas (Gálvez y Milla, 2018). Este cambio se refleja en los avances y la implementación de nuevas políticas educativas en varios países (Rivas, 2015 -citado en Gálvez y Milla, 2018-; Vélez et al., 2024), lo que ha generado ciertas transformaciones que han dado lugar a nuevas formas de conocimiento y práctica en la enseñanza. En este contexto, las competencias son fundamentales, abarcando aspectos como la enseñanza de los estudiantes y la formación continua de los docentes. Además, este modelo competencial proporciona una visión completa y contextualizada del trabajo del docente, beneficiando no solo al profesorado y a la administración educativa, sino que, en última instancia, contribuye a la mejora de la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

7.3. Discusiones acerca de los mecanismos, los instrumentos y la temporalización para la evaluación del desempeño

Una de las cuestiones sobre las que más se debate, y suscita gran preocupación, es la relativa al “cómo” se realizará la evaluación: a través de qué mecanismos, con qué instrumentos y mediante qué proceso.

Existen numerosos sistemas que pueden ser útiles para evaluar el desempeño docente, por ejemplo: autoinformes, portafolios, observación en el aula, informes de evaluación de autoridades docentes, entrevistas a profesores, rúbricas, pruebas de conocimiento para medir competencias específicas del docente, etc. (Isoré, 2010; Tejedor, 2011).

Independientemente de los mecanismos utilizados, resulta importante tener en cuenta que los instrumentos: “deben construirse en base a las tareas, criterios y descriptores que se hayan fijado para la realización de la evaluación, generalmente fruto de un consenso entre las autoridades y los representantes de los profesores. La responsabilidad de su elaboración, aplicación, corrección y elaboración de informes debe asignarse a equipos técnicos especializados que trabajen para organismos institucionales” (Tejedor, 2011, 326)

Dada la complejidad que supone llevar a cabo procesos de evaluación del desempeño docente, resulta idóneo que exista una cierta amplitud y heterogeneidad en los instrumentos a utilizar para tal fin, estableciendo diversas ponderaciones en función de las tareas, funciones, comportamientos, competencias, etc. que pretendan ser analizadas. No obstante, varios expertos coinciden en que la verdadera evaluación del desempeño docente se obtiene únicamente mediante la observación directa de su práctica (Calvo, 2009; Marcelo, 2009). Esto se debe a que es en la práctica donde se implementa la planificación, se demuestra la habilidad del docente para manejar situaciones imprevistas, se evidencia su interés por el aprendizaje de todos sus estudiantes y se revela la esencia del trabajo docente.

Además, hay que reconocer que la implementación de instrumentos de evaluación del desempeño docente comporta no sólo una decisión técnica, sino que esta decisión se vincula con cuestiones más globales que apelan a la función y propósitos de la evaluación del desempeño, y repercute en la información que se recolecta y el uso que se le da.

A través de las entrevistas realizadas, se han podido rescatar algunas de las características del proceso de evaluación del desempeño docente. Se define como interdisciplinario y multifactorial, y se insiste en las exigencias de rigor y transparencia (tanto en términos de validez como de ética). También se afirma que el proceso ha de ser funcional y eficaz.

En lo que concierne a los instrumentos y estrategias de recogida de información, los entrevistados mostraron su preocupación creciente sobre la confiabilidad de los recursos y de las técnicas en el proceso. Es por ello que proponen, como más adecuado, un modelo mixto y poli-instrumental, en el que se empleen los siguientes instrumentos y estrategias: elaboración de un portfolio por parte del docente que será evaluado con el apoyo de una rúbrica de evaluación, la observación realizada por personas expertas en la técnica y con la sistematización

derivada de una lista de cotejo (o también una rúbrica de observación), la entrevista individual o grupal (a diferentes agentes como el docente, estudiantes, familias, colegas, sindicatos etc.), el cuestionario (a diferentes agentes como el docente, estudiantes, familias, colegas, sindicatos, etc.), y el análisis documental de la programación del maestro. Se desecha la idea de las pruebas estandarizadas como una alternativa eficaz. El empleo de esta multiplicidad de enfoques, instrumentos y recursos, así como, la participación de diversos agentes, cubrirían las lagunas de un único enfoque y aportaría el conjunto de las bondades de cada uno de ellos.

El estudio descriptivo-comparativo ha permitido tomar conciencia de la importancia de esta cuestión y sus derivaciones e implicaciones en los demás componentes de la evaluación del desempeño.

Se ha constatado que los instrumentos implementados en los países del CAB abarcan una diversidad de técnicas y recursos, que permiten evaluar el que hacer docente desde distintas perspectivas, teniendo en cuenta no sólo los aspectos pedagógicos, sino también su desarrollo profesional, el impacto en los aprendizajes de los estudiantes y su contribución al entorno educativo.

Malavé (2020) señala que “los instrumentos constituyen una ayuda para obtener datos e informaciones, ya que un instrumento inadecuado provoca una distorsión de la realidad”, por lo tanto, los instrumentos aplicados por los países CAB son la clave para asegurar la calidad docente y cada uno adaptados a sus contextos educativos particulares. Al existir una diversidad de instrumentos de evaluación en los doce países que forman parte del CAB, se está intentando configurar una visión integral del desempeño docente, promoviendo la mejora continua y la innovación en los métodos pedagógicos.

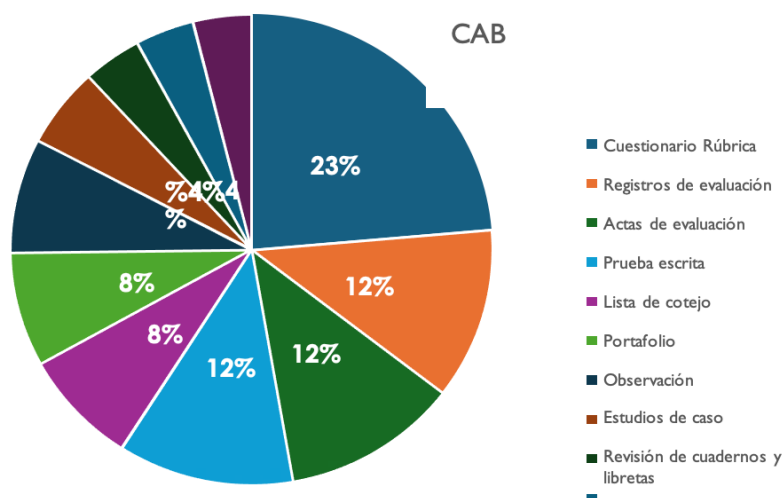
De acuerdo con la revisión exhaustiva de los instrumentos de evaluación del desempeño docente que son aplicados por los países del CAB, se puede determinar que:

- El cuestionario es el instrumento más utilizado, y se dirige a recopilar información directamente de los docentes y de otros actores involucrados en la evaluación.
- La rúbrica, permite una evaluación estructurada y objetivable, basándose en criterios previamente establecidos.
- Las actas de evaluación, y los registros de evaluación, que son instrumentos más específicos y detallados.

- La prueba escrita, que suele emplearse para evaluar conocimientos teóricos.
- La lista de cotejo, que tiene un enfoque más cuantitativo para verificar elementos específicos del desempeño de los docentes.
- La observación de clases, que ofrece una evaluación en tiempo real del docente en el aula proporcionando información directa sobre su práctica pedagógica.
- El portafolio, que refleja el trabajo del docente por medio de evidencias recopiladas; y que puede presentarse, por ejemplo, como estudios de casos, que incorporan la revisión de cuadernos y libretas, pautas de valoración empleadas en el aula, u otras evidencias.

A continuación, se presenta un gráfico que permite visualizar el tipo de instrumento y su porcentaje general de uso en los países del Convenio Andrés Bello.

Grafica 2: Porcentaje de cada uno de los instrumentos de evaluación del desempeño docente en los países del CAB



Otro de los asuntos polémicos es el relativo a la temporalización. Algunos expertos, como Casanova (2017), insisten en la necesidad de que la evaluación del desempeño docente se realice en períodos cíclicos y con una adecuada supervisión y seguimiento.

Como se ha podido comprobar en los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo, casi la mitad del profesorado encuestado (48,4%) consideró

que la evaluación del desempeño debía realizarse de manera anual. No obstante, y si bien esta tendencia se suele mantener para cada uno de los 10 países del CAB que formaron parte del estudio, existen algunas particularidades según las regiones consideradas. De esta forma, los docentes de Ecuador consideran que lo más adecuado sería realizar la evaluación del desempeño no solamente cada año (26,5%), sino también de forma bianual (19,3%) o bien cada tres años (11,1%). Otros países que abogan por frecuencias más espaciadas en el tiempo son Perú (el 17,4% de los docentes respondieron cada dos años y el 18,8% cada tres años) y Colombia (el 18,6% señaló que la evaluación del desempeño docente debería realizarse cada dos años y el 14,9% cada tres años).

En el estudio cualitativo, los entrevistados opinaron que, desde una visión micro (de aula y de centro) que, apuesta por una evaluación del desempeño con finalidades de mejora profesional del maestro, habría que apostar por una temporalización continua y anual. Mientras que, si nos situamos en un escenario macro (administración-sistema educativo), cuyas repercusiones tienen un carácter más estructural (toma de decisiones a nivel global, cambios en la definición de las trayectorias profesionales, cambios en los marcos legislativos y organizativos), la evaluación podría extenderse entre dos y cuatro años, puesto que requiere una mayor sistematización de la información recabada, la generación de informes individuales, y la toma de decisiones sobre las consecuencias de los resultados de esa evaluación.

Asimismo, los entrevistados determinaron que la evaluación debe llevarse a cabo desde el inicio de la carrera docente (fase de inducción profesional), hasta el término de la trayectoria como profesor/a (jubilación), en los términos de periodicidad comentados en las líneas previas.

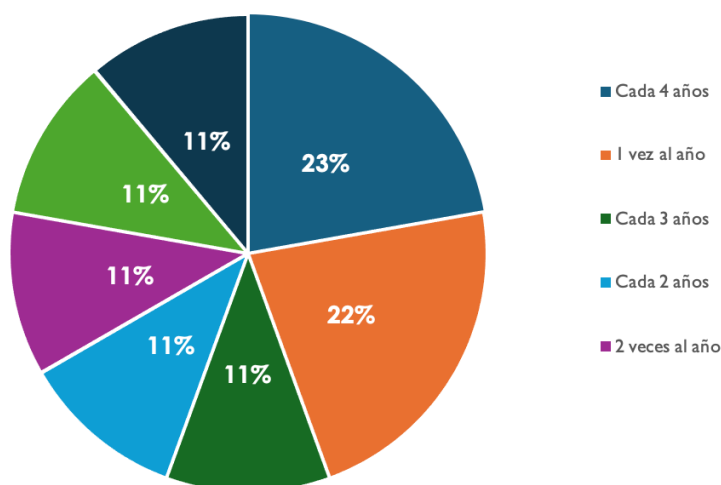
La revisión de la situación de los países del CAB realizada en el estudio descriptivo-comparativo permite afirmar que se observa una periodización heterogénea en la implementación de los procesos de evaluación del desempeño docente.

Las cuestiones relacionadas con la periodicidad en la que se realiza la evaluación del desempeño docente varían significativamente. Esto sucede no sólo por cuestiones técnicas o por las dificultades operativas que requieren estos procesos, sino que también hay que reconocer que estas decisiones derivan de factores asociados con las políticas educativas y los objetivos de cada país. A nivel general, la mayoría de los países del CAB desarrollan procesos de evaluación del desempeño docente cada 4

años. Pero también hay países donde no hay tal demora, y otros en los que la evaluación no se ejecuta en un tiempo determinado, sino que tiene un carácter permanente porque está vinculada a la capacitación continua y a realizar ajustes periódicos en áreas de mejora.

Finalmente, existen casos donde el tiempo de evaluación depende de la aprobación de los planes educativos, debido a la amplitud de su estructura y las guías de actividades de los centros educativos, los cuales establecen los objetivos educativos, estrategias pedagógicas, criterios de evaluación y metas por cumplir, todo esto vinculado a la calidad docente.

Gráfico 3: Porcentaje de periodicidad en los procesos de evaluación del desempeño docente



7.4. Discrepancias en torno a las instancias y agentes evaluadores

Resulta muy importante reflexionar en torno a los agentes responsables del diseño y ejecución de los procesos de evaluación del desempeño.

En los resultados del estudio cuantitativo realizado se pudo constatar que los docentes encuestados preferían que fuese el propio profesorado (mediante autoevaluaciones), y la dirección del centro educativo, los principales encargados de realizar procesos de evaluación del desempeño. Bajo esta perspectiva, algunas investigaciones coinciden

con este posicionamiento al considerar que los sistemas de evaluación del desempeño docente más exitosos son aquellos elaborados por los propios docentes o los que se realizan con la participación y el acuerdo del profesorado (Schmelkes, 2014); aunque en la práctica esto puede resultar complicado debido al encorsetamiento normativo y a la legislación de cada país o región. Asimismo, autores como Isoré (2010) plantean que las direcciones escolares tienden a involucrarse más en cuestiones de índole evaluativa en países donde la toma de decisiones es más descentralizada y, en la que los propios centros educativos, poseen una alta autonomía (como es el caso de Finlandia).

Los entrevistados participantes en el estudio cualitativo han destacado el papel protagonista que debe ocupar el docente en todo el proceso de evaluación del desempeño. Se establece que debe ser orquestado y coordinado por la propia institución educativa y la administración. Se propone un sistema jerárquico en cadena para que puedan participar en el proceso diferentes agentes con funciones diferenciadas y recogiendo información desde diferentes enfoques y prismas. Así, se menciona la importante función de la dirección del centro escolar con el potencial apoyo de una unidad o comisión pedagógica que respalde este proceso dentro del centro escolar. De este modo, se salvaguardaba la realización de la evaluación de forma contextualizada. Asimismo, se invita a la participación de unidades, organismos o entidades externas expertas en procesos de evaluación, a fin de garantizar el rigor en la aplicación de los instrumentos y en el desarrollo de las estrategias de recogida e interpretación de los resultados. Este agente podría formar, informar, supervisar, apoyar y coordinar el proceso de evaluación intracentro, y ser parte activa en el proceso de planificación, desarrollo y sistematización de resultados. Podría entenderse como puente entre la administración y el centro escolar. Por último, se reconoce que el alumnado, las familias y los demás colegas, deben formar parte del proceso, pero desde una perspectiva complementaria (no sustitutiva). De esta forma, los entrevistados están apostando por la heteroevaluación, sin descartar, sino más bien proponiendo que se combinen con sistemas de autoevaluación y coevaluación que deben estar presentes para complementar, desde otros prismas, la información recabada en la heteroevaluación.

Sin embargo, como apunta Román (2010) (citado en Schmelkes, 2014) un actor con escaso protagonismo en los procesos de evaluación docente es el estudiante, resultando necesario (a juicio de este autor) que el alumnado pudiera asumir un rol más activo en el marco de la evaluación

del desempeño docente. En efecto, tal y como se ha podido reflejar en los resultados de la investigación cuantitativa realizada, existe una opinión moderada y tenue a la hora de considerar válido el perfil de los estudiantes e, incluso de otros actores, como la opinión de las familias y de otros colegas de centros educativos diferentes.

En el estudio descriptivo-comparativo, se ha podido constatar que la mayoría de los países miembros del CAB como Bolivia, Colombia, Cuba, España, Panamá, Perú y Venezuela asignan la responsabilidad de la evaluación del desempeño a las instancias del nivel central, es decir, la evaluación es competencia del Ministerio de Educación. En otros países como: Chile, Ecuador, Paraguay, México y República Dominicana, esta función es delegada a entidades especializadas.

La supervisión de la evaluación de la formación docente por parte de los Ministerios de Educación está intrínsecamente relacionada con la unificación de las políticas educativas a nivel nacional. Esto se traduce en que los Ministerios de Educación asumen un rol preponderante en el diseño, implementación y supervisión de las políticas educativas, estableciendo estándares uniformes de evaluación, formación y desempeño docente. Desde una perspectiva administrativa, esta centralización es de suma relevancia, ya que asegura que todos los docentes sean evaluados bajo criterios homogéneos, garantizando así la coherencia en la aplicación de las políticas educativas en todo el sistema.

Es importante destacar la existencia de entidades especializadas en algunos países, las cuales asumen un rol complementario y diferenciado en el proceso de evaluación docente. Estos organismos, a diferencia de las estructuras centralizadas, abordan la evaluación con un enfoque técnico y pedagógico, lo que les permite desarrollar métodos y herramientas de evaluación más sofisticadas. Estas herramientas están orientadas a la mejora continua del desempeño docente, y su función trasciende el cumplimiento de normas administrativas, por lo que el foco se dirige al análisis profundo de la calidad educativa.

Estas entidades especializadas tienen la capacidad de diseñar evaluaciones innovadoras, desarrollando indicadores específicos que miden aspectos clave del proceso pedagógico. Asimismo, su enfoque permite la constante actualización de las metodologías de evaluación, basándose en las mejores prácticas internacionales. Este enfoque técnico, que se concentra en la calidad de la enseñanza, es esencial para introducir nuevas prácticas pedagógicas y herramientas de evaluación

que permitan una evaluación más efectiva y orientada hacia la mejora continua del sistema educativo.

En el caso de las entidades especializadas, cabe destacar su atención a aspectos más profundos del desempeño docente, estrechamente vinculados con la calidad de la enseñanza y la mejora constante de los métodos pedagógicos. En este sentido, su labor no solo complementa la gestión centralizada, sino que también introduce nuevas dinámicas y herramientas que contribuyen a un sistema de evaluación más integral y centrado en el perfeccionamiento continuo de la educación.

7.5. Controversias acerca de las repercusiones de la evaluación del desempeño

Uno de los temas controversiales es el referido a si la evaluación del desempeño debe ser obligatoria.

Los entrevistados indicaron la conveniencia de que la evaluación del desempeño sea masiva, que se aplique a toda la población docente, pero advirtiendo de la conveniencia de contextualizar-adaptar el proceso e interpretar los resultados, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada país, de cada región y de cada centro educativo.

El estudio cualitativo permitió disponer de agudas consideraciones en torno a las actuaciones y consecuencias que pueden y/o deben derivarse de la evaluación del desempeño. Esto influye e incluso determina, en el diseño del proceso evaluativo, cómo se estructura y se implementa.

Por un lado, hay que mencionar la finalidad diagnóstica del proceso con el propósito de mejorar aquellos ámbitos en los que se encuentran disfunciones. Esta finalidad estaría asociada con las razones de índole individual del docente. Es por ello que las repercusiones adheridas a los resultados obtenidos en la evaluación se identifican, esencialmente, con los planes de mejora, de actualización de los saberes profesionales o de formación continua. Por otro lado, también se destaca la finalidad de auditoría, asociada a las razones de carácter estructural del sistema. Este propósito, aunque también diagnóstico, estaría asociado en mayor medida a repercusiones o consecuencias macro como cambios estructurales, legislativos o normativos que regulan el devenir del sistema educativo. Así, se relacionan con esta finalidad consecuencias vinculadas a las condiciones laborales, de cambios en la trayectoria profesional del profesorado, etc.

Cabe resaltar el poder de motivación para la mejora del desempeño docente que tienen ciertos mecanismos que se proponen como recompensas extrínsecas (que no necesariamente precisarán de un incremento en el salario), como es el sistema de reconocimientos de la excelencia docente. Esta es una alternativa propuesta que no implica, quizás, una inversión de recursos tan elevada (como los incrementos salariales), y se mencionan algunos ejemplos como la concesión de premios, la participación en foros o simposios donde se pueda compartir el éxito de esa práctica docente.

Los entrevistados también mencionaron el carácter contextualizado de la evaluación del desempeño y, por tanto, la necesidad de tener en cuenta el país, la región y el centro educativo en el que trabaja el maestro. Todo proceso evaluativo debe considerar la definición del punto de partida, las potencialidades y las flaquezas del entorno y cuáles son los desafíos que derivan precisamente de ese contexto próximo en el que se desarrolla la práctica docente. Insisten en que solo de este modo, se podrá respetar la idiosincrasia de cada territorio y generar un plan adaptado a las particularidades que caracterizan cada sistema. Este es uno de los factores que se entienden fundamentales para que la implementación de un modelo de evaluación del desempeño docente sea útil, eficaz y aceptable. Y de esta forma se podrán neutralizar las barreras y obstáculos que se esgrimen desde varios sectores para desacreditar los procesos de evaluación del desempeño, y favorecer una cultura de la evaluación más positiva que contribuya a romper con las inercias de rechazo que siguen vigentes.

Como han advertido varios entrevistados, la problemática más sustancial se refiere a las percepciones negativas en torno al proceso de evaluación del desempeño por parte del colectivo del profesorado. Con carácter general, puede decirse que existe un ideario colectivo en torno a la evaluación realmente desfavorable, basado en afectos y actitudes negativas vinculadas al temor por las repercusiones punitivas de los resultados. Los resultados revelan que existe una tendencia en la que el docente, cuando se menciona la evaluación del desempeño, lo asocia al castigo y no a la oportunidad de mejora real. Esto supone que no se identifican con la demanda del sistema o con las vías a través de las cuales se genera el proceso de evaluación. Si el objetivo o los propósitos del proceso no son comprendidos y compartidos por todas las partes y agentes que tienen una función específica, la implicación en el proceso de estos individuos será deficitaria.

Este desventajoso punto de partida supone, por otro lado, un desafío a enfrentar. La resistencia a los cambios es algo común en el ser humano,

sin embargo, si esas transformaciones están fundamentadas, justificadas y son percibidas como algo positivo, la probabilidad de éxito es mucho mayor. Así pues, se entiende que el primer reto es generar actitudes positivas en el colectivo docente sobre las razones que hacen necesaria la evaluación del desempeño.

Por otro lado, también resulta primordial informar y dar a conocer al colectivo docente cuáles son los propósitos reales de la evaluación. Se trataría de hacer comprender cuáles son los objetivos que se pretenden, y que estos sean compartidos por todos los agentes participantes en el proceso. Las razones que justifican la implementación de la evaluación y las finalidades que se persiguen deberían estar plenamente en línea con la forma de articular el proceso y los componentes del mismo. Es decir, los criterios y estándares, las fuentes de donde emana la información, los agentes implicados, las estrategias a implementar, los instrumentos de apoyo a la recogida de datos, la secuencialidad de las fases y su temporalización, el organigrama con la estructura y las funciones de cada persona implicada, etc. Son elementos que deberían tributar a la transparencia, objetividad, rigor y justicia en el proceso. En este caso, la percepción de alienación del colectivo docente también se estima un elemento inhibidor del cambio.

El docente debe tener conocimiento sobre cómo se desarrolla todo el proceso y percibir que ocupa una posición relevante, no como objeto evaluado, sino como protagonista con capacidad para afrontar los resultados de su evaluación. Esto exige cumplir varios requisitos, algunos de los cuales han emergido tras los análisis de las entrevistas: generación de marcos normativos que legislan y regulan la evaluación del desempeño de forma clara y pertinente, formar a los evaluadores y a los evaluados para comprender y ejecutar adecuadamente el proceso, ceder información que garantice la transparencia, facilitar una retroalimentación (feedback) sobre los resultados, y también (entre otros) poner a disposición de los maestros un acompañamiento en los planes de mejora asociados. Solo de esta forma, los docentes van a percibirlo como algo relevante, valioso, transparente, riguroso, justo y en el que tienen un papel protagonista.

8. Propuestas para una evaluación del desempeño profesional docente

La evaluación del desempeño docente se ha convertido en un aspecto crucial para el desarrollo y la mejora del sistema educativo, configurándose

como un proceso sistemático y multidimensional cuya complejidad invita a repensar acerca del empleo de determinados modelos de aplicación, los cuales dependen de diversos factores como: las características del contexto socioeconómico, la finalidad a la que se dirige la evaluación, el tipo de enfoque de desarrollo profesional utilizado, los criterios y mecanismos de evaluación a emplear, o las políticas institucionales, entre otros aspectos (Perrenoud, 2004; Tejedor, 2016).

Seguidamente, se comentan algunos de los aspectos a considerar en una evaluación del desempeño.

- **Fundamentación epistemológica y conceptual**

Es necesario seguir profundizando para avanzar en los marcos epistemológicos y conceptuales desde los que sustentar las propuestas de evaluación del desempeño. Atendiendo a su naturaleza compleja, multifactorial y flexible, el esfuerzo de clarificación es retador, pero necesario y urgente. Además, en estos análisis y reflexiones, hay que abordar el objeto de la evaluación del desempeño como una cuestión clave de la que van a derivar otros aspectos de enorme importancia, como las razones que justifican su implementación, las finalidades que se le presumen y las consecuencias que se se esperan.

Se deben tomar decisiones alineadas con los dos puntos anteriores (objeto de evaluación y causas/razones) para establecer las finalidades y los propósitos del proceso. La evaluación tiene un propósito, esencialmente, diagnóstico, pero podría tener dos vertientes diferenciadas. Deberían considerarse, por lo tanto, finalidades de mejora, cuya consecuencia o repercusión se dirige a la elaboración de planes comprometidos con la praxis docente (programas de formación continua, actualización y reciclaje de las competencias profesionales, etc.); y finalidades de auditoría, cuya repercusión puede estar orientada a cambios en la estructura de la trayectoria de los docentes (condiciones laborales) o en consecuencias asociadas al reconocimiento de la excelencia profesional. Esta última alternativa se entiende bastante funcional, dado que no exigiría una reformulación tan profunda en los presupuestos financieros, pero promovería la calidad de la actuación docente y una esfera del bienestar del profesorado.

• Enfoque Integral

La evaluación del desempeño docente debe tender hacia modelos integrales y sistémicos, abarcando diversos aspectos del trabajo docente. Es fundamental considerar diferentes áreas competenciales en los procesos evaluativos, no sólo centradas en dimensiones de índole didáctica o curricular, sino también focalizadas en otros ámbitos igualmente relevantes en la profesión docente como las vinculadas al ámbito social, profesional, comunicativo, de asesoramiento y orientación académica, así como aquellas otras relacionadas con el ámbito institucional.

Desde un enfoque sistémico, autores como Casanova (2017) sostienen que la evaluación del desempeño debe formar parte de una evaluación integral del sistema educativo. Por tanto, además de evaluar el desempeño docente, también se deberían considerar otros aspectos complementarios tales como:

- La evaluación de las políticas educativas, mediante el seguimiento de los resultados obtenidos, de forma longitudinal, con el objetivo de consolidar, profundizar y mejorar las medidas implementadas.
- La evaluación externa de las escuelas, a través de la autoevaluación y de una entidad externa, con el objetivo de introducir mejoras en las prácticas escolares.
- La evaluación de los estudiantes, sistematizada y sustentada en estándares de rigor y exigencia y conducente a la toma de decisiones por parte de la administración.
- La evaluación del currículo y los materiales escolares, utilizando asociaciones científicas y profesionales, así como personalidades de reconocido prestigio en las diferentes áreas de la educación, con el fin de garantizar su calidad y actualización permanentes.

Un buen ejemplo de modelo de enfoque integral es el adoptado en Singapur, ya que está considerado por varios autores como uno de los países que tiene el sistema de evaluación más completo y complejo (Schmelkes, 2014). Bajo este sistema, maestros capacitados evalúan a los docentes basándose en varios aspectos: el apoyo que brindan al desarrollo integral del estudiante, abarcando tanto su crecimiento social y emocional como su aprendizaje académico; su dedicación a mejorar continuamente su práctica profesional; y también su colaboración con otros educadores para elevar la calidad de la enseñanza en toda la escuela (Darling-Hammond, citado en The Wall Street Journal, 2012).

- **Actualización de las normativas y protocolos**

Desde una perspectiva macro, se establece como uno de los desafíos más significativos en la evaluación del desempeño la realización de cambios estructurales, reguladores y normativos que favorezcan las reformulaciones sobre el proceso y los sistemas empleados (qué es, por qué se realiza, para qué se realiza, cómo debería configurarse, cuándo debería realizarse). Esto ayudaría a darle relevancia y aporta mayor significatividad a los procesos de evaluación en la trayectoria profesional de los docentes, e incluso podría servir como un elemento que promoviera el estatus social del colectivo del profesorado, dignificando la profesión y divulgando el valor de la labor docente. Asimismo, le conferirá un grado adecuado de transparencia, objetividad, dignidad y rigor al proceso, ya que las disposiciones normativas/legislativas tienen un carácter público, constitucional y legítimo. Así, los docentes verían salvaguardados sus derechos en mayor medida.

- **Combinación evaluación formativa y sumativa**

Es esencial distinguir entre evaluaciones formativas y sumativas. Las evaluaciones formativas se realizan de manera continua a lo largo del año escolar, proporcionando retroalimentación constructiva para permitir a los docentes mejorar sus prácticas. Por otro lado, las evaluaciones sumativas se llevan a cabo al final de un período determinado, como anual o bianual, y se utilizan para tomar decisiones sobre la carrera docente, tales como promociones o incrementos salariales. La combinación de ambos tipos de evaluación resultaría idónea para implementar procesos de evaluación del desempeño docente.

Las evaluaciones deberían orientarse no solo a la medición del desempeño, sino también al fomento del desarrollo profesional. Esto implica crear planes de desarrollo personalizados basados en los resultados de la evaluación, y ofrecer programas de mentoría y coaching donde docentes experimentados guíen a sus colegas.

Sería aconsejable implementar una evaluación gradual del desempeño docente que potenciar un enfoque más estructurado para el desarrollo profesional y la progresión en la carrera docente. Esto podría incluir niveles como básico, intermedio y de excelencia, cada uno con objetivos e indicadores específicos. Este sistema no solo ofrecería claridad en el progreso profesional, sino que también permitiría la personalización del desarrollo profesional (e.g. mediante microcredenciales) y el

reconocimiento de talentos excepcionales, promoviendo una cultura de excelencia educativa que podría estar reconocida mediante un a un sistema de acreditación.

- **Empleo de soporte tecnológico**

La implementación de sistemas digitales para la recolección y análisis de datos puede hacer el proceso más eficiente y menos propenso a errores. Esto incluye el uso de plataformas de evaluación en línea para la presentación de evaluaciones y autoevaluaciones, así como herramientas de análisis de datos e inteligencia artificial para identificar patrones y tendencias en el desempeño docente.

- **Evaluación basada en la evidencia**

Pero, además, para obtener una evaluación justa y precisa, es importante considerar múltiples fuentes de evidencia. Esto incluye observaciones en el aula por parte de evaluadores capacitados, evaluaciones de los estudiantes mediante cuestionarios o encuestas sobre la percepción de la enseñanza, autoevaluaciones donde los docentes reflexionen sobre su propio desempeño, y portafolios de enseñanza que recopilan evidencias de la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza, entre otros posibles aspectos. En cualquier caso, resulta importante evaluar en base a hechos, procedimientos y resultados que puedan ser constatados y verificados fehacientemente. Se exige transparencia en el proceso, facilitar información sobre la recogida de los datos, sobre el tratamiento de los datos y sobre los resultados generados.

Uno de los puntos débiles identificados con mayor poder de explicación es la baja confianza del colectivo docente en las estrategias de recogida de información, en la ética profesional de los agentes implicados y en el análisis de la información recabada sobre su desempeño. Los evaluadores externos deben recibir una capacitación adecuada para asegurar la objetividad y consistencia en el proceso de evaluación. Esta capacitación debe cubrir los criterios de evaluación y estándares educativos, técnicas de observación y retroalimentación constructiva, así como una comprensión de la sensibilidad cultural y ética profesional. Se requiere también una actitud flexible y abierta a la sensibilidad cultural y férreos principios deontológicos y de ética profesional.

La naturaleza compleja y poliédrica del fenómeno de la evaluación del desempeño profesional docente, exige que los componentes del proceso

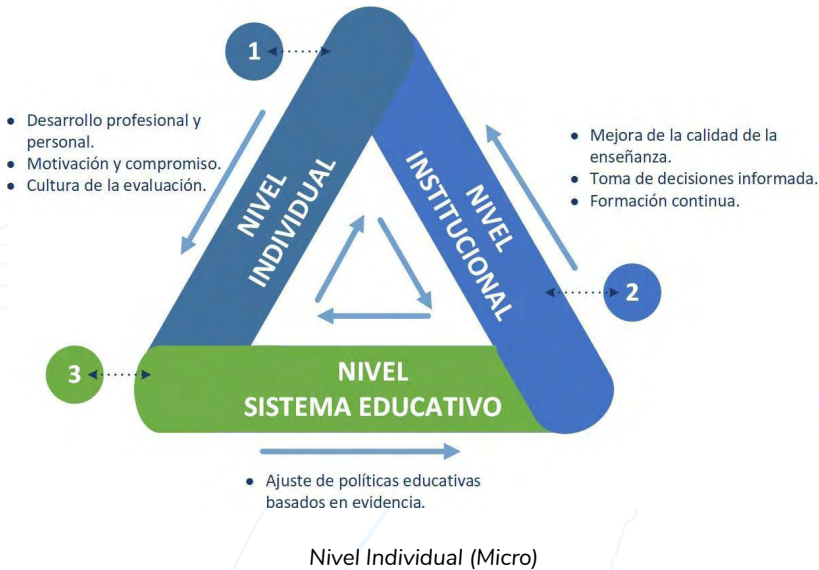
(agentes, instrumentos, estrategias, técnicas, productos resultantes, etc.) sean múltiples, variados, confiables, y ajustados al objeto de estudio. En este caso, debería seguirse el principio de multivariedad de aproximación para que el proceso de evaluación se torne justo y refleje, realmente, cuáles son los puntos fuertes y débiles con los que cuenta el colectivo docente de cada país (visión macro) y las debilidades y fortalezas de cada uno de los docentes (visión micro).

Una opción plausible, funcional y eficaz (en términos de responder a las diversas finalidades) es que la estructura que subyace al proceso de la evaluación del desempeño sea de carácter jerárquico en cascada. Y que los tiempos que se marcan para cada uno de los subprocesos están evidentemente, planificados en diferentes fases o etapas, en función de la envergadura de cada una de las parcelas de recogida de información y de los agentes implicados. Se pueden establecer temporalizaciones diferenciales en función de la variedad de subprocesos y de las finalidades de cada uno.

9. Evaluación del desempeño docente y calidad educativa

Un elemento destacado en cualquier propuesta, análisis o consideración sobre la evaluación del desempeño es su vinculación con la mejora de la calidad de la educación, a distintos niveles, desde diversas perspectivas o bajo diferentes intencionalidades. En este sentido, el enfoque de la mejora continua resulta clave. En este contexto, los objetivos y las implicaciones de la evaluación abarcan diversos niveles que no se excluyen entre sí, sino que se complementan e integran. La información derivada de los procesos de evaluación contribuye, en distintos grados, al perfeccionamiento constante del sistema educativo. A su vez, también ayuda a desarrollar mejoras en el nivel institucional, ya sea de los centros educativos o de otras instancias. Y también se orienta al docente para promover su desarrollo personal y profesional. A través de la figura que se ofrece a continuación se recogerán y ampliarán los aspectos comentados para justificar y explicar cómo están imbricados estos tres niveles y, hasta qué punto, su funcionamiento es interdependiente y se retroalimenta de forma sistemática y continua.

Gráfica 4: Diversos niveles de la evaluación



El desarrollo profesional docente constituye uno de los aspectos a los que se presta más atención en los procesos de evaluación del desempeño. De ahí que la retroalimentación sea un componente clave que ayudará a los docentes a identificar tanto sus áreas de fortaleza como aquellas en las que debe esforzarse más en mejorar. Además, los incentivos derivados de las evaluaciones generan una mayor motivación para involucrarse en programas de formación y capacitación continua, fortaleciendo su crecimiento profesional.

Sería también deseable que estos procesos contribuyan a generar una mentalidad de evaluación a nivel personal, ya sólo así se podría garantizar la pertinencia y el éxito de los procesos de evaluación del desempeño. Cualquier propuesta de institucionalización de la evaluación del desempeño debe prestar una atención especial al desarrollo profesional y personal de los docentes. Al ser evaluados, los docentes no solo reciben información externa sobre su desempeño, sino que también deben de participar activamente en el proceso a través de la autoevaluación. Este enfoque, presente en algunos modelos de evaluación, promueve la reflexión crítica y una mayor conciencia sobre sus prácticas pedagógicas, abriendo espacio para la mejora continua y la adopción de nuevas estrategias de enseñanza basadas en los resultados obtenidos.

En cuanto a la promoción profesional, ya sea dentro de un escalafón docente o para acceder a cargos directivos, la evaluación ofrece un marco crucial

para alcanzar logros profesionales y fomentar el desarrollo continuo. Los docentes, al recibir retroalimentación y tener la oportunidad de avanzar en su carrera, se sienten más motivados a participar en procesos de actualización y formación, con el fin de mejorar sus condiciones laborales y obtener mayores responsabilidades dentro del sistema educativo.

- **Nivel institucional (Meso)**

A nivel institucional los procesos de evaluación del desempeño docente contribuirán a la toma de decisiones informadas y fundamentadas. Como se ha mencionado antes, la evaluación del desempeño docente ofrece una oportunidad destacada para acceder información valiosa no sólo del docente y su actuación, sino también de otros elementos y factores de enorme interés para configurar el panorama de la educación en un determinado contexto y sus implicaciones a muchos niveles. En ese sentido, los Ministerios de Educación como instancias gubernamentales de toma de decisiones, deberían aprovechar la información recopilada para, por un lado, contrastarla con los estándares educativos nacionales y contar con un referente del desarrollo de los procesos educativos, y por otro lado para ajustar, con base en la información obtenida, los planes y programas de formación orientados a la potenciación de las habilidades y destrezas docentes.

Así también, de manera institucional, a partir de los datos obtenidos a través de la evaluación del desempeño docente, es posible planificar y ajustar las políticas educativas, orientando los procesos a la mejora de la calidad educativa. Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación de los docentes, es posible generar procesos de mejora de las competencias docentes, a través de cursos, talleres o programas de formación continua, ya que la información permitirá planificar estos procesos tomando en cuenta las potencialidades y puntos de mejora para el diseño de los programas.

Por otro lado, en el ámbito de la gestión de recursos humanos, al igual que en el nivel individual, la evaluación del desempeño docente permite a las instancias gubernamentales identificar los perfiles más adecuados para asumir cargos directivos y gestionar los centros educativos.

Hay que reseñar también que, a nivel del centro educativo, la evaluación tiene un impacto directo en la dinámica institucional, es decir, en la calidad de la enseñanza y las dinámicas de trabajo que se pueden propiciar, aprovechando las opciones de colaboración y facilitando un clima escolar más positivo.

- **Nivel del sistema educativo (Macro)**

A nivel del sistema educativo, la evaluación del desempeño docente permite analizar no sólo las actuaciones de los docentes, sino que se visibilizan otros muchos componentes desde los cuales evidenciar la salud o las deficiencias del funcionamiento del engranaje de la práctica educativa.

De ahí la necesidad de tomar conciencia de que la evaluación brinda información importante a los tomadores de decisiones para que puedan reorientar las políticas en distintos ámbitos: programas de formación o actualización, ajustes en los perfiles profesionales de la formación docente, revisiones curriculares y/o reformas de mayor o menor calado de las políticas educativas. Por otro lado, las evaluaciones permiten monitorear y ajustar la implementación de políticas educativas, tomando en cuenta que las decisiones tienen como base la evidencia.

Como cierre a este macro estudio, recordar, como ya se mencionó al inicio, que el estudio realizado sobre la evaluación del desempeño en los países del CAB forma parte de las actuaciones programadas en la Línea 3 de Formación Docente en el marco de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED).

Los resultados obtenidos, junto con los recogidos en el estudio previo sobre Competencias Docentes, se erigen en pilares sólidos, fundamentados y valiosos desde los que avanzar hacia la definición de los Estándares de Calidad de la Formación Docente en los países del CAB.



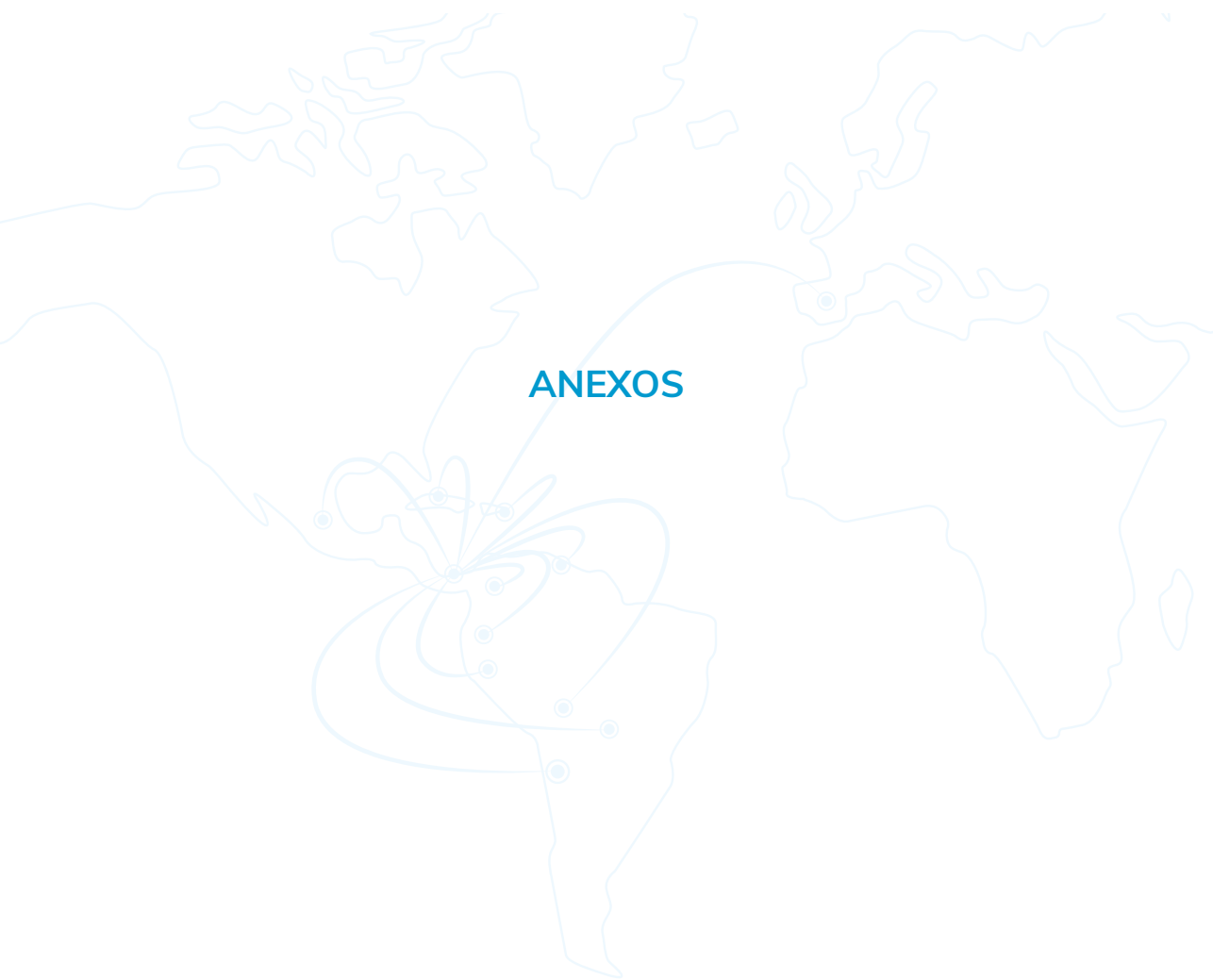
10. BIBLIOGRAFÍA

- America and the Caribbean Union y UNESCO (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa, UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Chile. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/8962377/evaluacion-del-desempeno-y-carrera-profesional-docente/9828805/> on 16 May 2024. CID: 20.500.12592/44j117n.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Sage Publications.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Instituto de Investigaciones Gino Germani. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf
- Calvo, G. (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, pp. 149-158. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)- Fundación Santillana.
- Casanova de Almeida, J. (2017). Teacher Performance Evaluation: The Importance of Performance Standards. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 8(1), 2973-2981.
<https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2017.0404>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. F. (1992). A template approach to text analysis: Developing and using codebooks. En B. F. Crabtree, & W. L. Miller (Eds.),

- Research methods for primary care, Vol. 3. Doing qualitative research (pp. 93-109). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1994). Research design: Qualitative and quantitative approaches. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (5th Ed.). Sage Publications.
- Danielson, Ch. (1996). Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Departamento de Educación e Inspección de Educación del País Vasco (2017). *Guía para la evaluación de la práctica docente*. EOSLATP
- Gálvez Suárez, E., y Milla Toro, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-429. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Morata.
- Gómez y Valdés (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- González-Sanmamed, M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Editorial Ppu.
- Grawitz, M. (1984). Métodos y técnicas de las ciencias sociales. Editia mexicana.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guzmán, C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos Y Representaciones*, 4(2), 285-358. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

- Isoré, M. (2010). *Evaluación Docente: Prácticas Vigentes en los Países de la OCDE y una Revisión de la Literatura*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL.
- Jorrín-Abellán, I. M., Fontana-Abad, M., y Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Marcelo, C. (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, pp. 119-127. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)- Fundación Santillana.
- Macdonald, B., y Walker, R. (1975). Case study and the Social Philosophy of education research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2-11. <https://doi.org/10.1080/0305764750050101>
- McMillan J. H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Educación.
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Análisis de datos cualitativos. Un libro de consulta de nuevos métodos*. Sage Publications.
- Nevo, D. (1983). Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53(1). 117-128. <http://www.jstor.org/stable/1170329>
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Reyes Ochoa, L.A. (2006). *Estándares de desempeño docente*. Ediciones Universidad Católica Silva Enríquez.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 200-2015*. Fundación CIPPEC.
- Román, M. (2010). *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente*. Documento de trabajo No. 49, PREAL
- Schmelkes, S. (2014). *La Evaluación del Desempeño Docente: estado de la cuestión*. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

- y la Cultura, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, pp. 154-185. UNESCO-OREALC.
- Stake, R. F. (1995). *The art of Case Study Research*. Sage Publications
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative Case Studies*. En N. K., Denzin y S. Lincoln, (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, pp. 273-285. Sage.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://cutt.ly/VrdbFQJ>
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or Confirmatory Factor Analysis. Proceedings of the Thirty-first Annual SAS® Users Group International Conference*. San Francisco, CA: SAS Institute Inc.
- Tejedor, F. J. T. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.
- Tejedor, F.J. (2016). Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 5(1e). <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.1.024>
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, 247, 439-459. https://lc.cx/vweZ_e
- Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial, 1-29. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.htm>
- The Wall Street Journal. (2012, June 24). Should student test scores be used to evaluate teachers? The Journal Report: Big Issues in Education.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22 <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>
- Valdés, V. H. (2000). "En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores". Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, México, 23 al 25 de mayo. Disponible en: <http://www.oei.es/de/rifad01.ht>
- Vélez Vélez, D.A., Ponce Ponce, L.E., Santana Mero, R. C., Quijije Troya , N.S., y Aráuz Zambrano, M. M. (2024). El Currículo por Competencias para Fortalecer los Saberes de la Educación en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 119-138. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10385



ANEXOS



1. Cuestionario de la Evaluación del Desempeño Docente



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Cuestionario sobre la Evaluación del Desempeño Docente

La Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural (CAB) en su calidad de organización internacional intergubernamental, tiene como propósito promover y fortalecer los procesos de integración en cuatro áreas fundamentales como son la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología, para procurar la mejora y el bienestar de sus doce países miembros. En el marco de la acción misional denominada Estrategia de Integración Educativa (ESINED), se ha iniciado un proceso de trabajo con la finalidad de establecer los estándares de calidad de la profesión docente en los países del CAB. Para ello los invitamos a que nos colaboren al contestar la siguiente encuesta que tiene como finalidad identificar aspectos relacionados con la evaluación del desempeño docente.

Este cuestionario de EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE se organiza en tres bloques:

- 1º Bloque, relativo a las características demográficas y profesionales de cada participante.
- 2º Bloque, referido a las características de la institución en la que desarrolla su actividad docente.
- 3º Bloque, estructurado en diferentes apartados relacionados con la evaluación de la práctica docente.

Agradecemos de antemano el tiempo y sus objetivas respuestas, a este cuestionario, las cuales contribuirán al éxito del mecanismo de mejora de la formación y desempeño profesional docente.



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Cuestionario sobre la Evaluación del Desempeño Docente

I BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y PROFESIONALES

* 1.1. Seleccione el país en que está ejerciendo su profesión docente:

* 1.2. Género:

☐ Femenino

☐ Masculino

* 1.3. Edad: (por favor escriba su respuesta con un número entero)

* 1.4. Máximo grado académico obtenido

☐ Nivel técnico

☐ Diplomatura (España)

☐ Maestría

☐ Normalista Superior

☐ Grado (España)

☐ Doctorado

☐ Licenciatura

☐ Especialidad

☐ Otro (indique cual)

* 1.5. Años de experiencia de toda su trayectoria docente

☐ Menos de 5 años

☐ Entre 13 y 20

☐ Más de 30

☐ Entre 6 y 12 años

☐ Entre 21 y 30

* 1.6. Etapa educativa en la que imparte mayor número de horas de docencia

☐ En infantil / preescolar / inicial o equivalente

☐ En secundaria obligatoria o equivalente

☐ En primaria o equivalente

☐ En secundaria postobligatoria o equivalente

* 1.7. Indique su situación administrativa en la institución educativa en la que imparte más horas de clase:

☐ Contrato temporal

☐ Contrato permanente

* 1.8. Señale su dedicación en la institución educativa en la que imparte más horas de clase:

☐ Jornada completa

☐ Jornada parcial



Cuestionario sobre la Evaluación del Desempeño Docente

II BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA EN LA QUE IMPARTE MAYOR NÚMERO DE HORAS DE CLASE

* 2.1. La escuela en la que imparte el mayor número de horas está situada en un entorno:

- ☐ Urbano centro ☐ Urbano periferia ☐ Rural

* 2.2. La escuela en la que imparte el mayor número de horas recibe:

- ☐ Financiación pública ☐ Financiación particular o privada ☐ Financiación pública y particular o privada

* 2.3. Cantidad de estudiantes matriculados en la escuela en la que imparte el mayor número de clases aproximadamente:

- ☐ Menos de 50 estudiantes ☐ Entre 101 y 200 estudiantes ☐ Más de 400 estudiantes
☐ Entre 51 y 100 estudiantes ☐ Entre 201 y 400 estudiantes





Cuestionario sobre la Evaluación del Desempeño Docente

III BLOQUE: EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

* 3.1. Valore en qué medida las siguientes **razones justifican** la necesidad de realizar una **evaluación del desempeño docente**

	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
3.1.1. Para mejorar la calidad de la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.1.2. Para identificar y reconocer a los docentes destacados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.1.3. Para propiciar el desarrollo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.1.4. Para promover la rendición de cuentas y transparencia en el sistema educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.1.5. Para identificar áreas de mejora en la práctica docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.1.6. Para facilitar la toma de decisiones sobre la asignación de recursos y la planificación educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.1.7. Para conocer el dominio competencial del docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.1.8. Otra que quiera añadir...

* 3.2. Indique **con qué frecuencia** debería realizarse la **evaluación del desempeño docente**

- | | | |
|-------------------------------------|--|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> Cada año | <input type="radio"/> Cada tres años | <input type="radio"/> Cada cinco años |
| <input type="radio"/> Cada dos años | <input type="radio"/> Cada cuatro años | <input type="radio"/> Cada seis años |

*** 3.3. Valore su nivel de acuerdo respecto a **quién** debería realizar la evaluación del desempeño docente**

	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
3.3.1. Los propios docentes a través de autoevaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.2. Los estudiantes del propio docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.3. Las familias de los estudiantes del propio docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.4. Compañeros docentes del mismo centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.5. Profesorado que trabaja en otros centros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.6. La dirección del centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.7. Técnicos pedagógicos, coordinadores u otras figuras equivalentes que laboran en el mismo centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.8. Técnicos pedagógicos, inspectores, gestores o supervisores, que laboran en la región o en el distrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.9. Técnicos pedagógicos nacionales, inspectores, gestores o supervisores ministeriales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.10. Personal experto (certificado y/o acreditado) que trabaja como evaluador profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 3.4. Valore su grado de acuerdo respecto a **cómo** se debería realizarse la **evaluación del desempeño docente**

	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
3.4.1. A través de un sistema de autoevaluación del propio docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.2. A través de un portafolio en el que se ofrezcan pruebas y evidencias sobre la práctica docente desarrollada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.3. A través de protocolos de observación en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.4. A partir de informes de evaluación realizados por las autoridades docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.5. Recogiendo las opiniones de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.6. A través del análisis de los registros académicos/boletines de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.7. Mediante cuestionarios o escalas que recojan la actuación del docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.8. Mediante entrevistas a los docentes para que expliquen como desarrollan su práctica docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.9. Mediante rúbricas que identifiquen el dominio de las competencias docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.10. A través de pruebas de conocimientos profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 3.5. Por favor, indique el nivel de **IMPORTANCIA** que usted le otorga a los siguientes aspectos para evaluar el desempeño docente.

Muy baja Baja Media Alta Muy Alta

3.5.1. Planifica el programa de la asignatura/s a lo largo del semestre/curso académico adaptándolo a las directrices de la normativa educativa vigente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.2. Diseña las sesiones de clase de forma estructurada y coherente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.3. Establece objetivos de aprendizaje claros y alcanzables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.4. Utiliza una variedad de materiales y recursos educativos a la hora de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.5. Aplica diferentes estrategias metodológicas que contribuyan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.6. Demuestra conocimiento disciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.7. Incorpora estrategias inclusivas en la práctica docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.8. Gestiona el comportamiento de los estudiantes propiciando un ambiente de respeto, seguridad, empatía y bienestar en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.9. Organiza los espacios y los tiempos para facilitar el aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.10. Motiva a los estudiantes y les involucra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

fomentando su participación					
3.5.11. Proporciona retroalimentación precisa y constructiva a los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.12. Utiliza variedad de técnicas e instrumentos para desarrollar una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de manera continua y sistemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.13. Reflexiona sobre su práctica pedagógica y busca continuamente el desarrollo profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.14. Realiza procesos de innovación e investigación educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.15. Respeta la normativa y reglamentos oficiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.16. Desarrolla el pensamiento crítico, compromiso ético y justicia social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.17. Actualiza sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos para mejorar su práctica docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.18. Mejora de su competencia digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.19. Se involucra en actividades de servicio a la comunidad educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.20. Desarrolla relaciones armónicas y positivas con la comunidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.21. Respeta la diversidad cultural, étnica, y de género propiciando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

mecanismos de integración entre la comunidad educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.22. Se comunica de forma clara, precisa y comprensible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.23. Escucha activamente las opiniones y preocupaciones de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.24. Maneja diferentes sistemas de comunicación: verbal, no verbal, icónico, audiovisual y otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.25. Demuestra empatía y comprensión hacia las necesidades individuales de los estudiantes para favorecer su equilibrio emocional y su desarrollo personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.26. Proporciona apoyo y orientación académica a los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.27. Orienta a las familias de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.28. Se compromete con la mejora de la convivencia y mediación de conflictos en el centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.29. Colabora en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos en el centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.30. Comparte recursos, ideas y buenas prácticas con otros docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Guion de Entrevista sobre la Evaluación del Desempeño Docente

Guion de Entrevista sobre la Evaluación del Desempeño Docente

En el contexto de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED II) del Convenio Andrés Bello (CAB); estamos trabajando para “pensar, diseñar y proponer un marco de estándares de calidad de la profesión docente que sea consensuado, refrendado y asumido por los doce países miembros del CAB”. En este sentido, se han puesto en marcha acciones que buscan la construcción de marcos comunes de criterios de calidad para orientar el desarrollo de políticas educativas. Concretamente, en lo que respecta a la Línea 3 de Formación Docente, y en la segunda fase de estudio en la que nos encontramos en este momento, se establece como objetivo la concreción de un marco competencial que sirva de referente para la evaluación y el diseño de los procesos de actualización y desarrollo profesional docente. Asimismo, también se pretende delinear y configurar un procedimiento adecuado y eficaz para la evaluación del desempeño profesional de los maestros/as en ejercicio

Así pues, la pretensión de la entrevista que se va a desarrollar es conocer sus opiniones, valoraciones y percepciones sobre diferentes dimensiones del proceso de EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE, partiendo de su campo de experticia, de su conocimiento en torno al tópico y de su experiencia y carrera profesional. La entrevista se estructura en diferentes bloques temáticos referidos a 6 dimensiones clave de la configuración de la evaluación del desempeño profesional de los maestros/as en ejercicio (QUÉ, POR QUÉ, PARA QUÉ, CÓMO, CUÁNDO, PUNTO DE PARTIDA) y 18 preguntas agrupadas en esas dimensiones en función de su naturaleza y sentido.

Cabe mencionar que, dando cuenta a los principios éticos de investigación, le informamos que esta entrevista será grabada y transcrita para poder ser lo más fieles posibles a las ideas que quiera compartir con nosotros y que, además, se salvaguardará la confidencialidad de los datos recogidos (que solo serán empleados con fines académicos o de investigación en el marco de la CAB).

Código de identificación:

- Fecha:
- Lugar en la que se realiza (plataforma virtual):
- Hora de inicio:
- Hora de fin:

CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PROFESIONALES del INFORMANTE

Nombre:

Organización en la que trabaja actualmente:

Cargo o figura contractual:

Años de experiencia profesional en el cargo indicado:

1ª DIMENSIÓN: ¿QUÉ es la evaluación del desempeño docente y QUÉ se debe evaluar?

1. ¿Cómo definiría usted la evaluación del desempeño profesional docente?
2. ¿Qué debería ser objeto de evaluación? ¿Cuáles son los elementos, dimensiones, competencias que deberían evaluarse en este proceso? Las funciones específicas del docente. Las competencias docentes. El saber/ El hacer (Dominios).

2ª DIMENSIÓN: ¿POR QUÉ evaluar?

3. ¿Cuáles son las razones que hacen necesaria la evaluación del profesorado en ejercicio?

3ª DIMENSIÓN: ¿PARA QUÉ evaluar?

4. ¿Con qué finalidad cree que se debería realizar la evaluación del desempeño del profesorado? (diagnóstica; instructiva; educativa; profesionalizadora)
5. ¿Qué se debería realizar con la información que se recoge de la evaluación del desempeño?
6. ¿Cuáles deberían ser las consecuencias de los resultados de la evaluación? Cambios en el sistema de recompensas/incentivos al profesorado, cambios en la definición de la trayectoria o carrera profesional, etc.

4ª DIMENSIÓN: ¿CÓMO evaluar?

7. Recursos: ¿Qué recursos e instrumentos cree que podrían ser convenientes para realizar estas evaluaciones? (Cuestionarios; Escalas; Calificaciones escolares; Entrevistas a los docentes; Rúbricas; Checklists; Plantillas de observación; entrevistas a alumnado y familias; Registro de actividades; Programaciones; Autoinformes; Informes por parte de la dirección del centro escolar; Pruebas estandarizadas para docentes; Portafolios, etc.)

8. ¿Cree la evaluación del desempeño docente debería ser voluntaria o no? ¿Por qué?

9. Agentes: ¿Qué entidades, instituciones o personas cree que deberían formar parte del proceso de evaluación de los docentes? ¿Cuáles deberían ser las fuentes de donde emanase la información? (el propio docente; alumnado; compañeros; coordinadores; departamento; dirección escolar; técnicos pedagógicos; inspección educativa; gestores; familias; evaluadores externos)

10. Tipos de evaluación: ¿Qué opinión le merecen los diferentes mecanismos para llevar a cabo el proceso evaluativo, como la autoevaluación, heteroevaluación (agentes externos), coevaluación (alumnado-colegas)?

5ª DIMENSIÓN: ¿CUÁNDO evaluar?

11. ¿Cuáles son las fases de la carrera docente en la que cree conveniente realizar la evaluación del desempeño? ¿Cuál cree que debería ser la periodicidad de la evaluación?

6ª DIMENSIÓN: Punto de partida (Situación actual). Luces y Sombras.

12. ¿Como se desarrolla en su país la evaluación del desempeño docente en la actualidad? ¿Qué aspectos positivos se pueden destacar?

13. ¿Cómo cree que el profesorado de su país entiende y enfrenta los procesos de evaluación hoy en día? (percepciones positivas-negativas, innecesarias-necesarias, motivante-desmotivante, burocratizada, opresora-laxa)

14. Desde su punto de vista y partiendo de su conocimiento y experiencia profesional, ¿Cuáles cree que son las problemáticas más sustanciales en los procesos de evaluación del desempeño docente en la actualidad?

15. Si nos referimos a la evaluación de la propia evaluación del desempeño (metaevaluación) ¿Con qué criterios considera que ha de juzgarse la calidad de esta evaluación: por su utilidad, por su factibilidad, por criterios éticos...?

¿Alguna otra cuestión que quiera añadir que le parezca interesante o pertinente en torno a la evaluación del desempeño docente?