

¿QUE HAY QUE EVALUAR DE LOS
DOCENTES?

Francisco Alvarez M.
CIDE

PRESENTACION

Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la función correspondiente. En tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor y serán informados de los resultados de dichas evaluaciones.

(Estatuto de los Profesionales de la Educación)

El tema de la Evaluación Docente, planteado en la Ley de la Carrera Docente como un proceso que contribuirá a la calidad y a la profesionalización docente, está cobrando importancia en las conversaciones y debates educativos.

En el presente trabajo se quiere contribuir con aportes del mundo de la investigación educativa a fundamentar las conversaciones sobre el tema.

La evaluación como juicio y catalogación de la acción docente es algo que en las instituciones dedicadas a la educación siempre se ha hecho y se hace de manera permanente. Tanto directores de establecimientos, como también los alumnos y las mismas familias de éstos, aunque sea con mecanismos no formales, están evaluando el comportamiento pedagógico de los docentes. Sin embargo, los criterios y perspectivas con que se evalúa y desde los que se evalúa, difieren mucho unos de otros. En lo que sí parece darse una constante, es que cada vez que se propone hacer una evaluación con carácter sistemático, los docentes la consideran como una amenaza.

El tema de la evaluación docente parece estar ligado a los avances y desarrollos educativos de las recientes reformas que se están dando en la región y que están más centradas en la calidad que en la cobertura como muestran los estudios realizados sobre los avances logrados en lo educativo (Schiefelbein, 1995).

En la década de los 80, como fruto de los estudios preparatorios para la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien), el foco de las políticas educativas se vuelve hacia la efectividad y calidad de la educación. Namo de Mello (1982)

reconoce que el crecimiento cuantitativo del sistema ha impuesto, de hecho, un importante cambio cualitativo en la dinámica escolar. A partir de tales investigaciones el tema comienza a aparecer con mayor fuerza. Es el caso, por ejemplo, de los estudios que Ezpeleta y Tovar (1989) hacen sobre la situación de los maestros en Argentina, Perú y Bolivia dentro del marco del Proyecto Principal de la UNESCO, así como las investigaciones de Arancibia (1994) centradas en la efectividad escolar resaltando los factores que inciden en la calidad de la enseñanza.

Sin embargo no puede decirse que haya consenso respecto a la necesidad, no sólo de investigar sobre el tema, sino también de legislar y propulsar acciones para el desarrollo de sistemas de evaluación.

Mientras algunos especialistas como Connelly (1989) afirman que la evaluación de los docentes consume demasiado tiempo, un alto costo económico y tiene muy pocos beneficios demostrables para justificar su continuación, Ahumada (1992) sostiene que la evaluación de la eficiencia docente constituye uno de los problemas más interesantes y, tal vez, menos estudiados en los desarrollos y procesos educativos.

Según se mantenga una posición se admitirá que la falta de modelos y metodologías, y la ignorancia sobre las aplicaciones, invitan a improvisaciones que reciben rechazo por parte de los afectados como señala Ahumada (1992). O bien, se insiste en que hay que dar prioridad a la educación de los profesores durante su etapa de formación, antes que a los docentes en servicio como sostiene Connelly (1989).

El presente trabajo entrega un conjunto de información recogida de la investigación educativa y ordenada con la finalidad de levantar temas y problemas de discusión con respecto a la evaluación del desempeño de los docentes.

¿QUE SABEMOS DE LA EVALUACION DE LOS DOCENTES?

1. ¿Qué se entiende por evaluación docente?

Las experiencias y sistemas de evaluación docente que se viven en la región surgen de la adaptación de los Sistemas de Evaluación de Empresa. Se quiso imponer para la institución escolar la tendencia que en Administración de Empresas es conocida como Desarrollo Organizacional y que busca aumentar la eficacia de las organizaciones satisfaciendo ciertas condiciones en el marco institucional. Sin embargo, aunque la escuela quiera ser vista como empresa, siempre va a tener rasgos que la distinguen por sus fines (productos) que no pueden asemejarse a los de cualquier otra empresa. Tal vez de ahí surge la mayoría de preguntas, incoherencias y vacíos que ocurren con la evaluación del desempeño docente.

Desde esta perspectiva, los estudios de Ahumada (1992) intentan hacer entender la crítica y el reclamo de los docentes frente a cualquier intento evaluativo, ya que la mayoría de las veces los resultados de este proceso suelen ser usados con propósitos que hacen que la evaluación se convierta en un atentado a la estabilidad laboral más que una ayuda para mejorar su acción didáctica.

Villa Sánchez (1985) mantiene que no siempre que se habla de evaluación docente se está hablando de lo mismo. El concepto de evaluación docente varía dependiendo de que su finalidad sea el ascenso o la mejora de la tarea docente. Lo cual se confirma en los estudios de Connelly (1989) que señala cómo los formularios se usan para la calificación de los maestros, preocupándose más de registrar tareas superficiales (rutina administrativa) que tareas de desempeño; algo parecido enfatiza Carranza (1992) cuando explícita que los resultados de los mismos, en vez de estar al servicio del profesor para retroalimentarlo, se los usa más como medio coercitivo. En este sentido, Villa Sanchez (1985) plantea la búsqueda de una mayor coherencia al plantear que antes de establecer un sistema de evaluación del profesor hay que clarificar la definición de la tarea docente, para poder delimitar qué hay que evaluar así como el procedimiento más adecuado para ello.

De acuerdo a lo que señalan otros estudios, esta confusión de lo que se busca surge también por la diversidad de instrumentos que se ponen en juego para la práctica de la evaluación docente. Ya que si bien hay un cierto consenso en que el principal objetivo de la evaluación docente es "determinar las cualidades profesionales,

preparación y rendimiento del educador" según Carranza (1992), o la medición de las conductas del maestro" según Garro (1988), no hay instrumento que haya sido técnicamente elaborado y que pueda dar información suficiente sobre la calidad del docente o la docencia. Por el contrario, según Ahumada (1992) es necesario concurrir con varios instrumentos que aporten una información procedente de diferentes fuentes, momentos o procedimientos.

Desde esta perspectiva hay que entender la propuesta que hace Ordoñez y otros (1996) cuando señalan que la evaluación de los docentes debe pensarse como un fundamento para la elaboración de planes y programas de mejoramiento y que requiere de diversas miradas.

¿Qué podemos concluir a partir de tales informaciones?

Por un lado, que la evaluación del desempeño docente es un proceso en avance y sobre el que es necesario continuar investigando. Y por otro, que lo hecho hasta ahora ha permitido determinar algunos indicadores generales y específicos no sujetos a duda y relacionados con lo que para la mayoría corresponde a un docente exitoso. Este es ciertamente otro aporte importante de la investigación sobre el tema.

2. Los criterios que se usan para la evaluación.

No es nada fácil determinar con precisión y claridad qué se quiere evaluar cuando se habla de desempeño docente.

Por un lado, es difícil establecer un consenso respecto al perfil del maestro eficaz. Por otro, se reconoce que en el acto de enseñar, sumamente complejo, intervienen muchos más factores que la sola acción del docente. De ahí que se considere como un aporte interesante el que hace la investigación respecto a criterios que hay que tener en cuenta para la evaluación del desempeño docente.

La tendencia Desarrollo Organizacional (DO) que se comienza a aplicar desde 1960, elabora un Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional de Andrew Holpin

(OCDQ) con el que se puede determinar la existencia de una realidad o Clima organizacional al medir conductas percibidas en los profesores y directivos docentes. Esta técnica que pone énfasis en aspectos relacionales, tanto dentro como fuera de la sala de clases, constituye una retroalimentación que permite a los profesores y también a sus superiores determinar acciones para superar debilidades del comportamiento organizacional y, en consecuencia, mejorar el desempeño y la eficacia docente. Sin embargo, según Rossenfeld (1983) no es tan fácil de implementar ya que requeriría cierta preparación previa de los docentes y adaptaciones a la idiosincrasia de las escuelas de la región.

Galo de Lara (1990) centra su estudio sobre la evaluación del desempeño de los maestros en Guatemala en el comportamiento de los mismos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ello elabora un instrumento de observación, basado en un sistema de categorías y dimensiones, posible de ser modificado en su forma para ser utilizado como instrumento de autoevaluación. Las categorías propuestas permiten establecer interrelaciones que mantienen la congruencia del instrumento y, al mismo tiempo, señalan los aspectos del desempeño docente que deben mejorarse. Este es un instrumento eminentemente cualitativo, constituido por un modelo cuyas categorías y dimensiones aparecen en la tabla 1. Está pensado para propiciar la reflexión y la toma de conciencia del maestro sobre sus comportamientos, en la dirección del proceso didáctico, a fin de que pueda perfeccionar su desempeño.

TABLA 1. “CATEGORIAS Y DIMENSIONES PARA LA OBSERVACION DEL PROCESO DIDACTICO”.

CATEGORIA	DIMENSIONES
1. Entorno Físico (Comprende el espacio físico con sus elementos fijos, móviles y semimóviles, estructurados para facilitar el aprendizaje)	1.1 Rígido-Flexible 1.2 Monótono-Estimulante 1.3 Sucio-Limpio 1.4 Desordenado-Ordenado 1.5 Desorganizado-Organizado
2. Estructuración del tiempo (Organización del horario interno del aula)	2.1 Rígido-Flexible 2.2 Estructurado- sin estructurar
3. Uso del tiempo (Tareas de maestro y alumnos en el tiempo dentro del aula)	3.1 Ineficiente-Eficiente
4. Estructuración de las tareas de enseñanza (Organización previa de las tareas cuyo sujeto es el maestro)	4.1 Improvisación-Planificación 4.2 Rutina-Novedad 4.3 Ignorando el contexto-Incorporando el contexto 4.4 Materias separadas-Integración de materias 4.5 Dominios separados-Integración de dominios.
5. Tipos de tareas de enseñanza (Intencionalidad didáctica del maestro en la ejercitación del proceso)	5.1 Fases del proceso didáctico 5.1.1 Motivación 5.1.2 Presentación 5.1.3 Desarrollo 5.1.4 Síntesis 5.1.5 Evaluación 5.1.6 Rectificación 5.2 Uso de medios 5.2.1 Oral-Multimedios 5.3 Instrucciones-Ejercitación 5.3.1 Orales-Orales y Escritas
6. Estructuración de las tareas de	6.1 Aburrimiento-Interés

aprendizaje (Organización y ordenamiento de las tareas de los alumnos)	6.2 Inseguridad-Seguridad 6.3 Control Externo-Autocontrol 6.4 Rigidez-Flexibilidad 6.5 Trabajo individual- Diversas formas de agrupación
7. Tipos de tareas de aprendizaje (Acciones que ejecutan los alumnos para aprender)	7.1 Receptivas 7.2 Reflexivas 7.3 Reactivas
8. Tipos de Interacciones (Actuación dominante en la comunicación)	8.1 Maestro Emisor-Alumno Receptor 8.2 Alumno Emisor-Maestro Receptor
9. Comunicación no verbal (Comportamientos no verbales del maestro)	9.1 Distancia - Acercamiento 9.2 Descontrol- Autocontrol 9.3 Indiferencia - Afectividad
10. Clima afectivo de la clase (Confianza/seguridad y armonía de maestro y alumnos en la sala)	10.1 Directivo - No directivo 10.2 Impersonal -Personal 10.3 Autoritario- Democrático 10.4 Anárquico - Orientado 10.5 Desagradable - Agradable

Justa Ezpeleta (1989), a propósito de una investigación sobre las condiciones de los maestros en Argentina, señala que el sistema educativo ha pensado siempre en un "maestro abstracto" sin condicionamientos sociales y sin aspiraciones o proyectos personales. Lo que lleva a plantear que es imposible abordar el tema de la evaluación del desempeño docente sin tener en cuenta los referentes del contexto socio-cultural en el que los maestros se desenvuelven. Tanto en el estudio de Ezpeleta como en otro similar de Tovar (1989) sobre los maestros en Perú, se evidencia que las prácticas cotidianas escolares están afectadas por otras situaciones que rebasan las capacidades didácticas de los maestros. Lo cual es un aporte muy importante para el momento en que se quiere establecer criterios para evaluar el desempeño de los docentes.

Los estudios de Arancibia (1987 y 1994) son altamente interesantes por cuanto tratan de identificar las conductas de los profesores efectivos (entendiendo como tales aquellos que tienen alumnos con un alto rendimiento escolar) y muestran que en el rendimiento académico de los alumnos no sólo influye lo que el profesor hace en la sala de clases sino, también, lo que el profesor es como persona, con sus expectativas, creencias, sentimientos y satisfacciones.

"La búsqueda incesante de criterios, indicadores y procedimientos para evaluar la eficiencia del docente parece estar llegando a su fin", expresa Ahumada (1992) quien hace un esfuerzo por mostrar el nivel de consenso al que se ha llegado en el campo de la investigación en distintos países y sugiere que ya estamos en época de utilizar los criterios concordantes y, a partir de ellos, elaborar instrumentos flexibles y congruentes con los propósitos evaluativos que se persigan.

Basándose en el modelo bidimensional de Popham (1973) que considera las formas de obtención de información y los propósitos asociados a dichas fórmulas, Ahumada agrega una tercera dimensión que se refiere al momento en que se efectúa la evaluación y construye así un modelo tridimensional de selección de criterios-tipo (tabla 2) que permiten la focalización y elaboración de instrumentos congruentes con los propósitos de la evaluación.

TABLA 2 MODELO DE SELECCIÓN DE CRITERIOS-TIPO

1. Adecuada organización del programa y del curso.	Se refiere a la presentación de los objetivos y contenidos determinados, a la estrategia metodológica y evaluativa y a la bibliografía recomendada.
2. Comunicación afectiva (motivación - manejo de materiales)	Está relacionada con el proceso instruccional efectivo en el que el estudiante logra mayor éxito como efecto de una correcta utilización de medios de apoyo. Los cuales pueden ser medios escritos y también aspectos relacionados a la claridad del mensaje comunicacional.
3. Conocimiento y entusiasmo por la materia de enseñanza (dominio del tema).	Se refiere al grado de dominio que el docente tiene en su disciplina y que se manifiesta en la capacidad de relacionar lo que enseña con problemáticas de los que aprenden y de su mundo.
4. Actitudes positivas hacia los estudiantes (grado de relación profesor-alumno).	Es una variable importante en el proceso de intercomunicación continua y se manifiesta en la aceptación, por parte del profesor, en errores o puntos de vistas distintos de sus estudiantes, en la accesibilidad dentro y fuera de la clase, en la estimulación permanente a la participación, respeto mutuo y disposición a recibir y responder consultas.
5. Flexibilidad didáctica.	Se refiere a la adaptación de la metodología y los recursos existentes según las capacidades de los estudiantes. A la habilidad para distribuir tiempos, atención a grupos chicos y grandes, selección de actividades y manejo de materiales técnicas según los distintos niveles que se dan en el curso.
6. Ecuanimidad en las evaluaciones y asignación de calificaciones.	Está asociado con la selección de criterios que aseguran una evaluación justa e imparcial. También con que el diseño, corrección y calificación de pruebas se haga de acuerdo a los principios técnicos que aseguran la validez y confiabilidad.

Un autor sumamente crítico respecto a las diferentes perspectivas y/o criterios desde las que se han enfrentado la evaluación del desempeño docente es Conelly (1989) quien considera que no se ha tenido en cuenta al plantear el tema a los mismos docentes. Según este autor la evaluación entre colegas es la forma más adecuada que da sentido a la evaluación de los docentes en tanto que logra el mejoramiento de su acción de educación en-servicio dirigida fundamentalmente al mejoramiento de la instrucción. El denomina esta alternativa como **práctica reflexiva supervisada** la que entiende como un proceso dirigido a la educación de profesores, mas que un sistema dirigido al despido o promoción de los mismos. Este proceso es una noción de sentido común de cómo los profesores pueden desarrollar sus puntos fuertes mediante consultas con supervisores y colegas con respecto a sus prácticas de enseñanza.

La práctica reflexiva-supervisada es una versión de la "reflexión sobre la acción" de Shon, el cual es un proceso emprendido deliberadamente para revisar lo que se ha hecho y lo que se podría hacer mejor. En su forma más simple, ésta podría ocurrir en tres etapas:

- * sesión de observación,
- * sesión de conversación sobre lo que se registra en la observación, y
- * conversación de seguimiento de la que pueden surgir nuevas observaciones.

Esta estructura tripartita puede ser ampliada y modificada de varias maneras. Su proceso de aplicación podría ser tan importante para la formación inicial de docentes como para la formación de los que están en servicio.

El aporte a la clarificación de criterios es un elemento importante que se recoge de la investigación, pero que también viene de la misma práctica en tanto que hay experiencias innovadoras que se atreven a plantear formas y procedimientos que aportan nuevos elementos. Uno de ellos tiene que ver con que el proceso mismo de evaluación docente debe hacerse desde adentro, es decir con la participación de los involucrados y no solamente a través de agentes externos. Al respecto, Ordóñez y otros (1996) plantean que la evaluación sólo puede incidir en la transformación de la educación si se estudia con la participación de los directos involucrados en la cotidianidad de la escuela, no como algo agregado al final de los procesos de definición de estrategias y diseño de instrumentos, sino como algo constitutivo, presente durante todas las etapas.

3. El aporte de las Innovaciones.

Las experiencias exitosas que se han llevado a cabo en educación y que se pueden llamar "innovadoras" por la implementación de estrategias que han impactado de manera cualitativa en los aprendizajes de niños y niñas, han puesto en evidencia la importancia de establecer mecanismos de participación para que los docentes evalúen su trabajo, revisando su acción, criticándola e introduciendo en la misma modificaciones para transformarla cualitativamente.

Porque se trata de experiencias ampliamente difundidas en la región, este trabajo se limita sólo a presentarlas desde la óptica del componente de la evaluación de la acción docente.

ESCUELA NUEVA DE COLOMBIA

En los trabajos de Schiefelbein (1993) y Colbert (1994) existen excelentes descripciones de este sistema educativo. Desde la perspectiva de este trabajo interesa hacerse la pregunta: ¿Cómo está presente en esta experiencia el componente evaluación del desempeño docente?

Un aspecto fundamental de la evaluación del docente en la Escuela Nueva (EN) es que está concebida como una **mirada permanente sobre la acción educativa con el propósito de tomar decisiones y transformar cualitativamente tal acción.**

En dicha mirada participan fundamentalmente los maestros y también otros agentes como son los supervisores y coordinadores de microcentros; pero no están ausentes de esta mirada otros agentes externos a la escuela como son los expertos e investigadores que miran, fundamentalmente, el rendimiento y los factores que lo determinan.

- a) Los maestros en sus microcentros disponen, de manera regular y sistemática, de **espacio donde interactúan e intercambian sus experiencias pedagógicas**. Ello le permite analizar problemas y discutir resultados de su trabajo. Lo cual contribuye a que se reduzca la incertidumbre y los temores de los maestros durante la implementación de nuevos métodos de enseñanza. Además, representa una oportunidad para autocriticar sus propias prácticas, intercambiar experiencias, discutir soluciones a nuevos problemas, que eventualmente se prueban y evalúan, al mismo tiempo que se llevan a cabo actividades de capacitación. Los microcentros permiten avanzar hacia soluciones específicas y experimentales, y dan un marco de referencia para reestructurar los esfuerzos de las escuelas.
- b) Los supervisores y coordinadores de microcentros locales focalizan su **tarea de animación en una reunión mensual que también tienen carácter de seguimiento** por cuanto que en ella se revisa cómo se están aplicando las innovaciones. De esta manera dicha reunión se convierte en una fuente valiosa de información evaluativa. Desde 1985, este proceso de animación y seguimiento fue declarado como Proceso Oficial de Supervisión de la E.N. Cada supervisor tiene la obligación de entregar un informe evaluativo sobre la marcha del microcentro y cada uno de los maestros que lo integran.
- c) Otro componente importante de la evaluación docente en la E.N. proviene de las **investigaciones empíricas que se han realizado sobre el rendimiento que alcanzan los alumnos y los factores que lo determinan**. Tanto los estudios de seguimiento como las opiniones de especialistas muestran que la EN ha mejorado las tasas de promoción, los puntajes de rendimiento y la autoestima, la satisfacción de los maestros, y el apoyo de las autoridades locales y de la comunidad. De ello dan cuenta el informe que una misión de la UNESCO presentó tras una visita de observación y evaluación en 1985, la evaluación realizada por Rojas y Castillo del Instituto SER de Investigaciones (1987), como la evaluación que en 1992 realizara el Banco Mundial en la que es calificada la EN como una de las tres mejores experiencias en educación primaria.
- d) Finalmente, las **observaciones de expertos** que han visitado las escuelas y han podido observar directamente el desempeño de maestros y maestras en sus aulas, así como las **conversaciones sostenidas** con ellos, también se convierten en información valiosa para la evaluación docente.

EL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS (P-900) DE CHILE.

Al iniciarse el Gobierno de la Concertación democrática en 1991 en Chile, el Ministerio de Educación que estableciera como ejes centrales de su política educacional "el mejoramiento cualitativo de la educación, una mayor equidad para dar mayor oportunidad a los más necesitados y la integración de todos en la tarea educativa" se comienza el desarrollo de un programa que es conocido como **P-900** por implementarse en las 900 escuelas más pobres del país.

Las líneas de acción que se fijan para el programa son: el mejoramiento de la infraestructura; la entrega de textos escolares, bibliotecas de aula y materiales didácticos; realizar talleres de perfeccionamiento para los docentes; y la organización de talleres de aprendizaje (TAP) con participación de la comunidad.

El componente evaluativo sobre el desempeño docente puede ser percibido al interior de los talleres de perfeccionamiento para docentes y que funcionan, al inicio, semanalmente en la escuela a cargo de un supervisor.

El taller de capacitación para los docentes es realizado por cada supervisor en las mismas escuelas. La capacitación es grupal, permanente, a lo largo del año; al principio con una reunión semanal, posteriormente cada quince días. Se intenta **combinar la reflexión sobre la práctica docente con la introducción de nuevas metodologías**. En general, además de trabajar unidades temáticas, representan instancias de reunión e intercambio, en las cuales los docentes aprovechan el espacio para aliviar la tensión que les produce enfrentar las dificultades por las que atraviesan sus alumnos.

De esta manera se abre en las escuelas un **espacio de reflexión pedagógica, entre pares, sobre el tema de aprendizaje de los niños y sobre la propia práctica**. En definitiva, para pensar en lo que se hace, evaluar sus resultados y buscar formas de hacerlo mejor como señala García-Huidobro (1994). Ello trae como resultado que los docentes logren apropiarse de su práctica profesional, como un dominio en el cual pueden ser innovadores y creativos y sobre cuyos resultados tienen una responsabilidad profesional.

En esta línea de acción, destaca Filp (1994), se encarna uno de los principios orientadores del programa y que es la profesionalización del docente que consiste en **"apoyar al profesor en la toma de decisiones curriculares en base a sus propios criterios; proponerles transformaciones de sus prácticas más que tratar de imponérselas a modo de receta"**.

En este sentido se considera que hay presente aquí una acción evaluativa del quehacer docente, que abarca tanto el ámbito pedagógico del aula como el ámbito de otras tareas administrativas de apoyo, sin que se observe en ello ningún tipo de resistencia por parte de los docentes.

Por otra parte, siguiendo el mismo estudio de Filp (1994), este componente evaluativo también abarca la acción de los mismos supervisores quienes de una práctica que se caracterizaba por su aspecto fiscalizador, tras apropiarse en la capacitación que reciben de la propuesta Pedagógica del Programa, pasan a desarrollar un **rol más técnico de supervisión**. Esto es reconocido por la inmensa mayoría de supervisores, quienes afirman (97,5% respuestas de un cuestionario) que su participación les ha permitido enriquecer su práctica profesional.

En uno de los informes de evaluación externa y de acompañamiento que se hicieron al programa, Filp (1994) destaca la importancia de este componente de autoevaluación:

"La autoevaluación también jugó un papel importante en el permanente monitoreo de la calidad del trabajo realizado. Así, anualmente cada equipo de supervisión hace una evaluación del Trabajo Provincial, evaluación que es compartida en reuniones regionales en las que participan Jefes de Departamentos Provinciales y Coordinadores del programa. En 1991 se elaboró una carpeta que permite que el cuerpo docente de cada escuela realice una evaluación participativa de su labor educativa, actividad que se desarrolla al finalizar el año".

4. Los modelos que surgen desde la investigación.

Existe una diversidad de enfoques evaluativos en relación a la eficiencia docente, definidos, fundamentalmente, por la finalidad que se persigue con la evaluación: se puede evaluar al profesor con fines administrativos, de promoción, retribución, ascenso o con fines didácticos, cuando lo que se busca es mejorar la calidad de su tarea pedagógica.

Esta diversidad de modelos tiene que ver con las diferentes teorías de aprendizaje que están presentes en los sistemas y organizaciones existentes.

Conocer los modelos de evaluación de la eficiencia docente que surgen desde la investigación ayuda a relacionar la práctica de la evaluación docente con los marcos teóricos en los que dicha práctica se sustenta y, por lo tanto, a un análisis crítico de la misma.

4.1. Modelo centrado en el perfil del maestro.

Consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su concordancia con rasgos y características, según un perfil previamente determinado de lo que constituye un profesor ideal.

Estas características se pueden establecer de dos maneras:

- a) Estableciendo un perfil desde las percepciones que diferentes grupos (alumnos, padres, colegas) tienen sobre lo que es un buen profesor. Puesto que todos hemos pasado por la escuela, cualquiera puede entregar su percepción y características de los que ellos recuerdan como buenos profesores. A partir de las percepciones de estos distintos grupos (alumnos, padres y los mismos profesores) se construyen las características del "maestro ideal". Por supuesto que en este perfil van a aparecer rasgos referidos a aspectos de personalidad, como también otros referidos a aspectos técnicos-pedagógicos. En estudios ya clásicos como los de Charters y Waples se recogen las características más altas: adaptabilidad, consideración, entusiasmo, buen juicio, honestidad y carisma.

Estudios más recientes realizados en esta línea como el de Gonzalez Soler (1980) vienen a confirmar que "los profesores más eficaces son aquellos que se muestran más humanos en el amplio sentido del término, es decir, agradables afectuosos, justos, democráticos y más capaces para relacionarse con sus alumnos".

- b) Otra manera de establecer el perfil del buen profesor ha sido a partir de observaciones, directas e indirectas, que permiten destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos.

Una vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios que pueden ser aplicados de diferentes maneras: a manera de autoevaluación; mediante un evaluador externo que entrevista al profesor; o, mediante la consulta a los mismos alumnos.

¿Qué preguntas cabe hacerse respecto a este modelo?

- ¿Cómo pueden establecerse características de lo que es un buen profesor solamente atendiendo a lo que se demuestra en el acto de enseñar? ¿No hay que considerar también otros aspectos que son más de índole personal?
- ¿Quiénes son las personas que mejor pueden entregar indicadores de lo que es un buen profesor? ¿Los alumnos o los especialistas?
- ¿Quién nos asegura que los rasgos que se observan en el acto de enseñar son los que realmente producen efectos a largo plazo?
- ¿Corresponde el perfil que se establece a un maestro real y a las circunstancias en las cuales este desarrolla su tarea?

4.2. Modelo centrado en los resultados obtenidos.

Este modelo consiste en que se busca evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos.

Surge de una corriente de pensamiento que es muy crítico sobre la escuela y lo que en ella se hace. Los representantes de este modelo sostienen que para evaluar a los maestros "el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace".

Al establecer este criterio como fuente esencial de información para la evaluación del docente se corre un riesgo: el de bajar la calidad de la educación. Pues, como muy bien señala Ahumada (1992)," al saber el docente que se le está evaluando por los logros estudiantiles, es un hecho que enfatizará en ellos el aprendizaje de conductas reproductivas de más bajo nivel, en desmedro de conductas superiores que, de por sí, son más difíciles de alcanzar".

Por otra parte, hacer un planteamiento de tal naturaleza es poco sólido porque no se puede hacer considerar al profesor como responsable absoluto de los éxitos o aprendizajes de los alumnos. El estudio de Cardemil (1991) es elocuente al señalar que los resultados que obtienen los alumnos son efectos de múltiples factores, uno de los cuales sería el docente.

Ante este modelo es legítimo formularse preguntas:

- ¿Es justo considerar al docente responsable absoluto de los éxitos y fracasos de los aprendizajes de sus alumnos?

- Los que postulan por este modelo ¿no están simplificando demasiado la compleja tarea de enseñar y reduciendo el aprendizaje a la adquisición de conductas reproductivas?

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

Este modelo se presenta como una integración de los dos anteriores.

Propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos están referidos, fundamentalmente, a la capacidad del docente para crear en la sala de clases un ambiente favorable para el aprendizaje.

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

Este modelo ha predominado desde la década de los 60, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de cuantificación del comportamiento docente.

Los maestros que van a ser evaluados, se sugiere, deben estar en antecedentes de los aspectos que el observador va a mirar en su desempeño.

Respecto a este modelo también pueden formularse preguntas como:

- ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador más que por la efectividad docente?
- El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas ¿no puede llevar a los maestros a modificar su forma de actuar en la sala de clases, desaprovechando en algunos casos cualidades personales favorables de interacción y disminuyendo, por ende, su efectividad en la docencia?

4.4. Modelo de la práctica reflexiva.

Consiste en una instancia de reflexión-supervisada. Pone énfasis en que se trata de una evaluación para el mejoramiento del personal académico y no de control para motivos de despidos o promoción. En ese sentido aporta informaciones que permiten tomar decisiones para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

El modelo se fundamenta en una concepción de la enseñanza como "una secuencia de episodios de encontrar problemas y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos" a la que Schön (1987) llama **reflexión en la acción** y que requiere de una **reflexión sobre la acción** o evaluación después del hecho para ver éxitos, fracasos y cosas que podrían haber sido hechas de otra manera.

La ejecución de este modelo contempla tres fases o etapas:

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

La aplicación de este modelo no queda tampoco exenta de preguntas:

- ¿Tiene capacidad nuestro sistema de supervisión de llevar adelante este tipo de práctica? ¿Contamos con el número suficiente de supervisores para realizar de manera sistemática una tarea como la que propone el modelo?

- ¿Se podría pensar en la adaptación del modelo haciendo que la supervisión sea hecha por los directores, jefes de UTP o algunos colegas?
- ¿Cómo se podría conciliar este tipo de observación utilizando pautas y técnicas que proporcionan los otros modelos a fin de vaciar también la información en un registro para efectos de su implicancia en el escalafón?

5. La evaluación del docente y la asociación gremial.

El trabajo docente en América Latina, desde el punto de vista del gremio, se caracteriza por dos fuertes tendencias: la que enfatiza en el trabajo docente el proceso de "proletarización" y la de aquellos que tienden a levantar su carácter "profesional-técnico".

A su vez, las organizaciones gremiales del magisterio en Latinoamérica están marcadas por una politización que se justifica debido a situaciones propias de la región. Estas se refieren a: una presencia fuerte del Estado en el sostenimiento y gestión educativa que lo convierte en patrón y legislador, por un lado; y por otro, a la incidencia de los partidos políticos que se convierten en intermediarios ante los poderes públicos, dada la relativa debilidad de los movimientos gremiales. Esto se ve acentuado por un fuerte sentido reivindicativo que surge como consecuencia de las condiciones laborales en las que el magisterio vive y desarrolla su acción.

De acuerdo al estudio de Nuñez (1990), tales características hacen que se de una tendencia en los Estados a excluir las organizaciones gremiales de la toma de decisiones para las políticas educacionales.

La preocupación del sindicalismo docente ha estado enfocada más a los temas reivindicativos, institucionales y administrativos que a aquellos que tienen que ver con la orientación del curriculum explícito o lo pedagógico propiamente tal.

Las organizaciones gremiales no se han servido de los aportes de la investigación por desconfianza a un supuesto carácter tecnocrático.

Las reformas educativas no han abierto espacios para conciliar la participación creativa de las organizaciones. Es más, en el mismo estudio de Nuñez se señala que en muchos casos la reacción ante las reformas ha sido de oposición.

Son pocas las experiencias en que las organizaciones no han estado en una actitud reactiva, de regateo o rechazo o careciendo de propuestas alternativas.

Un caso es la Asociación General de Profesores de Chile, que entre 1923 y 1927 hizo la crítica de la educación y levantó su propio proyecto orgánico y pedagógico que llegó a traducirse en una efímera, pero significativa, reforma general de la Educación en 1928.

Otro es el caso colombiano de Fecode que aparece como uno de los aportes más interesantes y novedosos desde el movimiento gremial. Mejía (1987) explica cómo el Movimiento Pedagógico (que surge al interior de las asociaciones gremiales) logra, además de una transformación interna del sindicato, "dar comienzo a un proceso a partir del cual el maestro se critique, que no se tienda un manto protector desde la organización, que se le exija una seriedad profesional que permite una identidad de él en su profesión,...que le permite al maestro pensar en lo que ha sido su devenir histórico y reconstruir la historia de su práctica como principio de identidad con sus acciones".

El Movimiento Pedagógico de Colombia propone a los maestros dejar de ser reproductores para convertirse en constructores para la sociedad. Tarea que implica asumir una acción de evaluación que no es resistida por cuanto viene desde el interior de su quehacer cotidiano y se refiere, no a aspectos administrativos y organizativos de su función, sino a algo más medular como es el ser artífice de la construcción de conocimientos para la sociedad.

En el Movimiento Pedagógico hay una conciencia clara de que esto implica un aprendizaje pues al devolver la voz a los maestros, estos tienen que iniciarse en el oficio aprendiendo como tan elocuentemente expresa Mejía (1987) a "balbucear sus primeras palabras sobre su quehacer, rompiendo los miedos que aquello implica". Y uno de esos miedos se refiere a que el maestro se atreva a hablar a su nivel evitando ser suplantado por los "expertos" de la educación.

Pero sobre todo el aprendizaje se refiere a aceptar la evaluación como un componente necesario para su función y que se reconoce en los lineamientos del Movimiento Pedagógico, especialmente en lo que dice:

"Que el maestro piense su práctica, la discuta, e inicie un proceso permanente de crítica y autocrítica".

Lo que los movimientos pedagógicos aportan es una práctica reflexiva que puede permitir a los docentes pasar de un "rol meramente técnico" a un "rol profesional" pues lo que ellos promueven es un proceso de reflexión que, más que atiborrar de discursos, lleva a los maestros a reflexionar su práctica, a analizar cómo se enseña, a escudriñar cómo se fijan las normas y las interacciones, a descubrir ese para qué se enseña...

Otros movimientos pedagógicos donde también ocurren procesos semejantes al caso colombiano son: el grupo Simiente en Brasil, las Escuelas Antonio Encinas de Perú, los grupos Espacio y Freinet en Chile.

Ante los movimientos de renovación, las organizaciones docentes tienen un dilema: ignorarlos, apoyarlos desde fuera respetando su autonomía, o promoverlos al interior de la propia organización.

PREGUNTAS, DESAFIOS Y APRENDIZAJES.

Del conjunto de la información presentada surgen preguntas referidas al sentido de la evaluación del desempeño docente, desafíos ante los que se encuentran los sistemas educativos en proceso de reforma y aprendizajes acumulados sobre los cuáles se pueden construir otros nuevos que respondan mejor a los requerimientos actuales.

Las prácticas sobre evaluación del desempeño docente, a nivel del país y del continente, están bastante burocratizadas. Sin embargo, existe conciencia en los docentes que éste es un aspecto importante de enfrentar cuando se busca mejorar la calidad educativa. Pero quienes tienen que enfrentar, discutir, analizar y tomar decisiones sobre ello, no son sólo los técnicos, sino todos los actores del proceso educativo. Es necesario levantar el problema, discutirlo y hacer propuestas hasta llegar a un consenso sobre el que se pueda normar.

Dada la importancia de transformar y mejorar los sistemas educativos y las prácticas que en ellos se viven, se hace urgente enfrentar, no sólo por parte de las autoridades educacionales, sino también por todos los agentes educativos, y de manera muy especial por los docentes, que se tomen medidas para la transformación y mejoramiento de este aspecto si se quiere avanzar en la búsqueda de calidad educativa.

El conjunto de preguntas y sugerencias con que termina el presente trabajo es un intento de cooperar a que se establezcan espacios de diálogo democrático sobre el tema.

Recomendaciones sobre investigación.

1. Es necesario tener un mayor conocimiento sobre la práctica de la Evaluación del Desempeño Docente desde diferentes perspectivas: la Normativa legal, la Práctica de la Evaluación de los docentes en las instituciones escolares, las Percepciones y reacciones de los gremios frente al tema.

Especialmente se considera que podría ser un valioso aporte el contar con más estudios sobre los enfoques, procedimientos y estrategias de evaluación del desempeño docente en experiencias y programas de innovación.

2) Sería de suma importancia conocer cuáles son los verdaderos motivos por los que el tema de la evaluación docente produce tanta resistencia en el gremio. Si estas resistencias se producen de igual manera en aquellas situaciones en que la evaluación es hecha por agentes externos al centro educativo, que cuando es realizada por agentes del mismo centro educativo.

Si bien hay una práctica compartida y se habla de resistencia de los maestros a las evaluaciones por el uso que se hace con el resultado de las mismas, no hay información escrita, sistematizada, sobre esta experiencia acumulada.

3. Son pocas las experiencias que se conocen en este campo. No hay seguridad si es que no existen o que no se difunden sus resultados. Si prima lo segundo es que aún nos encontramos en una concepción fiscalizadora que puede calzar con esquemas educativos de gran verticalismo, pero nada coherentes con los enfoques que las reformas quieren promover en la región. Este es otro campo importante para la investigación.

4. Sería importante promover experiencias de utilización de evaluaciones docentes con fines de toma de decisiones en materia de salarios, designaciones, cargos y responsabilidades creadas y asumidas en la misma experiencia.

5. Igualmente ayudaría conocer experiencias de centros educativos que han determinado sus propios criterios de evaluación docente a partir de su propio proyecto educativo y la información aportada por los expertos y la investigación.

Es importante profundizar la determinación de criterios para la evaluación a partir de las concepciones de lo educativo que están a la base de los procesos de reforma.

Recomendaciones sobre política.

1. Los sistemas educativos deben estar dotados de un Sistema de Evaluación Docente que determinen la finalidad con que se evalúa a los docentes, los criterios para evaluar el desempeño, los procedimientos de la evaluación.

Es impensable pensar en una evaluación con el propósito de escalar puntaje, gratificar o castigar. La evaluación de docentes para su selección, o de los que ya están en servicio, debe estar orientada a la determinación y fortalecimiento de estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa.

2. Los sistemas de evaluación ya existentes deben estar abiertos a la inclusión de nuevos criterios que surgen desde la práctica docente para dar un mayor protagonismo y participación a los mismos docentes en la evaluación de su desempeño.

3. La evaluación sólo puede incidir en la transformación de la educación si se estudia con la participación de los directos involucrados en la cotidianidad de la escuela. Por lo tanto, es necesario que los diseños, propuestas y hasta los procedimientos que se hagan sean a partir de la experiencia acumulada y reflexionada de los que están permanentemente vinculados con la cotidianeidad pedagógica y escolar.

4. Dentro de los procesos de descentralización que se desarrollan con éxito en la región, los Ministerios de Educación deben involucrarse con la creación de mecanismos eficientes para apoyar, de manera permanente y técnica, a cada uno de los sistemas educativos descentralizados en la planificación de la elaboración docente, la elaboración de instrumentos adecuados y el análisis de los resultados.

5. Se hace necesario revisar los actuales mecanismos que pueden estar correspondiendo a concepciones ya superadas sobre lo educativo y la evaluación.

6. Es urgente seguir promoviendo y difundiendo aquellas experiencias exitosas que sobre evaluación del desempeño docente se hagan en el país.

Recomendaciones sobre política.

Se considera que los grupos encargados de tomar decisiones respecto a las políticas educativas están enfrentados a un conjunto de dilemas que requieren, además de un análisis amplio que tenga en cuenta los diferentes factores involucrados en la temática, considerar criterios que sean coherentes con los fundamentos teóricos de las reformas educativas que se implementan. De ahí que plantear un conjunto de preguntas que invitan al debate es importante, como también que en el mismo se tengan presente criterios recogidos de la experiencia acumulada.

1) ¿Es importante que en los esfuerzos de puesta en marcha de las reformas educativas que se están llevando a cabo en el continente se piense y diseñe un Sistema de Evaluación Docente? ¿Quién debe asumir esta tarea: las autoridades estatales a cargo de las reformas o se deja este aspecto a cargo de las Asociaciones profesionales?

Si se norma desde el Estado ¿no se corre el riesgo que los docentes sigan percibiendo la Evaluación como una amenaza fiscalizadora que no tiene en cuenta lo que realmente es importante hacer para mejorar la calidad de los aprendizajes?

Dejarla en manos de las Asociaciones profesionales ¿será exponerse a que las decisiones se vean afectadas por otros intereses ajenos a lo educativo y pedagógico?

¿Ayudaría la difusión de experiencias exitosas de aquellos países que han logrado una normativa contextualizada en las condiciones actuales del trabajo docente y con la participación de los mismos?

2) Dentro de la complejidad del tema algunos promueven que sería mejor olvidarse de la evaluación de maestros y centrar los esfuerzos en la preparación y formación de docentes.

Tomar la decisión de olvidarse de ello significaría que se está optando por aceptar que la acción evaluativa es ineficaz para la optimización de los procesos educativos. Lo cual podría traer graves consecuencias en la implementación de reformas que se sustentan en concepciones educativas donde la evaluación forma parte del mismo proceso de aprender.

¿No será conveniente tener presente en las discusiones sobre el tema que la evaluación de maestros hay que pensarla desde la formación inicial y desde la práctica del ejercicio de la profesión?

No hay que olvidarse que los modelos de evaluación que se adopten tienen que ser coherentes con las concepciones que sobre lo educativo y el aprendizaje están en las propuestas de reformas.

3) ¿Qué se está buscando con la evaluación de los docentes? ¿Comparten los Ministerios de Educación y las Asociaciones Profesionales las mismas finalidades que deben estar presentes en un Sistema de Evaluación docente? ¿Quién determina esta finalidad? ¿Qué avances se han hecho en las experiencias ya iniciadas por algunos países o comunidades?

El criterio importante a tener presente en este debate es que un Sistema de Evaluación Docente debe estar orientado a la determinación y fortalecimiento de estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa y no a la meta de poseer escalas para avanzar o retroceder según los puntajes alcanzados.

4) Los Estados y Comunidades que han optado por la renovación de sus sistemas educativos dedican mucha energía y recursos en fortalecer factores que inciden en los aprendizajes. ¿Cuánto se dedica a la búsqueda de mecanismos que permitan incorporar la evaluación como una actividad de aprendizaje? ¿Qué ayuda se ha solicitado a organismos internacionales y locales para la investigación y desarrollo de experiencias que apunten a este aspecto?

5) Por último, a manera de criterios que conviene tener presente en el debate sobre el tema, habría que considerar los siguientes aspectos:

- Los Sistemas de Evaluación ya existentes deben estar abiertos a la inclusión de nuevos criterios que surgen desde la práctica docente para dar un mayor protagonismo y participación a los mismos en la evaluación de su desempeño.

- Las investigaciones y experiencias pedagógicas muestran que la evaluación sólo puede incidir en la transformación de la educación si se estudia con la participación de los directos involucrados en la cotidianeidad escolar. Por lo tanto, es necesario que los diseños, propuestas y hasta procedimientos que se hagan sean a partir de la experiencia acumulada y reflexionada de los que están permanentemente vinculados a práctica pedagógica y escolar.

BIBLIOGRAFIA

AHUMADA,P. 1992. Evaluación de la eficiencia docente. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Críticas a los métodos tradicionales de evaluación docente. En Revista Perspectiva Educacional. No. 19-20. Universidad Católica de Valparaíso.

ARANCIBIA,V. 1994. Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. En PSYKHE Vol.3, No.2. 1987. Estado del arte: manejo instruccional del profesor en la sala de clases en América Latina. Projet BRIDGES. Boston: Harvard University.

AVALOS, B. HADDAD, W. 1981. Reseña de la investigación sobre la efectividad de los maestros en Africa, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia: síntesis de resultados. CIID. Bogotá, Colombia.

CARDEMIL, C. y otros. 1991. Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en educación básica. En Cuadernos de Educación, No. 208. CIDE. Santiago de Chile.

CARRANZA, R. 1992. Modelo de evaluación para el desempeño docente. Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

COLBERT, V. 1994. La Escuela Nueva en Colombia. En Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. ASDI, AECI, CIDE. Santiago de Chile.

COMITE TECNICO ASESOR DEL DIALOGO NACIONAL SOBRE LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION. 1994. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Santiago de Chile.

CONNELLY, F. M. 1989. Evaluación de profesores: una revisión crítica para una práctica reflexiva supervisada. Ponencia presentada al Seminario sobre Políticas de Remuneración y Formación de Profesores. Montevideo.

Chile. Una experiencia de regulación legal del trabajo docente: del régimen funcionario a la profesionalización. Documento mimeografiado del Ministerio de educación. Santiago de Chile.

EZPELETA, J. 1989. Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

FALLAS, A. y otros. 1993. Propuesta de modelo de evaluación del desempeño docente, con su respectivo manual, normas, procedimientos e instrumentos: caso del sistema educativo Saint Clare. Facultad de Educación Universidad de Costa Rica.

FILP, J. 1994. Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P-900. En Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. ASDI, AECL, CIDE. Chile.

GALO DE LARA, C. 1990. El maestro como orientador del aprendizaje. Evaluación del desempeño. CINDEG. Guatemala.

GARCIA-HUIDOBRO, J. E. 1994. El Programa de las 900 Escuelas. En Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. ASDI, AECL, CIDE. Chile.

GARRO, G. 1988. El pago por méritos y los problemas de la supervisión y la evaluación de los educadores. En Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica. Vol.12, No.1. San José de Costa Rica. La evaluación justa y objetiva de los maestros: un reto para los directores. En Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica. Vol.12, No.2.

GONZALEZ SOLER, A. 1980. El perfil del profesor eficaz como base para la evaluación de los programas de formación del profesorado: problemas y perspectivas. En La investigación pedagógica y la formación de profesores. C.S.I.C. Madrid.

MEJIA, M. 1987. Movimiento pedagógico. Una búsqueda plural de los educadores colombianos. CINEP. Bogotá.

NAMO DE MELLO, G. 1982. Magisterio de 1 Grau. Da Competencia Técnica ao Compromisso político. Autores Asociados. Sao Paulo. Brasil.

NUÑEZ, I. 1990. Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. UNESCO-REDUC. Santiago de Chile. 1996. El trabajo docente: condiciones y regulaciones. Documento mimeografiado. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

ORDOÑEZ, C. y otros, 1996. Propuesta de organización del Sistema de Selección para Ingreso a la Carrera Docente. ICFES. Santafé de Bogotá. Colombia.

OTTONIEL, S. 1990. Estudio del perfil real y de la satisfacción profesional del maestro salvadoreño, formado durante la década de 1980-1989. ED-UCA. El Salvador.

POPHAM, J. 1980. Problemas y técnicas de la evaluación educativa. ANAYA. Madrid.

REIMERS, F. 1995. La educación en El Salvador de cara al siglo XXI. Desafíos y oportunidades. UCA Editores. San Salvador.

ROJAS, C. y CASTILLO, Z. 1987. Evaluación del programa Escuela Nueva en Colombia. Instituto SER de Investigaciones. Bogotá.

ROSSENFELD, M. 1983. Valoración de la actuación de los docentes: un panorama. En ACADEMIA No.5-6. Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Chile.

RUBILAR, M. y CUEVAS, S. 1996. La supervisión pedagógica, una variable de apoyo al proceso de modernización de la educación. Resultados de una experiencia. Revista de Pedagogía, marzo 1996. FIDE. Santiago de Chile.

SCHIELFEBEIN, E. 1994, Calidad de la Enseñanza en América Latina. Secretaría de la OEA. Washington. 1994. Las características de la profesión Maestro y la calidad de la educación en América Latina. Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. 34. UNESCO. Santiago de Chile. 1993. En busca de la escuela del siglo XXI. UNESCO-UNICEF. Santiago de Chile.

SCHÖN, D. 1987. Educating the reflective practitioner. Londres: Jossey-Bass.

TOVAR, T. 1989. Ser Maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 1996. Evaluación de Docentes, Proyecto UN-MEN. Santafé de Bogotá.

VILLA SANCHEZ, A. 1985. La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. En Revista de Educación, No.277. Madrid.

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA.

BRANDLER DE CHERUBINI, N. 1991. Características del estudiante y su influencia en la evaluación estudiantil del desempeño docente. En Informe de Investigaciones Educativas. Vol. V. No 1-2. Instituto de Investigación Educativa. Caracas. Venezuela.

COMISION NACIONAL DE EDUCACION, CIENCIA Y DESARROLLO. 1995. Propuesta educativa. El Salvador.

EZPELETA, J. 1986. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. En Cuadernos de Investigación Educativa. No 20. DIE. México.

LAFOURCADE, P. 1983. Propuesta sobre planes de formación docente e investigaciones sobre habilidades y disposiciones de los maestros observadas en el aula. CEMIE-OEA. San José. Costa Rica.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 1994. Ley General de Educación. Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACION. 1991. Reglamento de la Ley 19.070 Estatuto de los profesionales de la Educación. 1992. Manual de Supervisión técnico pedagógica. 1995. Estatuto Docente. Ley 19.410. Chile.

MINISTERIO DE GOBIERNO. 1976. Estatuto del Docente. Provincia de San Juan. Argentina.

NAVARRO, G. y OTROS. 1989. Determinación de áreas críticas cognitivas en maestros de la dirección regional de enseñanza de San Carlos y Zona Norte. Ministerio de Educación Pública. San José. Costa Rica.

NUÑEZ,T y OTROS. 1987. La actitud docente del educador costarricense. Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.

PEREZ, R y TRIGUERO, J. 1991. La evaluación del desempeño docente en la administración educacional. En Revista de Pedagogía. Fide Secundaria. Año XLI. Santiago de Chile.

PUIGGROS, A. 1990. América Latina: Crisis y Prospectiva de la Educación. Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires. Argentina.

RIOSECO, M y OTROS. 1987. La formación de profesores. Facultad de Educación, Humanidad y Arte de la Universidad de Concepción. Chile.

ROCKWELL, E. 1985. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ediciones El Caballito. México.

UNESCO-OREALC. 1990. Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación. Santiago de Chile.

UNESCO. 1978. Condiciones y etapas para el funcionamiento de la evaluación cualitativa del personal docente. París. Francia.