

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Posgrados

Percepción de los profesores respecto de su participación en el desarrollo del sistema de evaluación docente y la relación de la actitud de los docentes frente a dicho proceso evaluativo

Yadira Patricia Espinoza Suárez, Ing.

Tracey Tokuhama-Espinosa, Ph.D., Directora de Tesis

Tesis de grado presentada como requisito
para la obtención del título de Magíster en Educación

Quito, diciembre de 2013

Universidad San Francisco de Quito

Colegio de Posgrados

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

Percepción de los profesores respecto de su participación en el desarrollo del sistema de evaluación docente y la relación de la actitud de los docentes frente a dicho proceso evaluativo

Yadira Patricia Espinoza Suárez, Ing.

Tracey Tokuhama-Espinosa, Ph.D.

Directora de Tesis

William Waters, Ph.D.

Miembro del Comité de Tesis

Cristina Cortez, Ed. M.

Miembro del Comité de Tesis

Nascira Ramia, Ed.D.

Directora de la Maestría en Educación

Carmen Fernández-Salvador, Ph.D.

**Decana del Colegio de Ciencias
Sociales y Humanidades**

Victor Viteri Breedy, Ph.D.

Decano del Colegio de Posgrados

Quito, diciembre de 2013

© DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído la Política de Propiedad Intelectual de la Universidad San Francisco de Quito y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo de investigación quedan sujetos a lo dispuesto en la Política.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma: _____

Nombre: Yadira Patricia Espinoza Suárez

C. I.: 1715428387

Fecha: Quito, diciembre de 2013

DEDICATORIA

Una dedicación especial a DIOS, quien me ha colocado en el momento adecuado, con las personas apropiadas, y me ha permitido involucrarme y trabajar en el apasionante mundo de la educación. Una de esas personas y a quien le dedico esta tesis es la Dra. Tracey Tokuhama-Espinosa, principal inspiración de mi quehacer en la profesión que he escogido. Gracias a sus consejos y a las altas expectativas depositadas hacia mi persona que han motivado cada uno de mis pasos.

También a mi esposo e hijas, la inspiración de cada día para ser el mejor ejemplo de esposa, madre y mujer.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos quienes me han apoyado en el perfeccionamiento continuo, mi familia, mis amigos y compañeros de batalla en la construcción de una educación mejor. A Natalia Armijos, por confiar en mis capacidades y darme la oportunidad de trabajar en proyectos de tan importante y delicada incidencia en el campo educativo.

RESUMEN

Esta investigación busca determinar la relación existente entre la percepción de los docentes respecto de su involucramiento en la construcción del proceso de evaluación de su desempeño y la actitud que tienen dichos docentes frente al proceso evaluativo. Para contestar a dicha pregunta de investigación se incurrió en una metodología mixta de investigación, cualitativa y cuantitativa. Con el uso de una encuesta y una entrevista a informantes claves el estudio concluyó en un correlación positiva entre la participación de los docentes en la construcción de un sistema evaluativo del desempeño y la actitud del maestro frente a dicho proceso.

ABSTRACT

This research seeks to determine the relationship between teachers' perceptions about their involvement in the construction of the evaluation process and their attitudes towards the evaluation process. To answer this research question this study utilized a mixed methodology which is both is qualitative and quantitative. The survey materials and key informant interviews shows a positive correlation between the participation of teachers in the construction of a performance evaluation system of teaching and their attitudes towards that process.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| Resumen | 7 |
| Abstract | 8 |
| INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA | 12 |
| Antecedentes | 13 |
| El problema | 20 |
| Hipótesis | 21 |
| Pregunta de investigación | 21 |
| Contexto y marco teórico | 22 |
| Definición de términos..... | 28 |
| Presunciones del autor del estudio | 30 |
| Supuestos del estudio | 31 |
| REVISIÓN DE LA LITERATURA | 32 |
| Géneros de literatura incluidos en la revisión..... | 32 |
| Pasos en el proceso de revisión de la literatura | 32 |
| Formato de la revisión de la literatura | 33 |
| METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 35 |
| Justificación de la metodología seleccionada | 65 |
| Herramienta de investigación utilizada..... | 68 |
| Descripción de participantes | 70 |
| Fuentes y recolección de datos | 72 |
| ANÁLISIS DE DATOS | 77 |
| Detalles del análisis | 77 |
| Importancia del estudio | 120 |
| Resumen de sesgos del autor | 121 |
| CONCLUSIONES)..... | 121 |
| Respuesta a la pregunta de investigación..... | 123 |
| Limitaciones del estudio | 123 |
| Recomendaciones para futuros estudios | 127 |
| Resumen general | 128 |
| REFERENCIAS | 130 |
| ANEXO A: Instrumento de la investigación parte uno | 140 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO B: Oficio con información oficial Ministerio de Educación..... | 145 |
| ANEXO C: Autorización Comité de Bioética USFQ..... | 146 |

TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Resultados de las competencias profesionales del docente basado en el proyecto Tuning..... | 43 |
| Tabla 2. Tipos de instrumento utilizados en el proceso de evaluación docente..... | 47 |
| Tabla 3. Número de docentes del sistema educativo ecuatoriano..... | 73 |
| Tabla 4. Correlación entre el nivel de involucramiento, la actitud y el sexo de los encuestados..... | 80 |
| Tabla 5. Correlación entre el nivel de involucramiento, la actitud y la edad de los encuestados..... | 82 |
| Tabla 6. Correlación entre el nivel de educación que dicta, el nivel de involucramiento y la actitud..... | 84 |
| Tabla 7. Correlación entre los años de experiencia de los docentes, la actitud y el nivel de involucramiento de los encuestados..... | 86 |
| Tabla 8. Correlación entre el régimen de trabajo de los docentes, la actitud y el nivel de involucramiento de los encuestados..... | 87 |
| Tabla 9. Correlación entre la tipología escolar donde laboran de los docentes, la actitud y el 89 | |
| Tabla 10. Correlación entre los docentes que rindieron la evaluación docente aplicada por el Ministerio de Educación, la actitud y el nivel de involucramiento de los encuestados..... | 90 |
| Tabla 11: Resultados respecto del nivel de participación de los docentes en la construcción del sistema de evaluación de su desempeño, basado en 7 componentes de un sistema de evaluación..... | 92 |
| Tabla 12: Resultados respecto de la actitud de los docentes frente al proceso de evaluación, considerando 32 afirmaciones..... | 95 |
| Tabla 13. Índice sumado del total de participación equivalente al aproximadamente 5.2%.. | 98 |
| Tabla 14. Índice sumado del total de actitud frente a la evaluación equivalente al aproximadamente 3.3%..... | 98 |
| Tabla 15: Resultados de la correlación entre el nivel de involucramiento y la actitud de los docentes frente a la evaluación, calculado entre los índices sumados de ambos resultados. .. | 99 |

FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Marco conceptual de la evaluación docente..... | 35 |
| Figura 2. Fórmula para el cálculo de una muestra aleatorio con población infinita..... | 71 |
| Figura 3. Fórmula para obtener el Coeficiente de Correlación Producto – Momento de Pearson (r)..... | 78 |
| Figura 4. Proporcionalidad etaria respecto de los docentes encuestados..... | 82 |
| Figura 5. Nivel de enseñanza que dictan actualmente los docentes encuestados. | 84 |
| Figura 6. Tiempo de experiencia de los docentes encuestados..... | 86 |
| Figura 7. Lugar de trabajo de los docentes encuestados..... | 87 |
| Figura 8. Tipología de escuela donde laboran los docentes encuestados. | 89 |
| Figura 9. Rúbrica utilizada en la encuesta para diferenciar los niveles de involucramiento. .. | 92 |

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

La participación de la ciudadanía en la política pública ha sido un tema que ha trascendido a nivel nacional e internacional (Torres, 2001). El diseño de la política educativa se encuentra en las manos de un reducido número de personas llamadas *la autoridad*; en el caso de este estudio, hablamos del Ministerio de Educación del Ecuador. Este diseño de políticas implica una enorme responsabilidad, por lo que pareciera imprescindible la participación de varios actores sociales involucrados con el sector (Robalino, 2005). Uno de los actores más relevantes es el docente, quien en su rol de acompañar a los niños en su aprendizaje, se convierte en un agente social de trascendental importancia: “Sin la participación de los profesores, los cambios en educación son imposibles” (Robalino, 2005, p.7, traducido por autora).

Una política introducida desde el año 2006 en el Ecuador y que tuvo gran incidencia en la labor del docente fue el Sistema de Evaluación y Rendición Social de Cuentas (SER). SER fue una política que pareció involucrar con cuestionable éxito a los profesores para su diseño e implementación, y que podría dar cuentas de la actitud negativa de los docentes hacia ella, considerando los distintos levantamientos realizados por el sindicato docente y las notas de los diarios locales. Esta participación limitada hace referencia, por ejemplo, a la falta de claridad del propósito de la evaluación, desconocimiento de los criterios sobre los cuáles serían evaluados los docentes, acerca de la metodología y procedimientos de evaluación a utilizarse, los formatos, el uso de los resultados de la evaluación, entre otros (Luna, 2013). Lo anterior lleva a pensar que posiblemente un mayor involucramiento de los docentes en el sistema de evaluación podría haber generado una actitud positiva hacia ella, y por consecuencia un mejor desempeño profesional de dichos docentes.

Antecedentes

Desde una perspectiva internacional.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de su programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), expone evidencia empírica que compara los resultados de los logros educativos de los estudiantes de los países asociados (2009). El programa PISA es uno de los mayores estudios del mundo sobre educación, evalúa a estudiantes para determinar qué tan preparados están para la vida, al medir sus logros en Lectura, Matemáticas y Ciencias (Gobierno del Estado de México, 2012). La evidencia muestra importantes diferencias entre los desempeños de un país a otro, mostrando en forma sistemática que, de acuerdo a los resultados de las evaluaciones estandarizadas aplicadas, ciertos países se ubican siempre en los mejores lugares y otros con retos de mejoramiento. Los primeros puestos están encabezados por China-Shanghái, Corea, Finlandia, Hong-Kong, Singapur, Canadá, Nueva Zelanda, Japón, Australia y Países Bajos (OCDE, 2011). Estos hallazgos nos remiten a una pregunta inevitable: ¿qué tienen en común esos países que logran un éxito educativo y lo mantienen?, o preguntado de otra manera ¿qué les falta a los países que año tras año se ubican “al final de la tabla”? (Marcelo & Vaillant, 2009, p.64). Marcelo y Vaillant (2009) encuentran la respuesta a dicha pregunta en el informe McKinsey (2007), el cual analiza los resultados del Programa PISA y muestra que las diferencias en el éxito educativo entre un país y otro no se explican necesariamente por cuánto gastan cada uno de sus gobiernos en materia educativa. Dicho informe plantea que las claves del éxito están vinculadas especialmente a tres factores básicos: a) el conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, haciendo referencia al reclutamiento; b) el desarrollo de capacidades efectivas de los instructores, o dicho de otra manera, la formación;

y c) el garantizar la mejor instrucción para los niños y niñas, enfatizando el apoyo al trabajo de los docentes en el aula (Barber & Mourshed, 2007).

El informe McKinsey del año 2010 destaca la importancia del docente en el logro de mejores resultados educativos por parte de los estudiantes y resalta la importancia del docente en cuanto al mejoramiento de sus capacidades, de su remuneración y del reconocimiento que merece su labor en el proceso de enseñanza aprendizaje (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010). El rol del docente se convierte en un factor estratégico y por ende en una preocupación de todos los países, bien lo menciona Fullan (1993, citado en Vaillant, 2008) “los docentes tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (p.8). El cómo mejorar su desempeño se ha vuelto todo un reto en los países de América Latina y se podría decir en todo el mundo. El docente se convierte en un elemento estratégico para la formación integral de los estudiantes, por lo que las tácticas o políticas que incidan en su práctica diaria pueden ser determinantes. Para Vaillant (2008), uno de los factores que puede mejorar la situación actual de los docentes tiene que ver con la evaluación de ejercicio profesional, este podría ser un mecanismo para el fortalecimiento de su práctica pedagógica. Sin embargo, de acuerdo a Vaillant (2008), a pesar de que a nivel latinoamericano se han instaurado una serie de políticas relacionadas con la evaluación y certificación de los profesores, hasta la actualidad ninguna de ellas ha generado los logros esperados, esto puede ser por (Navarro, 2003, citado en Vaillant, 2008):

a) el intento de establecer vínculos directos entre la evaluación del desempeño docente y el sistema de medición de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; b) la baja capacidad de los sistemas educativos para aplicar de forma ordenada y profesional los principios evaluativos que formalmente profesan;

- c) gran parte de las competencias que promueve el nuevo perfil docente, no quedan capturadas en las pruebas estandarizadas de desempeño;
- d) la incapacidad de captar desde sistemas de evaluación masivos, aspectos sustanciales de las prácticas educativas, abordables desde perspectivas etnográficas y;
- e) tomar como “unidad de análisis” al maestro en su aula, dejando fuera otras dimensiones de análisis de enorme valor, como el grupo de pares y el centro educativo de referencia. (p. 17)

Vaillant (2008) también precisa que la evaluación docente no ha sido un tema prioritario en la región y, más que eso, ha prevalecido una actitud negativa más ligada a una especie de amenaza. Esta misma percepción acerca de la actitud de los docentes frente a la evaluación se percibe en la realidad ecuatoriana. El sistema de evaluación docente en el Ecuador apenas tiene un par de años y por ende, es difícil evaluar si existen cambios significativos para el sistema o en los docentes, pero sí es importante reflexionar acerca de la instauración de estos procesos de evaluación y de su sentido hacia el objetivo del mejoramiento de la calidad educativa. La evaluación es una de las reformas de educación del siglo XXI, y deben ser pensadas a partir de la participación democrática de los actores involucrados (Ballesta, Flores y Sguilla, 2011). Rosa María Torres citada en Pulido y Ángel (2006) hace la siguiente alusión:

Debería quedar como aprendizaje firme de los 90 y es que la reforma educativa no puede hacerse vertical y tecnocráticamente, ni desde el organismo internacional, ni desde el gobierno nacional. Desarrollar y cambiar la educación requiere respaldo y participación activa de los directamente involucrados y de la ciudadanía en general. No hay agencia ni declaración internacional capaz de asegurar la voluntad de gobiernos y ciudadanos concretos, ni la continuidad de los planes. (p. 126)

Con la declaración anterior entendemos la importancia de la construcción de la política pública a partir de la participación activa de los actores involucrados, especialmente de los docentes.

Desde una perspectiva nacional.

A partir del año 2006 se aprobó del Plan Decenal de Educación 2006 – 2015 (PDE), un instrumento de gestión estratégica diseñado para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras para guiar los procesos de reforma del sistema educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, s/f). Las acciones políticas en materia educativa se han encaminado en torno a las metas que contiene dicho plan. Una de dichas políticas conduce a la introducción de un sistema de evaluación y rendición social de cuentas, la que incluye cuatro componentes a evaluarse: a) la gestión del Ministerio y sus dependencias; b) el desempeño de los docentes; c) el desempeño de los estudiantes y; d) la calidad del currículo nacional. El objetivo fundamental de este sistema tiene que ver con el monitoreo de la calidad de la educación y la definición de políticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto porque el sistema tiene como fin la formación integral del nuevo ciudadano ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

La propuesta de este sistema se basa en el concepto de que todas las personas tienen la capacidad y obligación de mejorar sus desempeños cuando conocen sus debilidades y se les brinda la oportunidad de superarlas a través de procesos de desarrollo profesional o apoyo pedagógico de acuerdo a las necesidades individuales. De acuerdo con lo anterior, la evaluación fue concebida por el Ministerio de Educación del Ecuador como un proceso que busca el mejoramiento de los desempeños y procesos, y aclara que no es punitiva ni busca la sanción de los involucrados, sino más bien persigue estimular el esfuerzo realizado por todos

los actores educativos y la institución educativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). Si bien los objetivos expuestos en el documento que hace referencia a este sistema de evaluación, parecen coherentes, en la realidad y de acuerdo a los periódicos locales, los docentes no le encontraban sentido a esta medida (Diario *Hoy*, julio 8 de 2009; Diario *El Universo*, mayo 5 de 2009; Revista *Vanguardia*, octubre 27 de 2009). Mariana Pallasco, Presidenta de la Unión Nacional de Educadores (UNE), en julio del 2012 escribe “artificialmente pretenden confundir la evaluación con la medición. La medición es una pequeña parte de la evaluación; sin embargo, se mide con la aplicación de pruebas estandarizadas en realidades socio- económicas distintas” (UNE, 2012, p. 1). En el mismo artículo menciona que las pruebas APRENDO para estudiantes sirvieron para “estigmatizar a la escuela pública, culpar al maestro de la crisis educativa y comparar los resultados con las escuelas privadas (p. 1)”. APRENDO es el nombre de las primeras evaluaciones censales aplicadas en 1996 a los estudiantes ecuatorianos para medir sus habilidades en Matemáticas y Castellano. Se aplicaron a estudiantes de tercero, séptimo y décimo grados de educación básica. Las palabras de la presidenta del sindicato de docentes han sido muchas veces el discurso que se ha escuchado en otras escalas del magisterio público. Sin embargo, otras publicaciones actuales de diarios locales, dan cuenta de un proceso de aceptación de la evaluación por parte de los docentes. Un docente expone en un artículo del periódico “que en un inicio se oponía por temor a perder su empleo, pero que ha reflexionado y no teme” (El Diario, marzo de 2013). Otros diarios de 2013 dan cuenta del inicio de operaciones del INEVAL, Instituto Nacional de Evaluación, cuya lanzamiento oficial fue el 12 de noviembre de 2012. El INEVAL tiene como objetivo general el:

realizar la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y sus componentes, con la finalidad de promover una educación de excelencia. Así como

establecer los indicadores de la calidad de la educación a través de la evaluación continua del aprendizaje, del desempeño de profesionales de la educación y de gestión de establecimientos educativos, considerando la interculturalidad, la plurinacionalidad y las lenguas ancestrales desde un enfoque de derechos y deberes. (p. 1)

En el caso de los docentes, inicialmente se ha evaluado durante el 2009 a una muestra que representa al 25% de maestros de todo el país y otro 25% durante el 2010. Dicha evaluación fue tomada negativamente por la mayoría de los docentes ecuatorianos, quienes no se sintieron preparados para este tipo de evento, según dirigentes del gremio. Esta conclusión hace alusión a una entrevista realizada por la presidenta del sindicato de docentes UNE (Unión Nacional de Educadores), quien en su momento rechazó el proceso evaluativo a través de la no presentación de los docentes a la convocatoria (Diario Hoy, mayo de 2009). En muchos casos esta actitud pudo haberse producido debido a la falta de claridad del proceso. Por otro lado se inició una cadena mediática de mensajes negativos acerca del tema (Torres, 2009). Por ejemplo, el Ministerio de Educación del Ecuador ofreció estímulos económicos y de desarrollo profesional en el caso de resultados excelentes, y por el contrario, aquellos docentes que obtuvieran una calificación insatisfactoria tendrían una oportunidad adicional para someterse a una nueva evaluación, y en caso de no aprobarla podrían ser despedidos de su puesto. Hubo resistencia por parte de los docentes para presentarse a las pruebas, y el Gobierno amenazó con destituir a aquellos docentes que se negasen a rendir las evaluaciones nacionales y por ello emitió el *Decreto Ejecutivo 1740* que comprometía a los docentes, como servidores públicos, a ser evaluados, caso contrario serían removidos de sus funciones y serían declarados “incompetentes profesionales” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2009, p.2). Se podría inferir de las noticias y entrevistas relacionadas con el tema,

que las actitudes negativas tomadas por el gremio docente nacen del desconocimiento del concepto y los objetivos de la evaluación y al mismo tiempo, a que no existieron verdaderos procesos de reflexión y participación para la construcción e instauración de este tipo de procesos.

La implementación de la evaluación del desempeño docente implica un importante cambio que afecta a las prácticas, creencias y sentimientos de los docentes, y es por ello que estos actores se convierten en los principales protagonistas de la implementación (De Vicente, 2002; Marcelo, 1999; Murillo, 1999 en Catalán & González, 2009). “El cambio educacional depende de lo que los docentes piensen y hagan - es así de simple y complejo” (Fullan, 2001, p. 115, traducido por autor). Por ello es fundamental el involucrar a los maestros en todos los procesos que tienen como fin la mejora del aprendizaje de los alumnos, especialmente cuando estudios demuestran que en casos donde la motivación del docente es alta, los resultados ante las pruebas estandarizadas que se aplican a los estudiantes muestran una significativa mejora (Tolan, 2001).

La introducción de un nuevo sistema de evaluación puede generar preocupación y estrés entre los docentes. Sin embargo, es necesario contar con dispositivos que permitan a toda la sociedad y a las autoridades políticas el conocer hasta qué punto los docentes cumplen con su labor y si su labor corresponde a lo que se espera de ellos. Si bien se considera de suma importancia la evaluación de los docentes, también lo es el que su evaluación considere la participación de los docentes como profesionales de la educación en los aspectos concernientes a la construcción, desarrollo e implementación y conclusión de un sistema de evaluación y en general a todos aquellos aspectos de la política educativa. Días e Inclán (2001) afirman que la participación de los docentes en la elaboración de la política o reforma educativa es fundamental. Los autores se preguntan ¿por qué los docentes no son actores

centrales en las reformas? Mayordomo (1998, citado en Gichot, 2000) muestra su preocupación en cuanto a la participación de los docentes en términos de democracia y de política escolar, y cita a Dewey en alusión al tema:

los principios democráticos exigen que cada maestro debe tener alguna forma regular u orgánica en la que pueda, directamente o través de representantes democráticamente elegidos, participar en la configuración de los objetivos de control, métodos y materiales que la escuela dictamina y de la cual el docente forma parte. (p. 52, traducido por autor)

Vale la pena preguntarse ¿cómo se puede hablar de una sociedad democrática si la política no marca una agenda para la cohesión social?, donde los mismos protagonistas de la educación sean parte del cambio educativo y este incluya su involucramiento en las decisiones que se tomen desde el nivel central. Es muy posible que la participación de los docentes en la política educativa cambie de manera positiva su forma de pensar, su actitud y su desarrollo profesional.

El problema

El problema radica en la existencia de una débil o nula cultura de evaluación educativa que promueva una actitud positiva entre los actores del sistema educativo ecuatoriano. Martínez y Letelier (1997, citados en Bolseguí & Fuguet, 2006) afirman que en América Latina ha perseverado la concepción tradicional de evaluación, con las acepciones fiscalizadoras y controladoras y que hasta el momento no se ha desarrollado una cultura de evaluación, puesto que “en lugar de la evaluación y el juicio externo respecto a factores tales como eficacia, eficiencia, pertinencia y calidad, se impone una racionalidad interna de auto-reproducción caracterizada por decisiones burocráticas y corporativas” (p.81, traducido por

autor). Dicha cultura hace referencia a la participación de los docentes en la política educativa, y nos traslada a la siguiente pregunta: ¿Tienen los maestros ecuatorianos una actitud mayormente positiva hacia la evaluación docente cuando ellos se involucran en el desarrollo del sistema de evaluación?

Hipótesis

Hipótesis de la causa del problema.

No existe un involucramiento directo de los docentes en los procesos de evaluación generados por la autoridad educativa nacional. En general se podría decir que la causa de este problema radica en la casi nula participación de los docentes en la construcción de la política y reforma educativa, lo que recae en la afirmación de que no existe una cultura de evaluación que permita a los actores educativos mejorar su desempeño en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Hipótesis de la solución al problema.

Existe una relación significativa entre el nivel de involucramiento del docente en el desarrollo de un sistema de evaluación y su actitud frente al proceso. Además, existe una relación significativa entre la cantidad de involucramiento de los docentes en el desarrollo de uno o más componentes del sistema de evaluación y en las actitudes del docente hacia la evaluación.

Pregunta de investigación

¿Cómo y hasta qué punto el involucramiento de los docentes en el desarrollo del sistema de evaluación docente nacional en el Ecuador incide en la actitud de los docentes?

El involucramiento de los docentes tomará en cuenta los siguientes componentes de la evaluación (Tobia, 1983, p.9):

- El propósito de la evaluación
- Los criterios de evaluación
- La frecuencia de la evaluación
- Quién participará en el proceso de evaluación
- El contenido o formato de los instrumentos o documentos de la evaluación
- Los usos que tendrán los resultados de la evaluación
- Los aspectos procedimentales de la evaluación

Contexto y marco teórico

El marco teórico de este estudio es el construccionismo social, que conceptualiza a la educación como fenómeno social donde existen varios actores que deben participar activamente (Rodríguez, 2008). Además, la investigación de Edward Tobia (1983) ha constituido un apoyo significativo para la elaboración de este estudio, brindando el marco para fundamentar la importancia de la participación del docente en el proceso de construcción del sistema de evaluación del desempeño de dichos actores.

La carrera del docente como profesión ha tenido que enmarcarse y organizarse dentro de un campo teórico que le permita describir, explicar y predecir comportamiento y experiencias (Doolittle & Camp, 1999). Tres teorías han dominado el campo de la educación y sus fundamentos y aplicaciones han perdurado en el tiempo, esto es el conductismo, el procesamiento de la información y el constructivismo (Doolittle & Camp, 1999). El conductismo conocido como una teoría que se enfoca en el uso del contenido estructurado, se encamina a entregar al estudiante lo que nos interesa que sepa (Lytras & Naeve, 2007). Según esta teoría, el aprendizaje es un proceso de estímulo-respuesta (Berger, 2007). El

procesamiento de la información, conocido como teoría cognitivista, encasilla al conocimiento como representaciones mentales de las personas (Bopp & Smith, 2011). El constructivismo, en cambio, parte de la concepción de que el conocimiento es construido por el ser humano (Larochelle, Benarz & Garrison, 1998). El constructivismo “es una teoría que tiene raíces tanto filosóficas como psicológicas” (Doolittle & Camp, 1999, p. 5, traducido por autor). De acuerdo a De Zubiría (2006), los principios epistemológicos del constructivismo son:

- a) el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; b) existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales;
- c) las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos. (p. 157)

Complementando los principios mencionado en el párrafo anterior, Von Gasersfeld (1984a, 1998b, citado en Doolittle & Camp, 1999, p.1) propone los siguientes principios esenciales del constructivismo:

- a) el conocimiento no está pasivamente acumulado, más bien, es el resultado de una activa acción cognoscitiva del individuo; b) la cognición es un proceso adaptativo que funciona para hacer el comportamiento de los individuos más viable de acuerdo a un contexto particular; c) la cognición organiza y hace sentido de la propia experiencia, no es un proceso de hacer una correcta representación de la realidad, y por último propone un principio que nace de sus investigaciones sobre el tema (Dewey, 1916/1980; Garrison, 1997; Larochelle, Bednarz, & Garrison, 1998; Gergen, 1995; Maturana & Varela, 1992) y es d) el conocimiento tiene raíces de construcción biológicas/neurológicas, en lo social, cultural y basado en la interacción del lenguaje. (Autor, año, p. 5, traducido por autor,)

Los principios antes mencionados aluden a la importancia del rol del individuo en la creación del conocimiento y la importancia que tiene en esta construcción, su experiencia. De la teoría constructivista se han desprendido tres dimensiones que se deben describir: a) el constructivismo cognitivo, el constructivismo social y el constructivismo radical (Doolittle & Camp, 1999). El constructivismo cognitivo se sostiene en los procesos cognitivos como componentes en la construcción del conocimiento (Dole & Sinatra, 1998 en Doolittle & Camp, 1999). Esta dimensión ha sido atribuida a Piaget (1947) y pone su énfasis en la construcción del conocimiento por parte del aprendizaje a través de la transformación, organización y reorganización de la información y el conocimiento previo (Osorio, 2011). El constructivismo radical tiene como su mayor representante a Ernst von Glaserfeld (1984), y expone que lo que conocemos se construye a partir de la experiencia (sensorio motoras, acciones u operaciones) del individuo del mundo tal y como es (Cubero, 2005). Por último, el constructivismo social tiene una mezcla de líneas desde el constructivismo cognitivo y el constructivismo radical (Doolittle & Camp, 1999), y propone una perspectiva social en la construcción del conocimiento. Esta dimensión es conocida también como “construccionismo”, y hace referencia a “la construcción del conocimiento no es sólo a nivel intrapsíquico, de un sujeto, sino interpsíquico, a nivel colectivo” (Rodríguez, 2008, p.72). Durkheim (citado en Rodríguez, 2008) expone que “la educación es eminentemente social” (p. 82), y por ello se ha elevado la teoría del constructivismo para valorar significativamente los procesos de interacción social y dentro de estos la comunicación (Rodríguez, 2008). Rodríguez describe que “la perspectiva construccionista está centrada en el significado de las acciones que realizamos, son acciones co-construidas (construidas con otro) en contextos específicos” (p. 83). Más allá de ello, la propuesta del construccionismo responde a una

realidad explicada desde una cultura, una situación, un lenguaje, una corriente, o en alguna otra condición social (Bauerlein, 2001, citado en García, Ruiz & Domínguez, 2007). Por ende, parte del marco teórico de este estudio es el constructivismo, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento desde una perspectiva social y compartida. En términos de Durkheim:

La naturaleza dota al hombre de determinadas características, que la educación tiene en cuenta para hacerlas asequibles a los diversos procesos históricos, culturales o sociales, pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por la vía de la educación, un ideal que le es propio. (Durkheim, 1990, p 12, citado en Rodríguez, 2008)

La construcción de ese ideal al que hace referencia Durkheim no puede estar sólo en manos de la autoridad política, sino en todos aquellos agentes activos del cambio, en el caso de este estudio, del docente. Es en los procesos de construcción social donde aterriza y se enmarca este estudio, especialmente en aquellos procesos donde se valora y se tiene altas expectativas del constructo del individuo.

Información complementaria como marco teórico de este estudio, es el resultado de la investigación realizada por Edward Tobia, quien en 1983 realizó una investigación titulada y traducida al español *La relación entre la participación docente en el desarrollo de un sistema de evaluación docente y las actitudes del docente hacia dicha evaluación*. El estudio destaca la importancia del involucramiento de los docentes en varios aspectos del proceso evaluativo y en general, en la construcción de políticas que tienen directa incidencia en su profesión. Tobia destaca las palabras de Flagg (1907), quien escribe: “los docentes serán más fuertes en su trabajo cuando ellos tengan una voz en el planeamiento de los importantes temas en los que se encuentran involucrados (p. 1),” y en general, nombra a varios autores que respaldan

dicho pensamiento como Dewey (1937), Biddle (1964), Alutto y Belasco (1973), Duke, Showers e Imber (1978), entre otros.

El estudio de Tobia asienta su base teórica en la participación para la toma de decisiones, recogida en su investigación desde el área del desarrollo organizacional y la psicología social de las organizaciones, y respalda su información citando a autores como Biddle (1964), Argyris (1957) y, Katz y Kahn (1978). También hace un importante aporte desde la teoría de la motivación, incorporando importantes aportes de Abraham Maslow (*Motivation and Personality*, 1954), Frederick Herzberg (*The Motivation to Work*, 1959). La participación para la toma de decisiones y la motivación para el trabajo son importantes consideraciones que logran empatar y dar sustento a la importancia del involucramiento del docente en la toma de decisiones, la construcción de política y yendo aún más lejos, en el generar con ello un cambio de actitud del profesorado, especialmente en aquellas políticas donde el docente se siente afectado, en este caso en la evaluación de su labor. Es así como, el estudio de Tobia, conjuntamente con la línea de la construcción social del conocimiento se convierten en el marco teórico de esta tesis, las que permite valorar y entender la necesidad de la participación docente en la construcción de la política educativa.

El propósito del estudio.

Este estudio busca confirmar algunos conceptos implícitos en el marco del sistema de evaluación y rendición de cuentas, introducido por las autoridades del gobierno central del Ecuador en materia educativa a través de responder a la pregunta de investigación. El realizar esta investigación proporcionará datos importantes que pueden alertar tanto a las autoridades de la escuela, como a las del gobierno central acerca de la importancia de la participación del docente en la construcción de la política educativa, especialmente en lo que respecta a un

sistema de evaluación. Robalino (2005) se pregunta acerca de quiénes son los que tienen la responsabilidad social para decidir acerca de los cambios que exige la política educativa, y cómo estos deben ser implementados y evaluados. La discusión ha sido rica en este campo y lleva a la importante reflexión de poder llevar a la práctica una acción ya tomada y aprobada por los Ministros de Educación en el Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe en el 2002, esto se refiere a la activa participación de los docentes para lograr verdaderos cambios en educación (Robalino, 2005).

El significado del estudio.

Por la importancia y la gran responsabilidad que existe en la formación de los niños, el diseño y la metodología de implementación de la política pública es fundamental para lograr mejores aciertos y cambios significativos. Por lo anterior, es preciso evidenciar que para que los procesos de política educativa se consoliden y logren los cambios esperados, debía pensarse en armar procesos participativos, especialmente del docente, por su importante rol en la educación de los estudiantes. Además, el estudio permite rescatar a la evaluación como un proceso positivo, que permite no sólo una rendición de cuentas, sino la mejora continua. Se intenta recoger y evidenciar los componentes de la evaluación que deben ser trabajados con los docentes para el desarrollo de un sistema de evaluación. El cómo se trabaje y se involucre a los docentes en la evaluación podrían dar cuentas de una mejor actitud extrínseca, hacia el Estado y la rendición de cuentas, y a la vez intrínseca, hacia sí mismo, su actitud y su desarrollo profesional. Siendo así, los resultados de este estudio pueden ser muy útiles para el diseño de un sistema de participación social en la política educativa. Se debe resaltar que no existen estudios relacionados con este tema en el Ecuador, por lo que significa un importante aporte académico desde la investigación educativa.

Potencialmente este estudio podría contribuir a las autoridades a cargo de la construcción de políticas educativas a ser conscientes de la importancia que tiene el involucrar al docente en el desarrollo de la política pública, especialmente lo concerniente a su profesión y desarrollo profesional. El involucramiento activo del docente en la construcción de la política pública podría contribuir a que los docentes tengan una mejor actitud frente al proceso de evaluación, mismo que puede ser contagioso y que puede promover un mejor desempeño laboral. Este estudio considera que el involucramiento está muy atado a la apropiación, o en otras palabras, al empoderamiento del deseo de mejoramiento continuo y de participar voluntariamente y con agrado en los procesos que se produzcan para mejorar la calidad educativa del Ecuador.

Definición de términos

Para el propósito de este estudio y para asegurar claridad en el uso de términos, a continuación se especifica el glosario que permitirá enmarcar el estudio realizado, especialmente porque dichos términos tienden a tener distintos significados desde el contexto o las personas que los utilizan.

Actitud. Chávez, Tron y Vaquero (1992, citado en Catalán y González, 2009) concluyen que “una actitud ha sido considerada como un estado de disposición, como una respuesta emotiva o como una tendencia a comportarse positiva o negativamente” (p. 100). Es definida para este estudio como una puntuación numérica en un cuestionario diseñado para medir las actitudes del profesorado hacia el proceso de evaluación aplicado por la Autoridad Educativa Nacional del Ecuador (Tobia, 1983).

Componentes. Hace referencia a los elementos del proceso de evaluación que serán tomados en cuenta para este estudio. Son definidos como aquellos aspectos que deben ser

considerados para el desarrollo del proceso de evaluación docente nacional antes de la puesta en práctica o implementación de la evaluación. Estos incluyen, considerando el estudio de Tobia (1983, p.9):

- El propósito de la evaluación
- Los criterios de evaluación
- La frecuencia de la evaluación
- Quién participará en el proceso de evaluación
- El contenido o formato de los instrumentos o documentos de la evaluación
- Los usos que tendrán los resultados de la evaluación
- Los aspectos procedimentales de la evaluación

Cultura de evaluación. Hace referencia a “la participación de la comunidad académica, para así garantizar el cumplimiento de objetivos y metas” (Bolseguí & Fuguet, 2006, p.1, traducido por autor).

Estándares. Carr y Jarris (2001) define a los estándares como “declaraciones de estado que identifican los conocimientos y habilidades esenciales que deben ser enseñadas y aprendidas en las escuela” (p. 184 traducido por autor).

Estándares de desempeño: Hacen referencia a las normas o declaraciones acerca de lo que se valora en la profesión (New Zealand Teacher Council, 2007).

Evaluación basada en estándares. “Una visión de los estándares de la enseñanza representados por amplios dominios que representan las prácticas de enseñanza de acuerdo a la investigación, estándares claros y criterios detallados a través de rúbricas. Los estándares pretenden ser públicos, están basados en el consenso, y demuestran las expectativas del desempeño de los docentes” (Kimball, 2002a, en Doherty, 2009, traducido por autor, p.10).

Participación docente. La participación docente en el proceso de evaluación está definida, de acuerdo a los propósitos de este estudio, como el resultado de las respuestas de cada uno de los siete componentes del sistema de evaluación, y el resultado de todas las respuestas de acuerdo a los participantes. Con base en la tesis de Tobia (1983), la clasificación, realizada por los profesores de su estudio, incluyeron la escala de criterios presentada en la siguiente tabla para realizar el cuestionario para los docentes (p.11, traducido por autor):

Clasificación:

| | |
|---|--|
| 1 | No ha habido ningún involucramiento de los docentes en el desarrollo de este componente. |
| 2 | Las autoridades suscitan la participación informal de los profesores en la evaluación, en forma de diálogo con individuos o grupos. |
| 3 | Las autoridades suscitan contribuciones escritas de los profesores en forma de opiniones, en cuestionarios de preguntas abiertas. |
| 4 | Un comité de profesores y administrativos produjeron sugerencias para las autoridades con las cuáles se desarrolló el sistema de evaluación. |
| 5 | Un comité de representantes de los profesores se configura para producir información para las autoridades con la cual se desarrollará del sistema de evaluación. |
| 6 | Un comité de representantes de los profesores presenta sugerencias a las autoridades para el desarrollo del sistema de información y esta es regresada al comité para cambios y retroalimentación. |
| 7 | Retroalimentación formal (no aprobación) fue solicitada a todo el profesorado en un proceso de evaluación el cual fue desarrollado cooperativamente por los profesores y autoridades. |
| 8 | Una formal ratificación (aprobación) fue solicitada a todo el profesorado sobre un proceso de evaluación el cual fue desarrollado cooperativamente por los profesores y autoridades. |

Sistema de evaluación. Hace referencia a “las reglas, procedimientos, tareas y otros elementos que una institución utiliza para evaluar a su personal y cumplir así con los propósitos de la evaluación docente” (Gullickson, citado en Doherty, 2009, p.10, traducido por autor).

Presunciones del autor del estudio

Se presume para este estudio que los docentes van a contestar con veracidad a la encuesta proporcionada y que serán capaces de llenar una encuesta electrónica.

Se presume que los correos electrónicos proporcionados por la base de datos del Ministerio de Educación son fiables y permitirá cumplir con la muestra identificada.

Se presume que los cuestionarios se van a llenar en su totalidad y en el tiempo indicado.

Se presume que los docentes que llenen el cuestionario tengan las habilidades digitales necesarias para completar el instrumento virtual.

Supuestos del estudio

Se presume que el instrumento que utilice sea válido para el contexto ecuatoriano dado que proviene de una investigación realizada en los Estados Unidos.

A continuación se encuentra la revisión de la literatura dividida en cuatro partes. Esto está seguido de la explicación de la metodología de investigación aplicada, el análisis de datos encontrados, y las conclusiones y discusión.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En esta sección se explica bajo qué parámetros se realizó la revisión de la literatura. Por un lado, se explican los géneros que se consideraron. Después de esto se explica los pasos realizados y el formato en el cual se hizo la revisión.

Géneros de literatura incluidos en la revisión

Fuentes.

La información revisada en la literatura proviene de ensayos académicos, libros populares, documentos oficiales del gobierno, especialmente del Ministerio de Educación del Ecuador, el AMIE (Archivo Maestro de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación de Ecuador), tesis de doctorado o maestría en educación, o políticas públicas sobre el tema de evaluación docente, participación docente en la toma de decisiones, actitudes docentes. Para encontrar estos artículos se utilizó bases de datos de PROQUEST, EBSCO, ERIC y SAGE. En el caso de libros se encontró gran información disponible en GoogleBooks. También los artículos y publicaciones de UNESCO (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura) y OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) contribuyeron significativamente al tema, ya que estas organizaciones cuentan con un banco de publicaciones académicas sobre el tema de la evaluación docente e investigaciones realizadas en América Latina. Además, se considera fuentes directas provenientes de entrevistas con autoridades o funcionarios del gobierno ecuatoriano, especialmente del Ministerio de Educación, organismo de cooperación internacional como OEI y UNESCO y otros.

Pasos en el proceso de revisión de la literatura

Para determinar los pasos en la revisión de la literatura fue muy importante el determinar las palabras y combinaciones claves de búsqueda, las que fueron: *evaluación docente, participación docente en la toma de decisiones, actitudes docentes, involucramiento del docente en la toma de decisiones*. Estas cuatro acciones o conceptos fueron esenciales para poder organizar la revisión de la literatura. Con referencia en Machi y McEvoy (2008) y a las recomendaciones de la Universidad de Concordia en Canadá, los pasos utilizados para la revisión de la literatura son:

- Selección y organización del tema y los componentes.
- Búsqueda y selección de las herramientas de búsqueda
- Búsqueda de literatura relacionada con el tópico en las fuentes antes indicadas.
- Desarrollo de los argumentos.
- Análisis de la información y priorización de la literatura
- Crítica a la literatura – selección de contenidos importantes
- Escritura de la revisión de la literatura

La revisión de la literatura busca especialmente identificar a todos los componentes y actores en el proceso de evaluación docente, puesto que es conocimiento de todos estos elementos es clave para la construcción de los instrumentos de investigación. Asimismo se hará una profundización en el componente de participación en la toma de decisiones.

Formato de la revisión de la literatura.

La revisión de la literatura inicia con una introducción a la evaluación docentes, seguido por el desarrollo del tema de evaluación docente. Esto será seguido por los sub elementos que hacen relación a los componentes de la evaluación docentes y que están expresados en forma de pregunta: *quién, por quién, quienes, qué, cómo, por qué, para qué* u

cuándo se debe evaluar al docente. Finalmente, se cierra con una revisión de la literatura relacionado a la importancia de la participación del docente en la toma de decisiones educativas y el proceso de evaluación de los maestros. Concluye con un resumen de estos mismos temas en contexto de la pregunta de investigación.

Introducción: evaluación docentes.

La eficiencia de las escuelas depende en gran medida de cuán bien cualificados estén los docentes (Santiago & Benavides, 2009) y justamente la preocupación por su desempeño se refleja en una serie de políticas educativas que tienen como fin el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2005). Este desempeño ejemplar es parte de lo que se considera la calidad educativa, una preocupación de muchos sistemas educativos (Isoré, 2009). Como consecuencia de esta preocupación varios países han apostado por la puesta en marcha de sistemas de evaluación que buscan medir la eficiencia en el desempeño de los docentes (Murillo, 2006). Cabe destacar que dichos sistemas aún no están afianzados y se enfrentan a múltiples desafíos (Murillo, 2006).

Santiago y Benavides (2009) presentan en su reporte analítico para la OCDE, un marco conceptual que refleja los aspectos que se concentran en torno a la evaluación docente. La revisión de la literatura de esta investigación parte de este marco, puesto que define con claridad aspectos como las personas, los propósitos, los fines para los cuáles se realiza la evaluación docente, entre otros aspectos importantes. A este formato (ver figura 1), se adicionan las preguntas *cuándo* y *por qué*, permitiendo de esta manera explicar todas las características del proceso de evaluación docente.

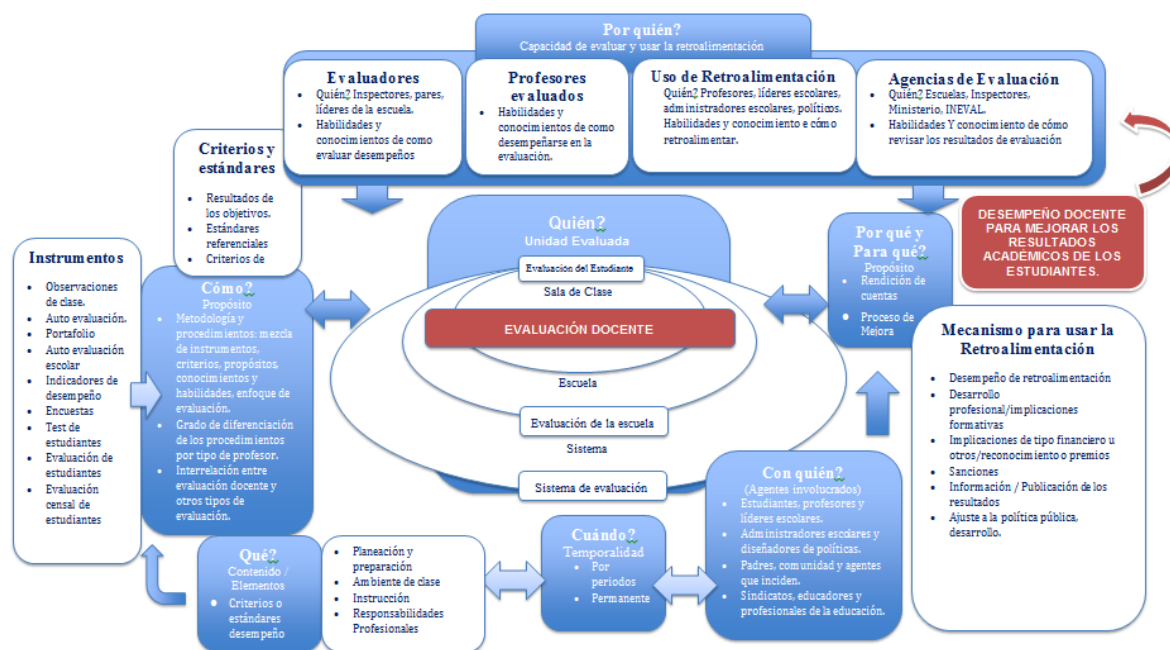


Figura 1. Marco conceptual de la evaluación docente. Fuente: Santiago & Benavides (2009, p.5)

Evaluación docente.

Hay que empezar mencionando que la evaluación del desempeño docente parece ser tan antigua como la profesión educativa (Rehore, 1991, citado en Sawa, 1995). La evaluación docente es definida por Nolan y Hoover (2007) como “una función organizacional diseñada para hacer una exhaustiva evaluación del desempeño y de las competencias de los docentes” (p.5). Se trata de una serie de procedimientos y actividades interconectados y relacionados con un propósito específico (Sawa, 1995). La evaluación docente puede conocerse mejor a través de los objetivos que persigue, y es justamente este punto el que debe estar bien clarificado desde el inicio del proceso (Santiago & Benavides, 2009). Santiago y Benavides (2009) indican que para que el proceso evaluativo esté bien definido para su implementación, tienen que estar especificados los siguientes aspectos (p. 7):

- El contexto y los objetivos de la escuela como base para la construcción de un sistema de evaluación docente.

- Los propósitos de la evaluación.
- La responsabilidad de cada actor involucrado en el proceso evaluativo.
- Reflexión y articulación con otros procesos de evaluación.

Así mismo, los autores antes mencionados señalan que el proceso de evaluación docente, por lo general, tiene dos objetivos primordiales. El primero tiene que ver con el mejoramiento de las prácticas del docente y segundo la rendición de cuentas de su labor. El poder aclarar estos dos grandes objetivos de la evaluación podría muchas veces malentenderse entre los docentes y causar reacciones contrarias, esto porque siempre los resultados de un proceso de evaluación ponen en evidencia aspectos importantes del desempeño del docente (Ministerio de Educación de Argentina, DINIECE, 2009).

Por el crecimiento y complejidad de las instituciones educativas, a inicios del siglo veinte se pone mayor énfasis en los procesos de supervisión y evaluación, inicialmente con una evaluación tradicional, especialmente para la rendición de cuentas, para luego transformarse en una oportunidad de mejora continua (Fisicaro, 2010). Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios que pueden percibirse del proceso evaluativo, este siempre ha sido controversial (Peterson, 2000), y ha perdido el valor significativo que tiene, esto en muchos casos porque (Stronge & Tucker, 2003): no existe un proceso de retroalimentación constructivo, pensado en cada maestro; no existen personas calificadas para llevar a cabo el proceso de evaluación; no proveen la dirección que buscan las autoridades para la toma de decisiones; dividen en vez de unificar, entre otros. Muchas veces puede suceder alguna de las situaciones antes descritas porque existe desconocimiento de todas las partes involucradas de los aspectos del proceso evaluativo, como por ejemplo, no se conocen los objetivos, la metodología, el uso de los resultados de la evaluación, la forma en cómo se entregan los

resultados, entre otros; aspectos que son explicados más adelante con el fin de entender su importancia.

¿Quién es el evaluado?

Si bien el docente es el sujeto de evaluación, existen varios actores y componentes que son importantes en este proceso de alta trascendencia que busca convertirse y alinear la política pública a nivel educativo (Santiago & Benavides, 2009). Uno de los propósitos de la evaluación es “salvaguardar y mejorar la calidad de instrucción recibida por los estudiantes” (Kremer, 1988, citado en Sawa, 1995, p.3). Los estudiantes se convierten en actores esenciales de este proceso evaluativo. El objetivo o fin de la política pública en educación está generalmente enfocado al desarrollo de habilidades que permitan al ser humano enfrentar los retos y desafíos de la sociedad del hoy y del mañana. Un ejemplo de ello es el artículo 27 de la Constitución del Ecuador que expone (Constitución de la República del Ecuador, 2008): La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. (p. 27)

De la misma manera, en el Ecuador desde marzo del 2011 rige una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que en su Artículo 3, expresa como fin de la educación:

- (a) El desarrollo pleno de la personalidad de las y los estudiantes, que contribuya a lograr el conocimiento y ejercicio de sus derechos, el cumplimiento de sus obligaciones, el desarrollo de una cultura de paz entre los pueblos y de no violencia entre las personas, y una convivencia social intercultural, plurinacional, democrática y solidaria;
- (b) El fortalecimiento y la potenciación de la educación para contribuir al cuidado y preservación de las identidades conforme a la diversidad cultural y las particularidades metodológicas de enseñanza, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, bajo criterios de calidad.

De acuerdo a lo citado anteriormente, la evaluación docente viene a ser una forma de asegurar que las promulgaciones oficiales del estado se cumplan. El docente es un elemento esencial en el cumplimiento de los objetivos que persigue el sistema educativo y el país en sí mismo, y por ello la evaluación de su desempeño es fundamental. Existen una serie de estudios que dan cuenta de la relación entre las características y el desempeño de los docentes, y los logros de aprendizaje de los estudiantes (ej., Aaronson, Barrow & Sander, 2007; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005 & Rockoff, 2004; citados en Metzler & Woessmann, 2010). Sawa (1995, citado en Gitlin & Smyth, 1989, p. 9) escribe que “pocos temas en la educación tienen el potencial para generar una gran expectativa entre los educadores como lo es la evaluación de los profesores”. La evaluación es un tema de gran importancia que amerita una especial atención por parte de las autoridades educativas, especialmente por lo ya

mencionado antes, la relación existente entre el desempeño de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes. La pregunta ahora es ¿qué entendemos por un docente efectivo?, y es en este punto donde cada estado, acorde a sus bases políticas, y a los estudios internacionales, debe ponerse de acuerdo, pues estos criterios se convierten en el marco conceptual de la evaluación docente.

¿Por quién son evaluados los docentes y quienes están involucrados en el proceso?

Es en este punto donde la política educativa se construye y se consolida. Santiago y Benavides (2009) destacan que en esta pregunta deben estar explicitados los aspectos que serán considerados para la preparación de la evaluación, el proceso de evaluación en sí mismo, el uso de los resultados de la evaluación y las personas que estarán a cargo de estos procesos. Usualmente, se puede hablar de una evaluación interna a aquella que puede ser preparada al interior del establecimiento y encabezada por el director de la institución educativa. Sin embargo, aquella a la que hace referencia este trabajo tiene relación con la evaluación nacional, aquella que es aplicada comúnmente a la totalidad de los y las docentes de un país. Este tipo de evaluación generalmente es construida por las autoridades gubernamentales. Las autoridades educativas juegan un rol esencial en la concepción y aplicación del proceso de evaluación docente (Santiago & Benavidez, 2009). La importancia de su rol radica en la determinación de los objetivos del proceso evaluativo y por ende, en la fijación de los estándares y criterios que se persiguen el desempeño docentes y las normas para la regulación de la profesión (Santiago & Benavidez, 2009). Las autoridades son las encargadas de fijar todos los componentes del proceso de evaluación, (ej., instrumentos, logística, metodología, entre otros) y parte de estos componentes, y un aspecto representativo

de esta investigación, hace alusión a la construcción participativa del proceso, especialmente respecto de los aspectos del desempeño docente se van a ser evaluados.

Hasta el 2011 la evaluación en el Ecuador fue encabezada por el Ministerio de Educación del Ecuador y llevada a ejecución a través del equipo de directores y supervisores nacionales y provinciales. Es recién en noviembre de 2012 que de acuerdo a la LOEI se lanza el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL), que está actualmente a cargo de la evaluación del desempeño de los docentes. La recomendación de Matters, Oliva y Laine (2008) es que, quienes estén a cargo del proceso de evaluación docente, tengan un profundo conocimiento sobre el currículo, los contenidos e instrucción, pues es así como son vistos por los docentes, quienes esperaran que sus evaluadores les provean de sugerencias para la mejora (ej., Stiggan & Duke, 1998; Wise, Darling-Hammond, McLaughlin & Bernstein, 1984). Los mismos autores sugieren, en relación a este apartado, que la ejecución del proceso de evaluación sea llevada a cabo por personal capacitado y entrenado, personal que afronte un proceso que le certifique como evaluador, puesto que esta falla puede decaer en una evaluación poco objetiva y confiable.

¿Qué se evalúa?

La evaluación del docente incluye usualmente dimensiones que tienen que ver con la planificación y preparación de la enseñanza, la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la ejecución del proceso de instrucción, la relación del docente con la comunidad, su desarrollo profesional, su compromiso ético, entre otros (Santiago & Benavidez, 2009). Estas dimensiones dependerán de los objetivos que persigue el estado a través de la política educativa.

Las dimensiones antes mencionadas suelen a veces encontrarse a manera de estándares de desempeño. La evaluación docentes basada en estándares profesionales para los maestros han tenido una gran popularidad, especialmente en los Estados Unidos (Kimball, 2002; Milanowski & Heneman, 2001, citado en Conley, Muncey & You, 2006). El Ministerio de Educación del Ecuador en la LOEI (2011) expone en su Artículo 22, literal (dd), como atribuciones de la Autoridad Educativa Nacional:

la definición de estándares e indicadores de calidad educativa que serán utilizados para las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Los estándares serán al menos de dos tipos: curricular, referidos al rendimiento académico estudiantil y alineados con el currículo nacional obligatorio; profesionales, referidos al desempeño de las y los docentes y del personal directivo de los establecimiento educativos.

Los estándares de desempeño del docente fueron oficializados por el Ministerio de Educación del Ecuador el marzo de 2011. A pesar de lo anterior, en el Ecuador ya se inició un proceso de evaluación de los docentes que data del año 2009, por consiguiente, la evaluación realizada en el Ecuador hasta esa fecha (2011), no hace referencia a estándares explícitos, oficiales y socializados de lo que se espera del desempeño del docente ecuatoriano.

Para determinar cuáles deben ser los criterios sobre los cuáles deben ser evaluados los docentes, es importante analizar cuáles son los complejos y significativos desempeños del docente que marcan una diferencia y permiten a los estudiantes a su cargo, lograr aprendizajes exigentes según lo declarado en el currículo nacional. Para identificar esos factores, en el Ecuador por ejemplo, se revisaron múltiples análisis e investigaciones a nivel internacional, y también se estudiaron experiencias de otros países en la aplicación de esta

importante herramienta de política educativa, los estándares. Se puede mencionar que los estándares de desempeño para los docentes del Ecuador fueron consultados a docentes y directivos que hoy se desempeñan en establecimientos educacionales y, también, revisando y sistematizando la evidencia existente internacionalmente respecto de los factores del desempeño docente que tienen real impacto en el logro de aprendizaje de los estudiantes (Espinoza, 2012).

Parecerá una obviedad, pero resulta necesario decirlo, que la evidencia indica que los docentes ponen a prueba la calidad de su desempeño en la sala de clases. Es allí, en la interacción entre el profesor y el niño, donde se demuestra todo (Slavin, 1996). En este punto es importante preguntarse si existe prueba empírica de que un buen desempeño docente permite a los estudiantes aprender más y mejor. La evidencia es determinante: importantes estudios (ej., Barber y Mourshed, 2007; Marzano, 2000; Miller, 2003 & OCDE, 2009), muestran cómo un buen docente respecto de otro de que no lo es, puede marcar una diferencia muy significativa que se traducirá en el largo plazo en que el alumno atendido por ese profesor sacará una gran ventaja respecto de otros que con igual talento, fueron atendidos por profesores de desempeño deficiente (Montt, 2011).

La pregunta clave es: ¿Qué factores del desempeño docente que se han observado producen mejores aprendizajes de los estudiantes? La evidencia que surge de varios estudios (Darling-Hammond, 1997; Goe, 2008) muestra que existe una estrecha relación entre los conocimientos que tiene el docente sobre la materia que dicta y el rendimiento escolar; que la capacitación docente tiene significativo impacto en los aprendizajes de los estudiantes, siempre y cuando esta se centre en la didáctica de la materia que el docente dicta. En conclusión, hablamos de una combinación de conocimiento disciplinar y pedagógico. Por otra parte, se observa que los resultados de aprendizaje de los estudiantes son más altos

cuando se cumplen a cabalidad los requisitos de entrada a la carrera docente. Se muestra también, que un docente capacitado, formado y en un proceso de continuo aprendizaje responde a las necesidades de sus estudiantes, a distintos tipos de aprendizaje y motiva a un alto nivel de aprendizaje (Montt, 2011).

Trabajos cuyo objetivo ha sido el desarrollo de estándares de desempeño profesional docente, como el Proyecto Tuning por ejemplo (González & Wagenaar, 2003), han identificado competencias genéricas y específicas más importantes que deben poseer estos profesionales. Ellas son (ver tabla 1):

Tabla 1. *Resultados de las competencias profesionales del docente basado en el proyecto Tuning.*

Las competencias genéricas valoradas como las más importantes:

1. Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.
 2. Capacidad de comunicación oral y escrita.
 3. Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.
 4. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
 5. Compromiso ético
-

Las competencias específicas valoradas como las más importantes

1. Domina los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especialidad.
 2. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
 3. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
-

Fuente: González, J. & Wagenaar, R. (2003).

Otros estudios muestran que los docentes efectivos “poseen una gran capacidad intelectual, son estructurados, cultos, y pueden pensar, comunicarse y planificar de manera sistemática” (OCDE, 2009, p. 108). También influye el dominio que los docentes poseen en

la metodología de la enseñanza (Wayne & Young, 2003 & Wenglinsky, 2000, en OCDE, 2009).

Confirmando lo antes dicho, varios estudios han identificado factores influyentes en la eficacia docente, incluyendo un conocimiento sólido en la materia; habilidades de comunicación; habilidad para relacionarse con cada uno de los estudiantes; habilidades de autogestión; habilidades de administración del aula; habilidades de solución de problemas; un repertorio de métodos de enseñanza; habilidades de trabajo en equipo y habilidades de investigación (Abdurrahman, 2010; Ayres et al, 2000 & Lingard et al, 2002) citados en OCDE, 2009).

Además de la revisión de estudios, los modelos de estándares que usan otros países son importantes referentes de donde parte la evaluación del desempeño de los docentes, por ejemplo (Montt, 2011. P. 7):

Colombia. El Ministerio de Educación Nacional ha establecido un conjunto de competencias que debieran poseer los docentes, para las cuales ha definido estándares. Las competencias son: i) Comportamentales: Conjunto de características personales (actitudes, valores, intereses, etc.) que favorecen el desempeño de las funciones de docencia; ii) Pedagógicas: Conjunto de competencias relacionadas con los conocimientos y habilidades del docente, para formular y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas, y; iii) Disciplinarias: Conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con el área de conocimiento específica del docente.

Chile. El Ministerio de Educación estableció el denominado “Marco de la Buena Enseñanza”, que identifica cuatro grandes dominios de estándares de desempeño docente: i) Preparación de la enseñanza; ii) Creación de ambiente propicio para el aprendizaje; iii)

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y; iv) Responsabilidades profesionales.

Portugal. El Ministerio de Educación ha establecido cuatro grandes campos para los cuales ha definido estándares de desempeño docente: i) Dimensión ético profesional; ii) Desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje; iii) Participación en la escuela y relaciones con la comunidad educativa, y; iv) Desarrollo profesional a lo largo de la carrera y entrenamiento profesional.

Estados Unidos. El *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS, 1998) identifica aquello que los docentes deberían saber y ser capaces de hacer: i) Se comprometen con los estudiantes y el aprendizaje de los mismos; ii) Conocen las materias que enseñan y cómo enseñarlas a sus estudiantes; iii) Son responsables de controlar y monitorear el aprendizaje de sus estudiantes; iv) Reflexionan sistemáticamente sobre su labor y aprenden de la experiencia, y; v) Son miembros de comunidades de aprendizaje.

También, existen variados ejemplos de estos instrumentos en distintos estados de los Estados Unidos de América. Un ejemplo es el marco de estándares que utiliza el estado de California para evaluar el desempeño docente. Los grandes campos en que han desarrollado estándares son: i) Lograr que los contenidos sean comprensibles para los estudiantes; ii) Evaluación del aprendizaje de los estudiantes como indicador de la eficiencia de los docentes; iii) Capacidad de comprometer e involucrar a los estudiantes en el aprendizaje; iv) Planificación de la enseñanza y diseño de experiencias de aprendizaje para los estudiantes; v) Creación y mantención de un ambiente efectivo para el aprendizaje, y; vi) Desarrollo profesional.

The National Board for Professional Teaching Standard (NBPTS) en Estados Unidos, es uno de los más reconocidos como referencia en cuando a criterios del desempeño docente, y basa sus estándares en cinco propuestas esenciales como requisitos fundamentales para la enseñanza y son (citado en National Research Council, 2008, traducido por autor): a) los maestros comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje; b) los maestros saben las materias que enseñan y cómo enseñar esos temas a los estudiantes; c) los maestros son responsables de administrar y monitorear el aprendizaje del estudiante; d) los profesores piensan sistemáticamente sobre su práctica y aprenden de la experiencia y; e) los profesores son miembros de comunidades de aprendizaje.

Así, un número cada vez más importante de países se encuentra desarrollando estándares como un camino prometedor para lograr la eficacia de la docencia (OCDE, 2009) y que sirven como marco para la concepción e implementación de los sistemas de evaluación docente. Estos estándares llegan a ser el qué evaluar acerca de los desempeños esperados por la profesión docente.

¿Cómo se evalúa?

El establecimiento de procedimientos eficaces para el proceso de evaluación docente es un reto de varias dimensiones incluyendo la exactitud de la medición, la inclusión de todas las dimensiones de lo que se pretende medir, la conexión con los objetivos y el proceso de retroalimentación, la adaptación de la evaluación a las necesidades de los actores que vayan a utilizar los resultados (maestros, líderes escolares, autoridades educativas), la rentabilidad y la viabilidad práctica (Santiago & Benavidez, 2009). Se puede señalar que “sin una alta calidad del sistema de evaluación, no se podrá saber si se cuenta con docentes cualificados y de calidad” (Stronge & Tucker, 2003, p. 3, traducido por autora). El proceso de evaluación es

complejo (Sawa, 1995), justamente por los distintos aspectos que lo componen y por los efectos del mismo en el sistema evaluativo. Por lo anterior, es de vital importancia el considerar una definición clara y socializada de cada uno de los componentes de este proceso. Cuando se utiliza el proceso de evaluación docente de forma adecuada, esta identifica y mide las estrategias de instrucción, las conductas profesionales, y la forma de entregar los conocimientos y contenidos que afectan el aprendizaje de los estudiantes (Danielson & McGreal, 2000; Shinkfield & Stufflebeam, 1995, citados en Matters, Oliva & Laine, 2008).

Matters, Oliva y Laine (2008) destacan dos tipos de evaluación: la formativa y la sumativa. Describen a la evaluación formativa como aquella que provee una mayor retroalimentación al docente con el fin de mejorar sus desempeños, y la evaluación sumativa como aquella evaluación final que facilita la toma de decisiones en cuanto al escalafón docente, la permanencia o remoción del puesto, transferencias, entre otros factores (ej., Barret, 1996). En este contexto, el escoger el tipo de evaluación es parte inicial de los objetivos que persiguen las autoridades educativas. Los autores antes mencionados sugieren hacer una combinación de ambos tipos de evaluación, que apunten tanto al mejoramiento de la calidad del desempeño de los docentes, como a la rendición de cuentas de su desempeño, elementos explicados anteriormente. De acuerdo a los objetivos que persigue un sistema de evaluación se pueden utilizar distintos instrumentos, como lo podemos observar en la tabla 2 (Matters, Oliva & Laine, 2008; & Barrett, 1986):

Tabla 2. *Tipos de instrumento utilizados en el proceso de evaluación docente.*

| Instrumento | Fortalezas | Limitaciones |
|--|--|--|
| <u>Plan de Lecciones</u> : el uso de rúbricas para analizar las planificaciones de los docentes. | La capacidad de planificar es una importante habilidad relacionada con el aprendizaje del estudiante | No se pueden evaluar los ajustes que usualmente el docente realiza a su plan ya en la ejecución. |

(Stronge, 2007)

| | | |
|--|---|--|
| <p><u>Observaciones de Clase:</u> Es la forma de ver como se ejecuta el plan de lecciones y la forma en que el docente realiza las adaptaciones.</p> | <p>Es posible capturar importante información de la práctica docente (Mujis, 2006) Puede ser usada tanto en la evaluación sumativa como en la formativa Los resultados son importantes maneras de retroalimentación de la práctica docente</p> | <p>Pobres observaciones, inconsistentes y breves pueden producirse. Si no se vuelve una cultura escolar puede generar problemas.</p> |
| <p><u>Autoevaluación:</u> consiste en el análisis introspectivo del desempeño del propio docente. Puede realizarse mediante una conversación respecto de un tema o asignatura específica (Uhlenbeck, Verloop, y Beijaard, 2002), sesiones informativas, portafolio o planificaciones personales.</p> | <p>Motiva a los docentes a su crecimiento personal y desarrollo profesional. Puede incluir la video grabación de la clase ara procesos de reflexión.</p> | <p>Los procesos de reflexión requieren de tiempo y de una cultura establecida. Los procesos de reflexión deben ser una prioridad en la cultura escolar, caso contrario no funcionan (Peterson y Comeaux, 1990; Schon, 1983).</p> |
| <p><u>Portafolios:</u> recolección de evidencias del trabajo y desempeño del docente, por ejemplo: plan de lecciones, videos, trabajos de los estudiantes, entre otros.</p> | <p>Permiten la reflexión sobre la práctica docente. Permiten identificar debilidades y fortalezas para la mejora en el desempeño (Attinello, Lare y Source, 2006; Tucker, Stronger, y Gareis, 2002). Promueven una activa participación de los docentes en el proceso de evaluación (Attinello et al., 2006).</p> | <p>No hay resultados concluyentes acerca de la veracidad de los portafolios como parte del sistema de evaluación docente (Attinello et al., 2006). No hay certeza de si los portafolios reflejan exactamente lo que sucede en la clase y que mejores el desempeño docente (ej., Attinello et al., 2006). Demanda altos tiempos, o que suele exigir mayores costos (Attinello et al., 2006; Tucker et al., 2002).</p> |
| <p><u>Logros de los estudiantes:</u> Utilizado análisis estadísticos estándares que permitan mirar cambios en</p> | <p>El uso de resultados a partir de test estandarizados permite a la escuela mirar el impacto</p> | <p>Los test estandarizados sólo miden una parte del currículo y efectos sobre el aprendizaje (Berry, 2007).</p> |

| | | |
|---|---|---|
| los estudiantes. | del docente a través de su instrucción. | No todos los modelos identifican con exactitud que elemento tiene mayor relación con los resultados de los estudiantes. Es necesario manejar adecuadamente las bases de datos. |
| <u>Revisión de ejemplos trabajados por los estudiantes:</u> Busca observar introspectivamente los aprendizajes de los estudiantes. | Los trabajos de los estudiantes pueden reflejar d mejor manera, a diferencias de los test estandarizados, los elementos del desempeño docente que impactan en el aprendizaje (Price y Schwabacher, 1993). | Exigen mucho tiempo, costo. La confiabilidad de estos instrumentos aun no es validada. Requiere de uso de una rúbrica bien elaborada. |
| <u>Entrevista al docente</u> Conferencia uno a uno. | Permite mantener una comunicación personalizada. | Baja correlación entre las entrevistas bien calificadas y las evaluaciones posteriores respecto de la eficacia de los maestros (Darling-Hammond y otros, 1983). |
| <u>Prueba de Competencias</u> Relacionado con el examen nacional. | Se utiliza especialmente para tomar decisiones de contratación u otros respecto del sistema educativo. | Débil validez. Baja correlación entre resultados de las pruebas nacionales y evaluación por desempeños (Soar y otros, 1983). |
| <u>Valoraciones de los alumnos</u> | Se ha restringido más a nivel de la educación superior. Es un sistema económico y de gran fiabilidad (Darling-Hammond y otros, 1983). | Se pone a prueba los sesgos que pueden existir (Darling-Hammond y otros, 1983) |
| <u>Revisión de Pares</u> Colegas docentes se observan unos a otros las clases y examinan los planes de lecciones, pruebas y tareas calificadas | La revisión por pares es positiva ya que examina un ámbito más amplio de actividades de enseñanza que otros métodos. | Consumo de tiempo y pueden darse conflictos entre pares. Las características formativas de aplicaciones pueden justificar las exigencias de tiempo y reducir al mínimo las fuentes de tensión (Barber y Klein, 1983; Elliot y Chidley, 1985). |
| <u>Micro enseñanza</u> | Importante para el | Se teme que las actividades |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Maestro que enseña una pequeña parte de una lección a un pequeño grupo de sus compañeros de clase y las competencias docentes se llevan a cabo bajo una estricta supervisión.</p> | <p>reclutamiento de los docentes. Brinda importante retroalimentación al docente y mejora su desempeño (Gover, Phillips, Walters, 1995; Capel, Leaks, Turner, 1998; Akalýn, 2003).</p> | <p>expuestas no sean internalizados. Depende de la motivación del docente y de la calidad de observación del evaluador (Ananthakrishnan, 1993).</p> |
|--|--|---|

Fuente: Matters, C., Olivia, M., & Laine, S. (2008).

Existen otros instrumentos o formas de evaluar a los docentes, como la evaluación de 360 grados (Danielson & McGreal, 2000), la revisión de videos del proceso de instrucción (O'Neill, 2006) y una combinación de varios instrumentos. Sin embargo, Matters, Oliva y Laine (2008) resaltan que la confiabilidad de cualquier instrumento que se utilice para el proceso de evaluación, depende en gran parte de que la rúbrica utilizada por un evaluador A o B, genere las mismas conclusiones. La rúbrica es una herramienta de evaluación utilizada para evaluar una amplia gama de rendimiento o desempeños a través de varias categorías y criterios diferentes. Para cada categoría o criterio, la rúbrica define los atributos específicos que se van a utilizar para juzgar el desempeño y para diferenciar entre los diferentes niveles de rendimiento (West Virginia University, s/f). Es importante que se: “a) identifiquen los criterios o categorías de rendimiento, b) determinen el número de niveles de rendimiento y c) se describan con claridad los diferentes niveles de rendimiento para cada categoría” (p. 1, traducido por autora).

En el Ecuador, la política sexta del Plan Decenal de Educación 2006-2015 establece el “Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación de rendición social de cuentas” (Ministerio de Educación del Ecuador, s/f, p.6), el mismo que persigue, entre varios otros componentes, la evaluación del

desempeño de los docentes, con el fin de evaluar los resultados y tomar las decisiones que mejoren sus procesos, superen las limitaciones y capacite a los recursos humanos.

Resumiendo, la propuesta del Ministerio de Educación del Ecuador busca el aseguramiento de la calidad de educación. De acuerdo a la política antes mencionada se emite el acuerdo 025-90002 que oficializa la implementación del sistema de evaluación y rendición social de cuentas y establece el mecanismo para la evaluación de los docentes. Se establece que el proceso de evaluación docente en el Ecuador sea de dos tipos: interna y externa. La interna incluye el proceso de autoevaluación, co-evaluación, evaluación por parte de los directivos, por los padres de familia y por los estudiantes. La evaluación externa tiene que ver con una prueba escrita que mide los conocimientos de los docentes. La escala de valoración va de 1 a 100, siendo 90 o más (excelente), de 80 a 89 (muy bueno), de 60 a 79 (bueno) y menos de 60 será insatisfactorio. Esta valoración se promedia entre la evaluación interna y la externa (Ministerio de Educación del Ecuador – SERSC, 2006). Las decisiones que se tomen sobre los resultados deben estar encaminadas a los propósitos establecidos desde el inicio; en el caso ecuatoriano, se propone de manera general, el mejoramiento de la calidad educativa.

¿Por qué y para qué se evalúa?

Cómo se indicó anteriormente, hay dos propósitos fundamentales de la evaluación: la mejora continua y la rendición de cuentas (Santiago & Benavides, 2009). El primero hace alusión a varios niveles de mejora, como aquella que se da en relación al desempeño personal, el apoyo al desarrollo de programas y servicios para los estudiantes y padres de familia y la contribución en cuanto al cumplimiento de la misión de la escuela (Stronge & Tucker, 2003). Por lo tanto, la mejora se refleja en la mejora de su persona, de su centro escolar y de la comunidad educativa que lo rodea. El segundo busca medir el desempeño del

docente como profesional y respecto del cumplimiento de los objetivos perseguidos por la institución educativa, o por el sistema (Stronge & Tucker, 2003), se trata de dar cuenta de las expectativas que tiene la comunidad educativa de su rol como docente.

Si bien estos dos objetivos pueden ser los más representativos, existen una serie de objetivos que en mayor o menor grado de importancia son:

a) certificar el nivel de los docentes antes de su ingreso al sistema educativo o para otorgar su licencia de enseñanza; b) para identificar a candidatos capacitados para el empleo; c) para evaluar los resultados de los candidatos que podrían llevar a cabo tareas específicas; d) para guiar decisiones acerca del proceso de contratación; e) para evaluar el desempeño de los docentes y tomar decisiones en cuanto a su permanencia o ascenso de categoría; f) para fijar reconocimientos o premios por contribuciones merecidas; g) para facilitar a la administración la identificación de fortalezas, debilidades y necesidades de mejora; h) para la planificación de programas de formación y capacitación significativas para el personal docente; i) para el desarrollo de estrategias y actividades remediales cuando sea el caso; j) para apoyar, validar y legalizar decisiones para la terminación de contratos de trabajo. (Stronge & Tucker, 2003, p. 4, traducido por autor)

Autores más optimistas miran a la evaluación como un proceso que mejora el desempeño docente, y por tanto disminuye el fracaso y la deserción escolar, acaba con las prácticas de enseñanza tradicionales y favorece la rendición de cuentas de la labor docente y la inversión realizada con estado hacia estos actores (Abalde et al., citados en Coloma, 2010). Lo importante es establecer con claridad el fin que persigue la evaluación como política educativa que busca la mejora de la calidad educativa.

¿Cuándo se evalúa?

Se puede contestar esta pregunta por lo que ha pasado en el Ecuador, o lo que es ideal.

La evaluación del docente en el Ecuador fue aplicada de manera voluntaria en el periodo 2008-2009 y se estableció de manera obligatoria partir del 2009, iniciando con el 25% de todos los docentes a nivel nacional. La periodicidad de la evaluación depende de los resultados iniciales como se indicó en el apartado anterior, pero por lo general se espera que sea cada cuatro años. Los docentes que alcancen los niveles de excelente y muy bueno se harán acreedores a becas y pasantías, se les utilizará para programas de capacitación y recibirán un estímulo económico anual por cuatro años, puesto que se establece que la evaluación se realizará cada cuatro años. Los docentes que se ubiquen entre los que tuvieron una calificación buena, deberán ser evaluados cada dos años y recibirán capacitación específica en función de sus necesidades. Por último, aquellos que estuvieron en el rango de insatisfactorio deberán capacitarse de manera obligatoria, ser evaluados al año siguiente y si repiten el mismo resultado, serán separados de sus funciones.

En otros países, los docentes sin contrato fijo son usualmente evaluados dos veces al año, y los que tienen contratos fijos son evaluados al menos una vez cada tres años a cinco años, a menos que reciban una calificación insatisfactoria (Brant et al., 2007; Sweeney & Manatt, 1986; citados en Matters, Oliva & Laine, 2008). Más que el cuándo es importante que exista una buena conexión entre la evaluación de un año a otro, de tal manera que puedan evidenciarse cambios. Es por eso que se insiste en el diseño de una rúbrica consistente. Se recomienda que existan evaluaciones contantes, que permita brindar retroalimentación permanente para la mejora del desempeño docente. De todas maneras, no existen investigaciones que guíen o determinen la óptima frecuencia para evaluar a los maestros (Matters, Oliva & Laine, 2008).

Importancia de la participación del docente en la toma de decisiones educativas y el proceso de evaluación de los maestros.

Darling-Hammond, Wise & Peace, (1983), y Stronge, (1997), citados en Matters, Oliva & Laine (2008) recomiendan que en la evaluación docente debe existir una comunicación sistemática antes, durante y después de todo el proceso entre todos los actores involucrados, así pues, se requiere de una comunicación vertical y horizontal fluida. Además, mencionan que para que eso suceda es importante el involucramiento de los docentes en el diseño e implementación de la evaluación (Kyriakides, Dimetriou & Charalambous, 2006, citado en Matters, Oliva & Laine, 2008). Moore (2011, p.1, traducido por autora) también defiende la participación del docente en el proceso de evaluación y menciona:

¿Por qué deben los maestros hacer una apuesta decidida para mejorar sus evaluaciones?

Mientras cada vez las autoridades gubernamentales obligan a los distritos escolares a mejorar sus sistemas de evaluación, muchos profesores se preguntan qué esperar y cómo responder. Sin embargo, no estamos en el tiempo en que los profesores esperen a ver lo que otros deciden. Porque si los propios docentes no participan en el desarrollo de sus evaluaciones, se convertirán en los objetivos, en lugar de los agentes de la reforma. En lugar de tomar sus posiciones que les corresponden como profesionales, van a ser tratados como jornaleros.

Ya se ha mencionado anteriormente que la evaluación ha tomado gran importancia en los últimos años como determinante de la eficacia y calidad educativa, lo que significa responder a las necesidades sociales, de mercado, reflejando sus productos y servicios (Coloma, 2010). Así mismo, Coloma (2010) destaca que el primer paso dentro de un sistema de evaluación docente debe ser el contar con la participación de los actores del procesos, por tanto, partir de la identificación íntegra de las necesidades de los docentes, pues caso

contrario “el proceso culturizador [sic] que toda acción evaluativa busca crear y desarrollar estará ausente, corriendo el riesgo de convertirse en un proceso generador de incultura educativa” (p.63).

Participación en la toma de decisiones.

Teoría de la gestión participativa.

Para entender la importancia de la participación en el diseño de la política pública, hay que entender al Estado como una gran organización. La forma en cómo se han constituido las organizaciones ha variado con el tiempo, desde sistemas mecánicos de trabajo, como en la era industrial, a otros que contemplan la división del trabajo y el diseño de sistemas jerárquicos de control, a entrados el siglo veinte (Bowling, 2006). Merton (1957) destaca que este tipo de organizaciones donde predomina el control jerárquico, con reglas y procedimientos mecánicos que inhabilitan a la organización a reaccionar al cambio.

El nacimiento y desarrollo de las tecnologías, junto con el cambio de una economía basada en la agricultura, a una economía basada en la manufactura, provocó una exigencia mayor por parte de las organizaciones. De esta manera que se requirió personal con mayores habilidades cognitivas y menos físicas (Cohen and Mankin 1998; McKenna 1991). Para formar a este tipo de individuos con mejores habilidades cognitivas que necesitaba la sociedad de esa era fue necesario lo que hoy en día llamamos escuela. Las organizaciones de la época industrial debieron cambiar sus estructuras. Bowling (2006) expone que los teóricos organizacionales ofrecieron una posible solución orientada a los seres humanos, en ese caso, procesos orientados al trabajo participativo para la toma de decisiones, partiendo de que: ...una mayor participación de los trabajadores llevaría a una mayor eficacia en la organización, aprovechando la experiencia de las personas en saber hacer su trabajo y

asegurar su compromiso, ya que ayudan a tomar las decisiones que afectan a sus vidas de trabajo (p. 9).

El modelo de administración participativa es una extensión del modelo burocrático, puesto que nace de la rigidez de este último y busca motivar a los trabajadores a una construcción conjunta de la organización y a perseguir el mismo propósito, logrando así una mayor productividad (Lunenburg & Ornstein, 2012). Argyris (1990, citado en Lunenburg y Ornstein, 2012) aún más optimista consideraba que la participación de los empleados en la organización resultaba en un crecimiento personal del ser humano “eliminando la incongruencia entre individuo y organización” (p. 34, traducido por autor). Hagg-Heitman y George (2011) recalcan que el manejo organizacional participativo es un modelo para la toma de decisiones que parte de las iniciativas de los trabajadores y alude a que este modelo genera un mayor compromiso y satisfacción de los empleados sobre su trabajo. Los mismos autores mencionan que se trata de un liderazgo compartido que va de la mano de una motivación y empoderamiento de todos los que son parte de la organización hacia el cumplimiento de los objetivos.

La escuela es una organización, el estado es una organización; y ambos cuentan con trabajadores, quienes son actores educativos, que deben ser considerados para la toma de decisiones, como dicen Hagg-Heitman y George (2011), para lograr un liderazgo compartido. Bowling (2006) menciona que los principios lógicos para una organización basada en la participación deben ser (p.15, traducido pro autor):

a) La organización puede ser la ventaja competitiva final; b) La participación es la fuente más eficaz de control que la burocracia; c) Todos los empleados deben aportar un valor significativo; d) Los procesos laterales son la clave para la efectividad organizacional, e) Las

organizaciones deben ser diseñadas en torno a productos, servicios y clientes, no funciones; f) El liderazgo efectivo es la clave de la eficacia de la organización, no la gestión.

Las escuelas, al igual que las organizaciones, deben cambiar el modelo burocrático con el que trabajan y convertirse en espacios de construcción participativa (Lunenburg y Ornstein, 2012). En el campo de la política pública en educación existen distintos actores que organizan y generan algún tipo de influencia, y pueden ser los profesores, los estudiantes y los padres de familia (Fernández, 2012). Entre todos los actores, el docente es un importante actor de la política educativa. Smith (1996) menciona que existen dos aspectos que tienen impacto en el clima y en la capacidad de dar respuesta por parte de la escuela: la participación de los docentes en los asuntos y políticas importantes para la escuela y la autonomía que pueden tener los docentes en su clase. Además del importante rol que puede tener su participación en la política escolar, esta puede extenderse también al campo de la política pública educativa.

Participación del docente en la toma de decisiones.

La participación de los docentes ha tomado diversas formas desde comités, equipos de trabajo, incluso organizaciones más grandes como los sindicatos (Reynolds, 1996). En Latinoamérica por ejemplo, existe amplia evidencia del impacto que han podido tener grupos organizados sobre la toma de decisiones políticas, además, desde principios del siglo veinte se ha podido observar una expansión de las uniones o sindicatos de docentes en los sistemas educativos (Fernández, 2012). Algunos de los beneficios de la participación de los docentes en la toma de decisiones del sistema educativo pueden ser (citados en Reynolds, 1996):

- Los docentes desarrollan altas expectativas ante su involucramiento en la toma de decisiones (Carvoy & Lenive, 1981).
- El docente incrementa su motivación cada vez que tiene la oportunidad de participar (Benson & Malone, 1987) .
- Genera un mejor planeamiento del docente, mejora la receptividad, mejora en su moral y motivación, además de un mejor desempeño de los estudiantes (Malen, Ogawa & Kranz, 1990).
- Permiten repensar el rol del director en la escuela.
- Se mejora la calidad en la toma de decisiones (Neil, 1991).

Reynolds (1996) también menciona algunas desventajas del modelo de participación, como lo es el tema del tiempo que deben invertir los docentes en la toma de decisiones compartidas, por otro lado la controversia generada por procesos de cambio donde existe un ganador y un perdedor, y por último, posibles problemas que decaigan en una ineficiencia organizacional cuando las decisiones no son del interés de todos. Conley et al., (1988, citado en Reynolds, 1996) concretan estas ventajas y desventajas de la participación con la siguiente cita: “la participación puede ser el ejercicio más significativo o una herramienta manipulativa” (p.32, traducido por autora).

A pesar de las desventajas, suman más los resultados positivos encontrados en los procesos de política pública donde participan los docentes. Por ejemplo, dos de tres estudios que vinculan la participación de los docentes en la toma de decisiones y la satisfacción sobre su trabajo, resultan en una significativa y positiva relación (Conway, 1984, citado en Reynolds, 1996). El mismo autor señala que la privación de las decisiones se relaciona con un decrecimiento en la satisfacción del docente sobre su trabajo, incremento del estrés y un menor nivel de lealtad.

Varios factores han sido estudiados respecto de la participación de los docentes en el plano personal, profesional y organizacional (Ferrara, 1992, citado en Reynolds, 1996). En el plano personal, Belasco y Alluto (1972) hacen alusión a tres grupos de docentes, los que carecen de decisión, los que están saturados de decisiones y aquellos que se ubican a un nivel de equilibrio. Respecto de estos tres tipos se comparó en un estudio características como el género, la edad, las características profesionales y el nivel que enseña. El estudio reveló, por ejemplo, que los mayores en edad (más de 38 años) por un lado, y las mujeres, eran los mayormente satisfechos respecto de su participación en la toma de decisiones.

En el plano profesional, por ejemplo, Ferrara (1992, citado en Reynolds, 1996) encontró que los docentes que tenían más años de trabajo en su institución tenían una menor percepción respecto de la participación en la toma de decisiones de su comunidad escolar. En el plano organizacional se encontró que las instituciones pequeñas usualmente tienen más oportunidades de lograr una gestión participativa (Ferrara, 1992, citado en Reynolds, 1996). También se conocen de investigaciones donde existen diferencias cuando las escuelas están ubicadas en una zona urbana, rural o suburbana (Benson & Malone, 1987, citado en Reynolds).

Los estudios que relacionan la participación con la satisfacción de los docentes en el trabajo muestran que (Mauriel, 1989, citado en Reynolds, 1996, p. 43., citado por autor):

...si las personas estuvieran más involucradas en las decisiones, entonces serían más felices, por lo tanto más motivadas para trabajar productivamente. Si trabajan productivamente, se generarían más resultados. Entonces la participación recae en satisfacción, satisfacción recae en productividad y productividad recae en resultados que un sistema valora.

Si bien existen relaciones interesantes que relacionan la participación de los docentes en la toma de decisiones, es importante mencionar que otros estudios demuestran que las actitudes individuales hacia la participación dependen de las expectativas que tiene el individuo acerca de su nivel de involucramiento (Bacharach et al., 1990, citado en Reynolds, 1996). Alluto y Belasco (1972, citados en Reynolds, 1996) también mencionan que la participación ha sido difícil de definir en la literatura y que de acuerdo a las investigaciones que se han realizado “la satisfacción de los docentes respecto de su participación no depende solamente del nivel de involucramiento que tengan, sino también del tipo de decisión en la cual participan” (p.32, traducido por autor). Por tanto, la participación de los docentes en la toma de decisiones puede ser discrecional, o dicho de otra manera, depende de varios factores, tales como el nivel de involucramiento, el interés que tenga el docente sobre el aspecto a participar e incluso, el grado de responsabilidad que puede tener sobre dicha decisión (Crockenberg & Clark, 1979, citado en Tobia, 1983).

Involucramiento de los docentes en decisiones acerca de la evaluación.

Una de las áreas mencionadas anteriormente, sobre la cual tiene directa incidencia sobre los docentes, es la evaluación docente, por tanto se puede suponer que corresponde a un aspecto de interés en la vida profesional y personal del docente. Jennifer King en su libro *La comprensión de la eficacia respecto de los atributos de los docentes* (2003) expresa que “los investigadores y los responsables de la construcción de políticas públicas están de acuerdo en que la calidad de los maestros es una cuestión de política fundamental en la reforma de la educación, sobre todo teniendo en cuenta la proporción de fondos para la educación dedicados a remuneración de los docentes junto con la evidencia de que los profesores son el factor más importante que influye en el rendimiento estudiantil.” (p.1., traducido por autor).

Por esta razón se ha convertido en el foco de atención de los procesos que miden su efectividad y la necesidad de desarrollar válidos sistemas de evaluación (Kyriakides & Demetriou, 2007).

Johnson (s/f) afirma que tanto los docentes como los sindicatos o grupos de profesores pueden y deben tomar un rol activo en el rediseño de sus sistemas de evaluación, tanto en los instrumentos como en los procesos. Así mismo señala que sólo si los docentes se comprometen en el diseño del sistema de evaluación, este puede resultar útil y significativa, y menciona que “la enseñanza no será una profesión hasta que los profesores por sí mismos no tomen un rol en la decisión de quién se merece enseñar” (p.3., traducido por autor). Los profesores son quienes más conocen su carrera y por tanto su participación en la construcción de los procesos de evaluación puede ser decisiva.

Matters, Oliva y Laine (2008) mencionan que para que un sistema de evaluación docente sea efectivo este debe involucrar a los docentes en su diseño e implementación. Wise & Darling Hamomond (1985) mencionan que de acuerdo al estudio realizado por el Instituto Nacional de Evaluación se llegó a la conclusión de que el involucramiento de los docentes y su responsabilidad mejoran la calidad del proceso de evaluación. Little, Goe y Bell (2009) también mencionan la importancia de involucrar a los profesores y menciona que “contar con la participación de los docentes, directivos y otros responsables de la educación, en el proceso de evaluación, puede incrementar la validez de los instrumentos y procesos involucrados en una efectiva medición” (p.25., traducido por autora). Este punto es importante, puesto que hace alusión a que algo es válido cuando cuenta con un número representativo de personas que lo respaldan. Parte del proceso de evaluación es el diseño de los criterios o estándares sobre los cuales se evaluará a los docentes. Darling-Hammond (2010) menciona que los estándares de la profesión docente deben ser elaborados por

docentes, por tanto, por quienes mejor conocen la profesión. Como se menciona antes, la participación de los docentes puede generar una mayor apropiación de los procesos y por ende una posibilidad de que se genera una actitud positiva frente a ella.

Actitudes del docente frente al proceso de evaluación.

Existen muchos estudios acerca de las actitudes de los docentes; revisando las bases de datos de EBSCO, ERIC y PROQUEST se encontraron 24.491 entradas acerca del tema entre los años X y Z.. Este estudio busca conocer las actitudes de los docentes frente a la evaluación de su desempeño. Tobia (1983) cita a Wagoner y O'Hanlon (1968) y menciona que:

Las actitudes de los docentes frente a la evaluación de su desempeño como docentes estará influenciada de alguna manera en la capacidad de beneficiarse de dicha evaluación, aquellos que sostienen una actitud optimista hacia la idea de la evaluación serán más tendientes a beneficiarse de ella que quienes sostienen una actitud menos optimista o desfavorable. (p.31, traducido pro autor)

Tobia (1983) menciona que la clave se encuentra en cómo los docentes perciben el propósito de la evaluación. Turpin (2005) encontró en su estudio que la evaluación docente afecta de manera positiva las actitudes de los docentes hacia su trabajo. Turpin también menciona que el involucramiento de los docentes en los procesos de evaluación es esencial y que el proceso en sí mismo tendrá éxito si permite a los docentes realizar procesos de autoevaluación y desarrollar juicios propios acerca de su desempeño y crecimiento profesional. Este estudio considera que en la medida en que la evaluación involucra los aspectos personales y profesionales del docente, entonces sus actitudes y percepciones están

altamente involucradas. Bouchama (2006), citado en Batchelor (2008) menciona que en su estudio a 300 docentes en Canadá encontró que los profesores prefieren ser evaluador por sus directivos. Así mismo, en estudios acerca de la satisfacción de los docentes se revelan opiniones mixtas acerca de los niveles de satisfacción cuando la evaluación basada en estándares fue implementada, esto debido al rol ambiguo y la autonomía en los criterios de trabajo. En conclusión, las opiniones, percepciones y actitudes del docente pueden ser muy importantes en los distintos procesos en los que dichos profesionales se hallan inmersos. Sawyer (2001, citado en Turpin, 2005) menciona que cuando se les permite a los docentes participar en el establecimiento de las metas u objetivos, esto ayuda que los profesionales se vuelvan auto reflexivos y capaces de adaptar sus propias prácticas como docentes cuando sea necesario.

Conclusiones a la revisión de la literatura.

Los modelos participativos tienen como fin el encaminar e incentivar la injerencia e implicación de las personas o grupos de una organización en la toma de decisiones que afectan a la tarea evaluativa a realizar, tanto en la fijación de los objetivos, como las procedimientos de implementación, delegación de responsabilidades, análisis de la información, entre otros (Mateo, 2000). Dicha participación puede promover un sentido de apropiación de los docentes en la generación de una cultura de evaluación.

Algunos países como Venezuela atribuyen la falta de una cultura de evaluación debido a que, justamente, los procesos de evaluación parten de una concepción tradicionalista, fiscalizadora y controladora (Bolseguí & Fuguet, 2006). De acuerdo con L'Ecuyer (1997, citado en Bolseguí & Fuguet, 2006) en América Latina ha predominado este tipo de evaluación tradicional, centrada en la medición y las estadísticas, sin un concepto

amplio de todas las bondades que implica el proceso de evaluación. La cultura de evaluación debe priorizar la práctica de una participación de los actores involucrados en dichos procesos y por otro lado de la permanente instauración de procesos formativos encaminados a la calidad académica y que al mismo tiempo estén involucrados procesos de reflexión y autoevaluación (Balseguí & Fuguet, 2006).

Los intentos de algunos gobiernos por ignorar la participación de los distintos actores involucrados en la política educativa han fallado o descarrilado los procesos de diseño de la política educacional (Corrales 2003; Grindle 2004; Kaufman & Nelson 2004; Nelson 1999; Palamidessi & Legarrald 2006, citado en Fernández, 2012). La escuela como un sistema social tiene que priorizar la participaciones de todos sus actores en todas las actividades y proyectos que persiguen, pues todos tienen objetivos compartidos (Lunenburg y Ornstein, 2012).

Este estudio busca indagar si los docentes se han sentido partícipes del proceso de construcción de evaluación de su desempeño y si coincide con el texto antes expuesto acerca de cómo se explican los procesos de participación en la política educativa en nuestros países. A continuación se presenta el proceso metodológico del estudio con el fin de descubrir cuál es la situación de los docentes frente a este proceso de evaluación y su actitud frente a él.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Varios estudios tratan acerca del involucramiento de los docentes en procesos de toma de decisión (Tobia, 1984). Esta investigación busca determinar la relación entre el nivel de participación de los docentes en el desarrollo del proceso de evaluación y sus actitudes frente a la evaluación.

El presente estudio se fundamenta en una investigación anterior realizada por Edward Tobia en 1983 en el estado de Pensilvania y titulada *La relación entre la participación docente en el desarrollo de un sistema de evaluación docente y las actitudes del docente hacia dicha evaluación*. El estudio recogió siete componentes que tienen que ver con el desarrollo de un sistema de evaluación, y que sirven como referencia para comparar el nivel de participación de los docentes con cada uno de ellos y, además, conocer la actitud de los docentes frente al mencionado proceso de evaluación. Parte del instrumento de investigación recogió información que fue solicitada a los docentes, tales como: nivel de enseñanza, años de experiencia, género, lugar de trabajo, tipología escolar, haber rendido la evaluación docente realizada por el Ministerio de Educación y edad. El análisis de la investigación también explora, en menor medida, algún tipo de relación sobre los resultados estas últimas variables.

Este capítulo detalla los procedimientos realizados para este estudio incluyendo, el diseño, los procedimientos para la selección de la muestra, el instrumento utilizado, información sobre la población, la recolección de datos, la prueba del instrumento y el análisis de los datos.

Justificación de la metodología seleccionada

Considerando la naturaleza del problema y contestando a la pregunta de investigación propuesta, este estudio utilizó un diseño de investigación ex post facto no experimental. Este diseño es conceptualizado por Kerlinger (1991, citado en Escribano, 2004) como “aquella investigación en la cual la/s variable/s ya han ocurrido, de modo que el investigador comienza con la investigación de las variable/s dependientes” (p. 350). Escribano (2004) la describe como una investigación realizada “después de ocurrido el hecho”, por lo que permite observar, hacia atrás, un hecho ocurrido sobre un resultado subsiguiente y sus enlaces causales o relacionales entre ellos. En este caso lo que ya ha ocurrido es el diseño y aplicación de un Sistema Nacional de Evaluación en el Ecuador donde se evaluó a los docentes ecuatorianos.

De acuerdo a lo anterior, la variable independiente se refiere al grado de involucramiento de los docentes en el sistema de evaluación de sistema educativo, y la variable dependiente tiene que ver con la actitud del docente hacia la evaluación. Es la relación entre estas dos variables la que se busca medir a través de un coeficiente de correlación. Además de las variables mencionadas, este estudio también pretende aportar con algunas conclusiones acerca de la relación que puede existir con el factor edad, años de experiencia, sexo, sector privado o público, tipología escolar o el haber dado o no la evaluación obligatoria respecto de la variable independiente.

La variable independiente es aquella que posiblemente produce efectos en la variable dependiente. La variable dependiente, en cambio, es la que fluctúa en base a los resultados de la variable independiente (Namakfoorosh, 2000). Por lo tanto, el análisis en este caso permite entender en qué medida un mayor o menor nivel de involucramiento de los docentes en el sistema de evaluación nacional tiene relación con su actitud frente a la misma.

Con las variables claras y con el fin de responder a la pregunta de investigación se establece un diseño de investigación mixto. Este método de investigación permite recolectar, analizar y combinar métodos cuantitativos y cualitativos en un simple estudio para entender y responder de mejor manera el problema de investigación (Creswell & Piano, 2011, citado en Creswell, 2011).

Por un lado, se realizará un análisis cuantitativo de acuerdo a los resultados de las encuestas, especialmente en aspectos que relacionan el nivel de participación de los docentes en los procesos de desarrollo de un sistema de evaluación docente. Así mismo se analizó la correspondencia del nivel de participación con la actitud de los docentes frente a la evaluación. Para complementar el análisis cualitativo se realizaron cuatro entrevistas a informantes claves. Zelditch (1962, citado en Goetz & LeCompte, 1988) describe a los informantes clave como “individuos en posición de conocimientos, status o destrezas comunicaciones especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (p. 134). Se busca con estas entrevistas el poder contextualizar la hipótesis desde la perspectiva gubernamental, de la cooperación internacional y de la sociedad civil. Los informantes claves en este caso han sido escogidos como agentes que conocen desde sus espacios de trabajo qué ha pasado a nivel de la política educativa en torno a la evaluación docente y en este caso se convierten en expertos en el tema. Para interactuar con los informantes clave se realizaron entrevistas personales. Para las entrevistas se utilizaron preguntas abiertas. El objetivo de utilizar a los informantes clave fue el de tener la percepción de primera mano respecto del manejo e introducción de la evaluación docentes en el Ecuador desde tres enfoques. Estas conversaciones con los informantes clave han permitido también tocar temas muy sensitivos y poder tratar el tema con una mayor profundidad.

Herramienta de investigación utilizada

Para esta investigación se ha confeccionado una encuesta basada en el instrumento utilizado por Tobia (1983) para su investigación. Se trata de una encuesta que consta de tres partes. La primera relacionada con el nivel de involucramiento de los docentes en el sistema de evaluación considerando siete elementos del proceso; el segundo tiene que ver con la actitud de los docentes frente a la evaluación y el tercero considera algunas características de los docentes que respondieron al cuestionario, adicionalmente en la tercera sección se ha incluido una pregunta abierta solicitando una opinión personal respecto de si los docentes consideran que el participar de la construcción del proceso de evaluación del desempeño docente puede generar una mejor actitud hacia el proceso y hacia la evaluación misma.

Los componentes que son parte de la primera sección, y que tienen que ver con el nivel de involucramiento del docente en el proceso de construcción del sistema de evaluación son: a) propósito de la evaluación (este incluye principios filosóficos de la evaluación docente); b) criterios con los que son evaluados los maestros (posiblemente el rendimiento o competencias demostrada en áreas específicas); c) número y tipo de observaciones de clase son requeridas para evaluar formalmente al docente (por semestre o por año, por parte de los directivos, entre otros); d) actores que participan del proceso de evaluación (directivos, administrativos, supervisores, coordinadores de área, profesores, estudiantes); e) formato de la evaluación docente o el documento para realizar observaciones de clase (lista de chequeo, escala de puntajes, narrativo, una combinación); f) uso de los resultados de la evaluación? (por ejemplo como individuo que oferta un servicio, para el logro de objetivos, para su puesto de trabajo, para la promoción o mantenimiento del puesto); y g) procedimientos para el proceso de evaluación (observación, pre y post conferencias de observación, procedimientos por demanda) (ver Anexo A).

Para la entrevista a informantes claves se diseñaron preguntas que ayudaron a guiar la conversación, las preguntas fueron:

La segunda parte comprende un conjunto de 32 declaraciones respecto del sentir del docente frente al proceso de evaluación. Este constructo de preguntas actitudinales fueron diseñados por Tobia basados en el libro de Henerson, Morris y Fitz-Gibbon: *Cómo medir actitudes* (Tobia, 1983). Los docentes respondieron a cada declaración basados en una escala de Likert con las siguientes cinco opciones: a) muy en desacuerdo; b) desacuerdo, c) indeciso, d) de acuerdo, e) muy de acuerdo. La copia del cuestionario se la puede tener en el Anexo A.

Para la entrevista se utilizaron algunas preguntas guías que sirvieron para orientar la conversación con las personas antes mencionadas. Las preguntas guías fueron:

- ¿Considera que hubo o no participación de los docentes en la construcción del sistema de evaluación de su desempeño? Si, no, por qué.
- Considera que si existiera mayor participación de los docentes en el proceso de evaluación de su desempeño, su actitud sería mucho más positiva hacia el proceso de evaluación. Si, no, por qué.
- Cuando se lanzó la evaluación docente en 2009, ¿considera que hubo resistencia por parte de los docentes? si, no por qué
- ¿Crees que esa resistencia ha cambiado?
- ¿Crees que se ha trabajado o se está trabajando en la construcción de una cultura de evaluación?
- ¿Qué elementos consideras importantes para la construcción de un sistema de evaluación?.

- ¿Cómo crees que se puede integrar a los docentes en la construcción el proceso de evaluación?
- Hoy en día, cuál crees que es la visión del docente en general acerca de la evaluación?
- ¿Considera que existen los canales de comunicación suficientes para que los docentes conozcan de las políticas que desarrollo el Ministerio de Educación del Ecuador?

Descripción de participantes

Número.

El Ministerio de Educación del Ecuador ha proporcionado la información necesaria para permitir determinar la muestra de este estudio (ver permisión en Anexo B). De los 218.761 docentes que registra el AMIE (Archivo Maestro de Instituciones Educativas) en el año 2012 a nivel nacional, 170.125 (77.76%) tienen una dirección de correo electrónico. Considerando que el instrumento de este estudio es una encuesta virtual, entonces se considerará a aquellos docentes que en el sistema de información AMIE tienen dirección de correo electrónico. De acuerdo a dicha población, se ha determinado una muestra de 384 docentes tomando en cuenta un nivel de error del 0.05 por ciento.

La brecha digital en el Ecuador es aún significativa; las estadísticas muestran que sólo 31 de cada cien ecuatorianos tienen acceso al Internet (INEC, 2011). Por lo anterior, será importante el triplicar el valor de la muestra para obtener efectivamente 383 encuestas completadas. Para la obtención de la muestra se consideró la siguiente fórmula (Oncis de Frutos, s/f) (ver figura 2):

| |
|---|
| <p>n = muestra N = población p= 0,50 q= 0,50 e= 5% Z= 1,96 (95% confiabilidad y 5% error)</p> |
|---|

| |
|---|
| $n = \frac{Z^2 p \cdot q \cdot N}{N e^2 + Z^2 p \cdot q}$ |
|---|

Figura 2. Fórmula para el cálculo de una muestra aleatorio con población infinita.

Los informantes clave fueron seleccionados de acuerdo a su relación con el tema y a su trabajo o desarrollo en el área de políticas docentes. Por ello se seleccionó a personalidades especializadas desde el sector público, la cooperación internacional y la sociedad civil. Las personas seleccionadas fueron:

- Monserrat Creamer – Ministerio de Educación – Subsecretaria de Desarrollo Profesional.
- Miriam Chacón – Ministerio de Educación - Directora Nacional de Carrera Docente
- Wotuer Van Damme - Cooperación Belga - Programme Manager VVOB Ecuador.
- Milton Luna – Contrato Social por la Educación – Presidente Ejecutivo.

Género.

La muestra fue aleatoria; sin embargo, existió una participación bastante equitativa entre hombres y mujeres que respondieron esta encuesta. De los 381 docentes que contestaron de esta encuesta 160 fueron mujeres y 221 fueron hombres. La relación del total del docentes en el Ecuador es de aproximadamente 38% hombres y 62% mujeres. La distribución de género en la población actual ecuatoriana de acuerdo al último censo (2010) es de 0-14 años: 30,1% (hombres 2.301.840/mujeres 2.209.971); de 15-64 años: 63,5% (hombres 4.699.548/mujeres 4.831.521); de 65 años y más: 6,4% (hombres 463.481/mujeres 500.982).

Nivel socioeconómico.

Los estudios realizados llegan a las mismas conclusiones independientemente del nivel socioeconómico, por ende esta característica no ha sido requerida para este estudio por lo que no consta en los instrumentos utilizados.

Características especiales relacionadas con el estudio

Ninguna característica especial fue requerida para esta encuesta. El requisito más importante del grupo seleccionado era que debían tener correo electrónico porque la encuesta fue enviada por un medio virtual, a través del programa de encuestas SurveyMonkey, una empresa de Estados Unidos que permite a los usuarios la creación de encuestas en línea. Dentro de las características de los docentes se solicitó información relacionada con: nivel de educación que enseña, años de experiencia como docente, régimen de trabajo, tipología escolar donde labora, edad, si ha rendido o no la evaluación del Ministerio de Educación del Ecuador, y si está interesado en recibir los resultados de este estudio. La encuesta, instrumento ya probado en la investigación de Tobia, fue la escogida para aplicarla a nivel del Ecuador. En el contexto estadounidense esta encuesta fue enviada vía correo postal. Dicha estrategia no se estima conveniente en el caso ecuatoriano por un tema más bien de cultural respecto del uso del servicio de correo postal y lo poco habitual que representa el llenar encuestas por esta vía. Debido además a la amplia muestra poblacional se vio que era pertinente trabajar vía virtual con el fin de lograr cumplir con la muestra proyectada.

Fuentes y recolección de datos

La información fue solicitada por medio de oficio a la Dirección de Planificación del Ministerio de Educación del Ecuador el 20 de mayo de 2012. Esta dirección remitió el 20 de junio de 2012 una lista de todos los docentes que a la fecha estaban registrados con su correo electrónico. La información es del número total de docentes que cuentan con la información

mencionada, por lo que se incluyen tanto escuelas públicas, como privadas, fiscomisionales (del clero y el estado) y municipales a nivel nacional. Se consideró a todos los docentes del sistema, independientemente de su tipología escolar y si han rendido o no la evaluación docentes aplicada por el Ministerio de Educación. Esta decisión se tomó considerando que el sistema de evaluación es relativamente nuevo, que aún no se ha evaluado al total de la población y que en general nos interesa conocer la percepción de todos los docentes, especialmente y considerando que el sistema de evaluación lanzado por el Ministerio de Educación se ha pensado aplicar a todo nivel, por tanto a nivel de docentes que laboran en escuelas públicas, como en privadas, fisco misionales y municipales. De acuerdo a los datos otorgados por el Ministerio de Educación del Ecuador, el sistema ecuatoriano consta de la siguiente planta docente, considerando docentes con contrato y con nombramiento:

Tabla 3. *Número de docentes del sistema educativo ecuatoriano.*

| Tipología Escolar | Número de Docentes |
|-------------------|--------------------|
| Fiscal | 176.989 |
| Privado | 85.776 |
| Fiscomisional | 16.346 |
| Municipal | 3.164 |
| TOTAL: | 282.275 |

Fuente: Ministerio de Educación de Ecuador (2011).

Como se mencionó anteriormente la información recogida a través del cuestionario virtual está dividida en tres secciones; la primera que tiene que ver con la percepción de los docentes en cuanto a su nivel de involucramiento en distintos componentes de evaluación. La segunda relacionada con la actitud de los docentes frente a la evaluación. Y la tercera con información acerca de las características de los docentes.

En la primera parte, el nivel de involucramiento fue determinado por cada docente en una escala de 1 a 8 siendo, siendo 1 el nivel de menor participación y 8 el de mayor

participación; y un total de involucramiento que puede estar entre 7 y 56. También se elaboró una rúbrica que describe el significado de los ocho niveles de involucramiento antes descritos (ver Anexo A).

La segunda parte comprende un conjunto de 32 declaraciones respecto del sentir del docente frente al proceso de evaluación. En este constructo de preguntas actitudinales, los docentes respondieron a cada declaración basados en una escala de Likert con las siguientes cinco opciones: a) muy en desacuerdo; b) desacuerdo, c) indeciso, d) de acuerdo, e) muy de acuerdo. De estas cinco opciones, 1 representa la más baja puntuación o nivel de desacuerdo y 5 la mayor puntuación o nivel de acuerdo. El total de puntaje que puede lograr en esta sección va de 32 (actitud negativa) a 160 (actitud positiva).

Las características de los docentes consultados también han sido codificadas para el análisis de la información designándoles valores numéricos. Así el sexo en caso de ser masculino fue asignado como 1 y en caso de ser femenino fue asignado como 2. Los años de experiencia como docente fueron asignados de la siguiente manera:

| Años de Experiencia | Asignación numérica |
|---------------------|---------------------|
| Menos de uno | 1 |
| De 1 a 3 | 2 |
| De 3 a 5 | 3 |
| Más de 5 | 4 |

Para analizar los datos en forma ordenada y de acuerdo al régimen donde laboran los docentes, se asignó 1 a Costa, 2 a Sierra, 3 a Oriente y 4 a Región Insular. Respecto de la tipología, se asignó 1 a sector público, 2 a sector privado, 3 a fisco misional, 4 a municipal. Al criterio de si los docentes han rendido la evaluación del Ministerio se ha asignado 1 y si no lo ha hecho se ha asignado 2. Respecto de la edad se han designado los siguientes valores numéricos respecto de los rangos propuestos.

| Edad | Asignación numérica |
|-----------------|---------------------|
| De 18 a 25 años | 1 |
| De 25 a 35 años | 2 |
| De 35 a 45 años | 3 |
| Más de 45 | 4 |

También existe una pregunta abierta que consulta a los docentes si *creen que el participar de la construcción del proceso de evaluación del desempeño docente puede generar una mejor actitud hacia el proceso y hacia la evaluación misma? Siéntase libre de comentar y opinar.* Para esta pregunta se realizará un análisis global de acuerdo a las respuestas de los participantes.

Respecto de las entrevistas a informantes claves, la información producto de las entrevistas fue procesada para poder contar con la mayor cantidad de elementos de juicio respecto de su la percepción de los personajes de acuerdo a su posición en la palestra del sistema educativo.

Prueba piloto.

El cuestionario, fundamentado en la investigación de Tobia (1983), fue validado por un grupo de jueces de la Universidad de Temple (Temple University) y fue piloteado por el Distrito Escolar de Carlisle Área. En este pilotaje se utilizó el ejemplo computacional de Kerlinger, determinando un nivel de confianza de 0.90 (altamente confiable). Para la presente investigación se tradujeron las preguntas y se pilotearon entre 30 docentes escogidos al azar de la lista otorgada por el Ministerio de Educación, de aquellos que tienen correo electrónico registrado en las bases de dato oficiales. Este pilotaje permitió mejorar errores de traducción en las preguntas para la mejor comprensión por parte de los docentes.

De aproximadamente 50.000 encuestas enviadas se lograron obtener las 390 encuestas necesarias para obtener resultados confiables (Oncis de Frutos, s/f). A continuación se presenta el análisis que hace referencia a la tabulación de los datos y a la utilización del programa SPSS para trabajar en cuanto a la correlación de variables.

Aprobación por el Comité de Bioética.

El presente estudio cuenta con la aprobación en categoría expedito por parte del Comité de Bioética de la Universidad San Francisco de Quito (ver Anexo C).

ANÁLISIS DE DATOS

Detalles del análisis

Este estudio busca establecer la relación entre el grado de involucramiento de los docentes en el desarrollo de siete componentes de un sistema de evaluación del desempeño de maestros (a) propósito de la evaluación; b) criterios con los que son evaluados los maestros; c) número y tipo de observaciones de clase que son requeridas para evaluar formalmente al docente; d) actores que participan del proceso de evaluación; e) formato de la evaluación docente o el documento para realizar observaciones de clase; f) uso de los resultados de la evaluación y g) procedimientos para el proceso de evaluación) y la actitud de dichos maestros frente a la evaluación. Trescientos noventa (390) encuestas fueron escogidas para la tabulación y análisis. La información de dicha tabulación fue trabajada en Excel y en el sistema estadístico SPSS. Para llegar a la conclusión inicialmente citada en este párrafo, el nivel de significancia que debe arrojar el proceso estadístico será de 0.05. De acuerdo a Gómez y Gómez (2004, p.129):

El coeficiente de correlación puede concebirse, esencialmente, como aquella proporción que expresa el punto ante el cual los cambios de una variable dependen de cambios en otra. Se ha calculado el índice Spearman, que varía de -1 a +1. Por otra parte, si el valor de 'p' es menor o igual de 0.05, los resultados no dejan lugar a dudas, la hipótesis nula debe ser rechazada y existe una correlación estadística fuerte entre ambas magnitudes.

Con el fin de determinar la mejor hipótesis que relacione el involucramiento y la actitud de los docentes se utilizó el Coeficiente de Correlación Producto – Momento de Pearson (r). Para el programa SPSS la fórmula que corresponde a r , es:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

Donde: n = número de variables (especies)
 x_i = la medida individual de un descriptor o variable en la primera muestra
 y_i = la medida individual de una variable en la segunda muestra
 \bar{x} y \bar{y} = los promedios de x_i y y_i , respectivamente.

Figura 3. Fórmula para obtener el Coeficiente de Correlación Producto – Momento de Pearson (r). Glass, G.V. & Stanley, J. (1970).

La intención de este estudio es determinar la correlación entre el grado de involucramiento de los docentes en el desarrollo del proceso de evaluación lanzado por el Ministerio de Educación del Ecuador en 2009, por tanto, su involucramiento en el diseño de política pública y toma de decisiones, y lo concerniente a las actitudes del docente hacia la evaluación. Los resultados de este análisis se presentarán de la siguiente forma: a) *Descripción de las características de los encuestados; b) Resultados respecto del nivel de involucramiento; c) Resultados respecto de la actitud de los docentes frente a la evaluación; d) Relación entre el nivel de involucramiento y las actitudes; y e) Resultados de contexto respecto del informante clave.*

Descripción de las características de los encuestados

Es importante señalar que la población de docentes que pudo acceder a este estudio debía tener correo electrónico y usarlo con frecuencia. Lo anterior resultó en un problema puesto que no sólo se debió triplicar el número de envíos de la encuesta de acuerdo a la muestra, sino que se enviaron muchos más. Para tener una idea, de cada 100 correos enviados había una respuesta válida, puesto que muchos de los correos regresaban porque seguramente estaban mal escritos o caducaron, y muchos otros simplemente no contestaron.

En total se lograron obtener 390 encuestas válidas, las que se completaron en un lapso de aproximadamente nueve meses logrando satisfacer el muestreo presentado. La información que fue pedida a los participantes y que brindan una perspectiva de los participantes fue:

- Sexo
- Edad
- Nivel de educación que enseña actualmente.
- Años de experiencia como docente, sin considerar el año actual.
- Régimen – Lugar de Trabajo
- Tipología escolar donde labora
- Si ha rendido o no la evaluación del Ministerio de Educación del Ecuador

Si bien la información que se presenta a continuación es una caracterización de la población encuestada, por consiguiente, una descripción de la muestra, también se ha realizado un cálculo para correlacionar dichos datos demográficos, con el nivel de participación de los docentes en el proceso de evaluación y a la actitud de los docentes frente a la misma. Si bien esta información no contesta directamente la pregunta planteada en la hipótesis del problema, nos ha parecido importante el poder utilizar la información solicitada a los encuestados para indagar su nivel de significancia respecto de las variables de la hipótesis, antes mencionados.

Sexo.

Respecto del sexo de los encuestados, y siendo completamente aleatorio el envío de las encuestas, de las respuestas válidas contestaron 384 personas, de las cuales el 41.7% son mujeres y el 58.3% son hombres. Las respuestas de ambos sexos son similares, tanto en

cuanto a la percepción de su nivel de involucramiento, como a la actitud frente a la evaluación. En cuanto al nivel de involucramiento la tendencia es a que tanto mujeres como hombres piensan que su nivel de participación supera la media, esto significa que un comité de representantes de los profesores se ha configurado para producir información para las autoridades con la cual se desarrollará el sistema de evaluación. Lo mismo pasa respecto a la opinión frente a la actitud, la mayoría de los participantes, tanto hombres como mujeres, no tienen una opinión formada respecto de su sentir frente al proceso de evaluación; la mayoría se sienten indecisos frente a los beneficios o prejuicios del proceso. En el análisis de correlación tampoco existe una relación entre el sexo de los encuestados, el nivel de involucramiento, ni la actitud. El sistema educativo ecuatoriano cuenta con una mayoría de docentes mujeres; no se conoce de un estudio que muestre las distintas percepciones que tienen los docentes de distinto género respecto temas importantes de la educación. Lo que podemos observar en este caso es una similitud en la forma de pensar entre ambos sexos respecto de su nivel de involucramiento en los procesos de evaluación y también poseen relativamente, tanto hombres como mujeres, criterios similares respecto de su actitud frente al proceso evaluativo. Esto nos hace pensar que el sexo no es criterio que se asocie o marque pensamientos contrarios. Para ambos el proceso de evaluación es muy importante. A pesar de los resultados, considero que estos lo que muestran en esencia es una falta de cultura de evaluación, pues no se podría definir, de acuerdo a los resultados de la encuesta, criterios bien definidos respecto del nivel de participación, ni de la actitud. Pareciera más bien que existe un nivel de desinformación que recae en desconocimiento e inseguridad.

Tabla 4. *Correlación entre el nivel de involucramiento, la actitud y el sexo de los encuestados.*

| Correlaciones | | | |
|---------------|-----------------|---------|-------|
| | INVOLUCRAMIENTO | ACTITUD | Sexo: |
| | | | |

| | | | | |
|-----------------|------------------------|--------|--------|-------|
| INVOLUCRAMIENTO | Correlación de Pearson | 1 | ,426** | -,028 |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 | ,587 |
| | N | 389 | 389 | 383 |
| ACTITUD | Correlación de Pearson | ,426** | 1 | ,053 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | | ,303 |
| | N | 389 | 389 | 383 |
| Sexo: | Correlación de Pearson | -,028 | ,053 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,587 | ,303 | |
| | N | 383 | 383 | 383 |

Edad.

En esta pregunta dos omitieron contestar y se contó con 388 respuestas válidas. Se estableció cuatro rangos de edad. De ellos, como se observa en la figura 4, la mayoría de las personas que contestaron la encuesta pertenecieron al grupo de más de 45 años con un 45,6%. Le sigue a este con un 35,3% el grupo de está entre 35 y 45 años. En tercer lugar con un 18,3% los que se encuentran entre 25 y 35 años y en una menor proporción con un 0,8% los comprendidos entre 18 y 25 años. La edad sin embargo no tiene ninguna significancia frente al nivel de involucramiento o actitud de los docentes frente a la evaluación. Belasco y Aluto (1972) muestran que en un estudio relacionado, por ejemplo, que los mayores en edad (más de 38 años) por un lado, y las mujeres, eran los mayormente satisfechos respecto de su participación en la toma de decisiones. En el caso de este estudio no vemos ningún tipo de diferencias. El sistema educativo ecuatoriano se encuentra pasando por un importante proceso de cambio que puede en algún momento repercutir este tipo de respuestas. Se puede decir que se cuenta con un gran número de docentes que superan los cincuenta años e incluso, existe un proceso lanzado desde el Ministerio de Educación para su jubilación. Si antes hablamos del problema de la concepción tradicionalista de evaluación, será posible que con el nuevo proceso de contratación de docentes, exista una posibilidad de cambiar esa visión?

Este debe ser parte del reto, por tanto, si desde el Estado se están haciendo importantes esfuerzos por renovar la planta docente, ésta nueva fresca de jóvenes que buscan cambiar y formar, debe ir acompañado de procesos de sensibilización y construcción participativa de dichos procesos de cambio, entre ellos, los procesos evaluativos. La actitud que estos docentes puedan tener ante los nuevos a cambios en política educativa puede ser muy sensible en relación al nivel de involucramiento y participación que tengan en la construcción de la política pública.

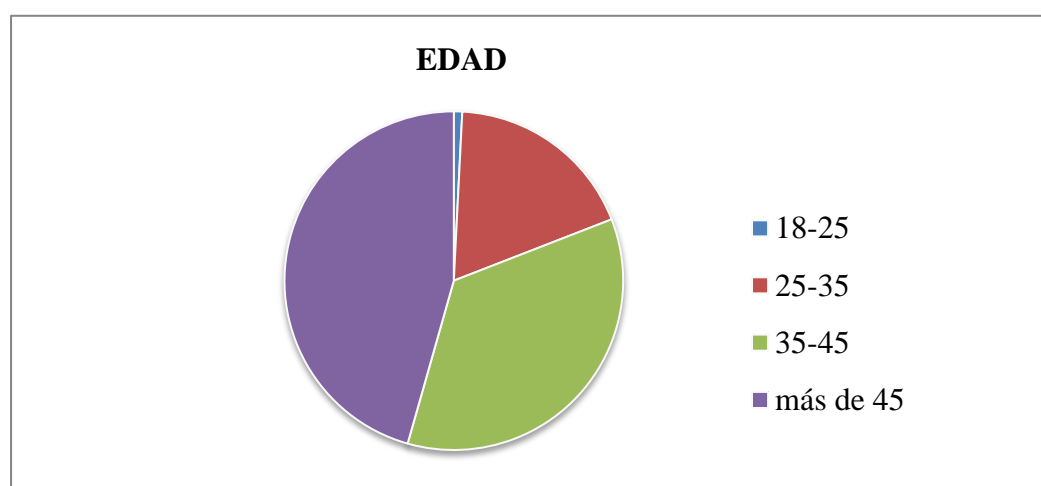


Figura 4. Proporcionalidad etaria respecto de los docentes encuestados.

Tabla 5. Correlación entre el nivel de involucramiento, la actitud y la edad de los encuestados.

| Correlaciones | | | | |
|-----------------|------------------------|-----------------|---------|-------|
| | | INVOLUCRAMIENTO | ACTITUD | Edad |
| INVOLUCRAMIENTO | Correlación de Pearson | 1 | ,426** | -,072 |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 | ,156 |
| | N | 389 | 389 | 387 |
| ACTITUD | Correlación de Pearson | ,426** | 1 | -,082 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | | ,108 |
| | N | 389 | 389 | 387 |
| Edad | Correlación de Pearson | -,072 | -,082 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,156 | ,108 | |

| | | | | |
|--|---|-----|-----|-----|
| | N | 387 | 387 | 387 |
|--|---|-----|-----|-----|

Nivel de educación que enseña actualmente.

Respecto del nivel de educación que enseñan actualmente los docentes encuestados, cinco omitieron su respuesta y se obtuvo 385 respuestas válidas. Como se puede apreciar en la figura 5, el 62.9% de los docentes enseñan actualmente a nivel de secundaria, esto es los tres últimos años del colegio. El 34.8% enseñan en Educación General Básica y el 2.3% enseñan a nivel de educación inicial. Además, como se puede observar en la tabla 5, no existe una significancia en la relación entre el nivel de educación que dicta y el involucramiento de los docentes en el proceso de construcción del proceso de evaluación docente. Sin embargo, existe cierto nivel de significancia, aunque muy bajo, entre el nivel de educación de los encuestados y la actitud. Es posible que este resultado tenga que ver con el nivel de especialidad de los docentes, por ejemplo, aquellos docentes generalistas tienen una percepción distinta de los docentes especialistas, que trabajan en secundaria. Es posible que esta diferencia se dé ya que muchos docentes especialistas consideran que su trabajo es muy distinto del docente generalista, y muchos de ellos suelen proclamar que deben ser evaluados de distinta manera.

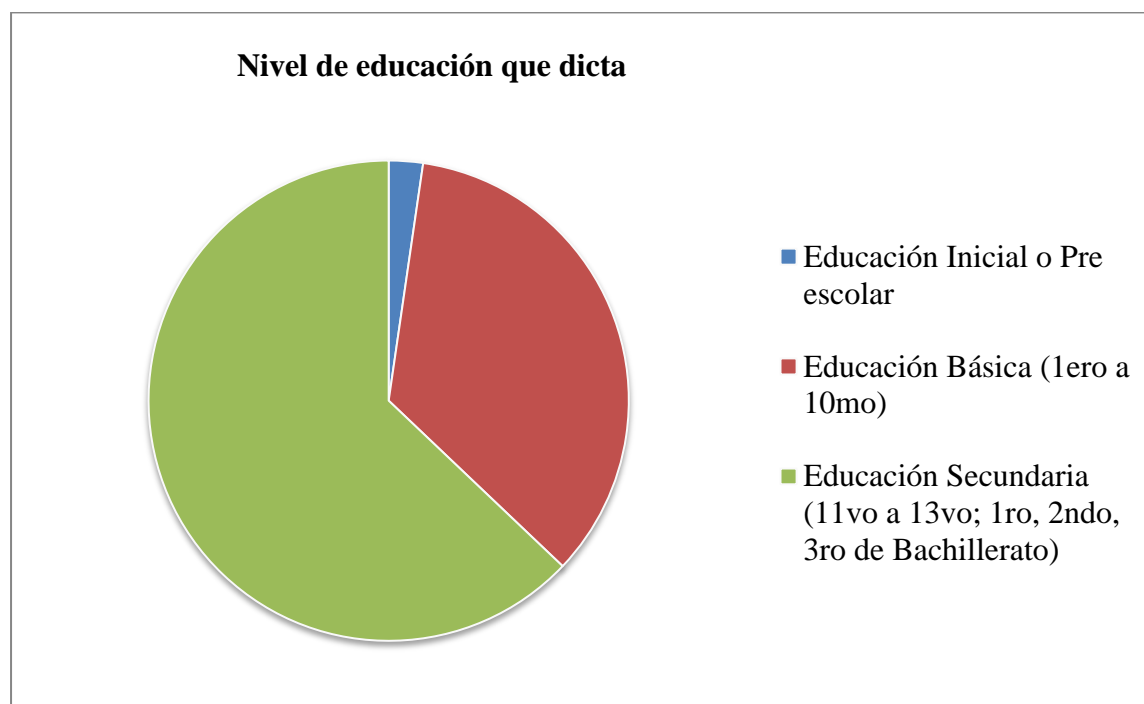


Figura 5. Nivel de enseñanza que dictan actualmente los docentes encuestados.

Tabla 6. Correlación entre el nivel de educación que dicta, el nivel de involucramiento y la actitud.

| Correlaciones | | | | |
|-------------------|------------------------|-----------------|---------|-------------------|
| | | INVOLUCRAMIENTO | ACTITUD | Nivel que enseña: |
| INVOLUCRAMIENTO | Correlación de Pearson | 1 | ,426** | -,095 |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 | ,063 |
| | N | 389 | 389 | 384 |
| ACTITUD | Correlación de Pearson | ,426** | 1 | -,143** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | | ,005 |
| | N | 389 | 389 | 384 |
| Nivel que enseña: | Correlación de Pearson | -,095 | -,143** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,063 | ,005 | |
| | N | 384 | 384 | 384 |

Años de experiencia como docente, sin considerar el año actual.

En la respuesta relacionada al número de años de enseñanza, se establecieron tres rangos. Cuatro docentes omitieron la respuesta y se contó con 386 respuestas válidas. Como se aprecia en la figura 6, el 87, 8% de los participantes tienen experiencia docente superior a cinco años. El 5.4% entre tres y cinco años. La diferencia menor a tres años. En este caso no existe ningún nivel de significancia entre los años de experiencia de los docentes con el nivel de involucramiento en el proceso de construcción del proceso de evaluación, ni con la actitud de los docentes frente a la evaluación. Esto puede ser un poco difícil de aceptar, especialmente porque se podría considerar que debería existir una relación más profunda respecto de los docentes que tienen más experiencia, respecto de aquellos que recién están entrando en el sistema educativo, sin embargo, la fórmula de correlación nos indica que no existe una diferencia. Se esperaría que aquellos docentes que han tenido un mayor número de años vinculados en la formación de los estudiantes, tuvieran tal vez un mayor nivel de conciencia respecto de la importancia de la evaluación como proceso de mejoramiento continuo.

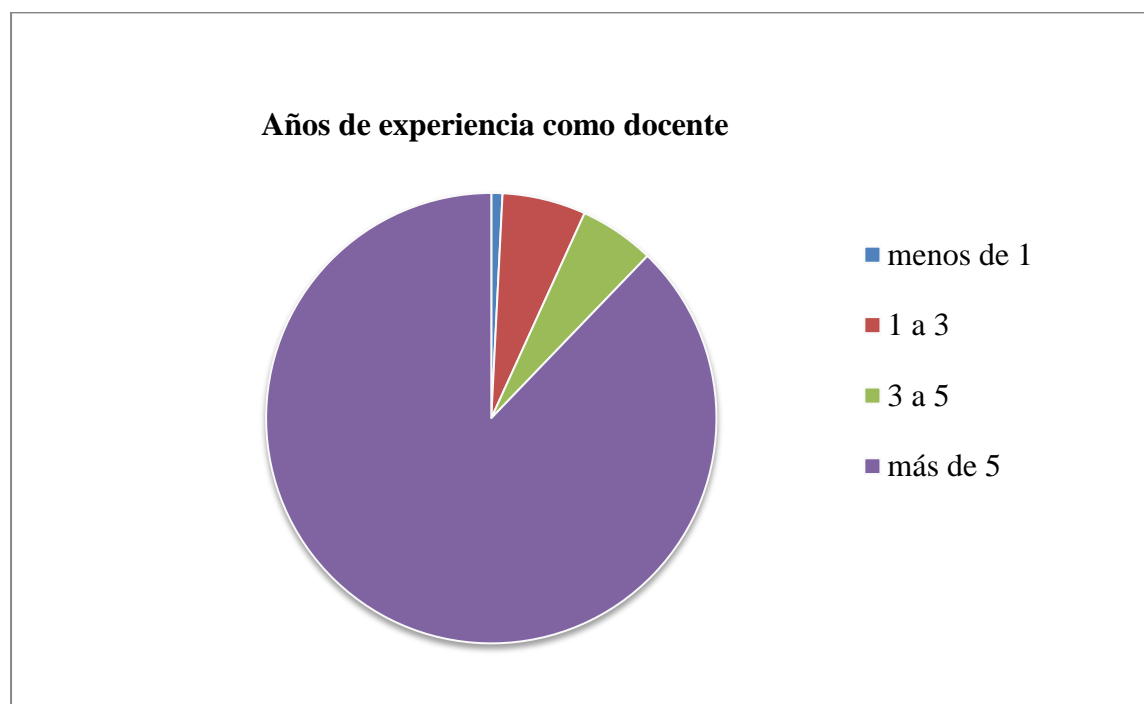


Figura 6. Tiempo de experiencia de los docentes encuestados.

Tabla 7. Correlación entre los años de experiencia de los docentes, la actitud y el nivel de involucramiento de los encuestados.

| Correlaciones | | | | |
|-----------------------------------|------------------------|-----------------------------------|-----------------|---------|
| | | Años de experiencia como docente: | INVOLUCRAMIENTO | ACTITUD |
| Años de experiencia como docente: | Correlación de Pearson | 1 | -,015 | -,035 |
| | Sig. (bilateral) | | ,762 | ,490 |
| | N | 385 | 385 | 385 |
| INVOLUCRAMIENTO | Correlación de Pearson | -,015 | 1 | ,426** |
| | Sig. (bilateral) | ,762 | | ,000 |
| | N | 385 | 389 | 389 |
| ACTITUD | Correlación de Pearson | -,035 | ,426** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,490 | ,000 | |
| | N | 385 | 389 | 389 |

Régimen – Lugar de Trabajo.

Esta respuesta fue omitida por una persona y por lo tanto, se cuenta con 389 respuestas válidas. La figura 7 muestra que la mayoría de participantes pertenecen al régimen sierra con un 55.3%. Le sigue con un 31.4% los docentes de la costa y por último con un 13.4% los docentes del oriente. De la región Insular no existe ninguna respuesta. No existe significancia entre el régimen de trabajo de los docentes encuestados con el involucramiento de los docentes en el proceso de evaluación y la actitud frente a la misma. En este caso la política es de aplicación nacional e incide de la manera a ambos grupos, esto puede ser parte de la respuesta a un nivel de similitud en las percepciones de ambas modalidades educativas.

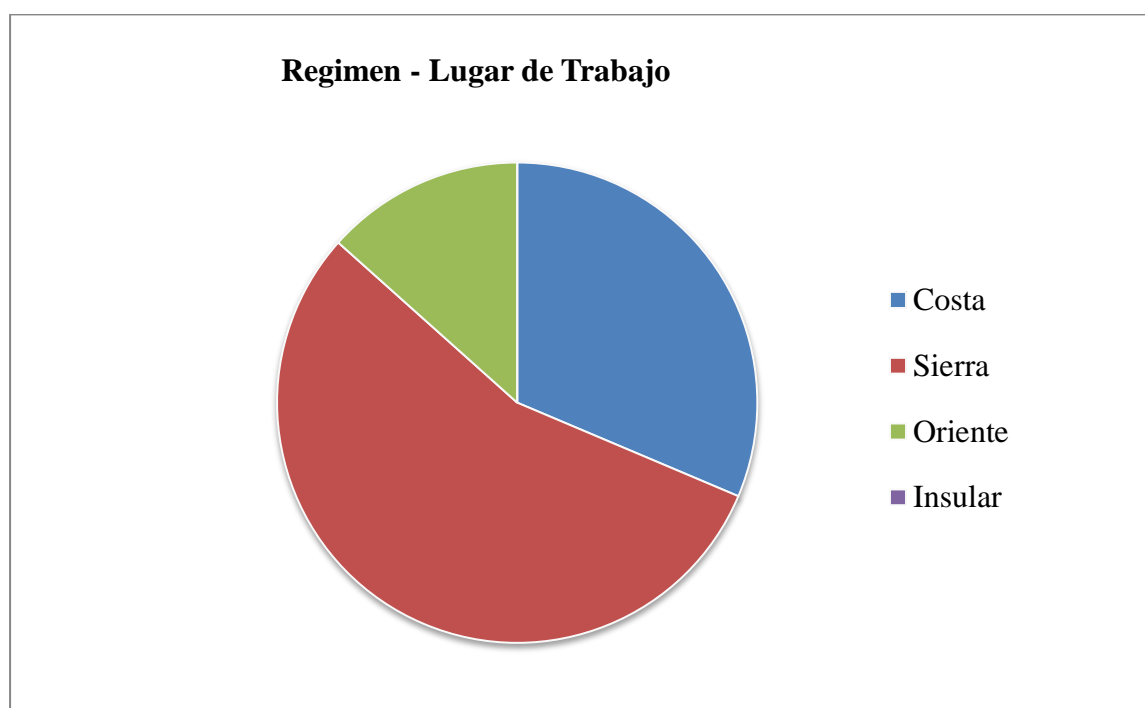


Figura 7. Lugar de trabajo de los docentes encuestados.

Tabla 8. Correlación entre el régimen de trabajo de los docentes, la actitud y el nivel de involucramiento de los encuestados.

| Correlaciones | | | | |
|-----------------|------------------------|-----------------|---------|---------------------|
| | | INVOLUCRAMIENTO | ACTITUD | Régimen de trabajo: |
| INVOLUCRAMIENTO | Correlación de Pearson | 1 | ,426** | -,096 |

| | | | | |
|---------------------|------------------------|--------|-------|-------|
| | Sig. (bilateral) | | ,000 | ,058 |
| | N | 389 | 389 | 388 |
| ACTITUD | Correlación de Pearson | ,426** | 1 | -,007 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | | ,885 |
| | N | 389 | 389 | 388 |
| Régimen de trabajo: | Correlación de Pearson | -,096 | -,007 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,058 | ,885 | |
| | N | 388 | 388 | 388 |

Tipología escolar donde labora.

Dos personas omitieron esta respuesta y se cuenta con 388 respuestas válidas. De acuerdo a la figura 8, el 85.6% de los encuestados trabajan como docentes del sector público o fiscal, el 10.80% del sector privado y el 5.9% de escuelas fisco misionales. No existe ninguna respuesta de docentes de escuelas municipales. Se puede mencionar además que no existe significancia entre la tipología escolar de los docentes encuestados con el involucramiento de los docentes en el proceso de evaluación y la actitud frente a la misma. Los docentes tienen una percepción similar respecto de su nivel de involucramiento y respecto de la actitud frente a la evaluación.

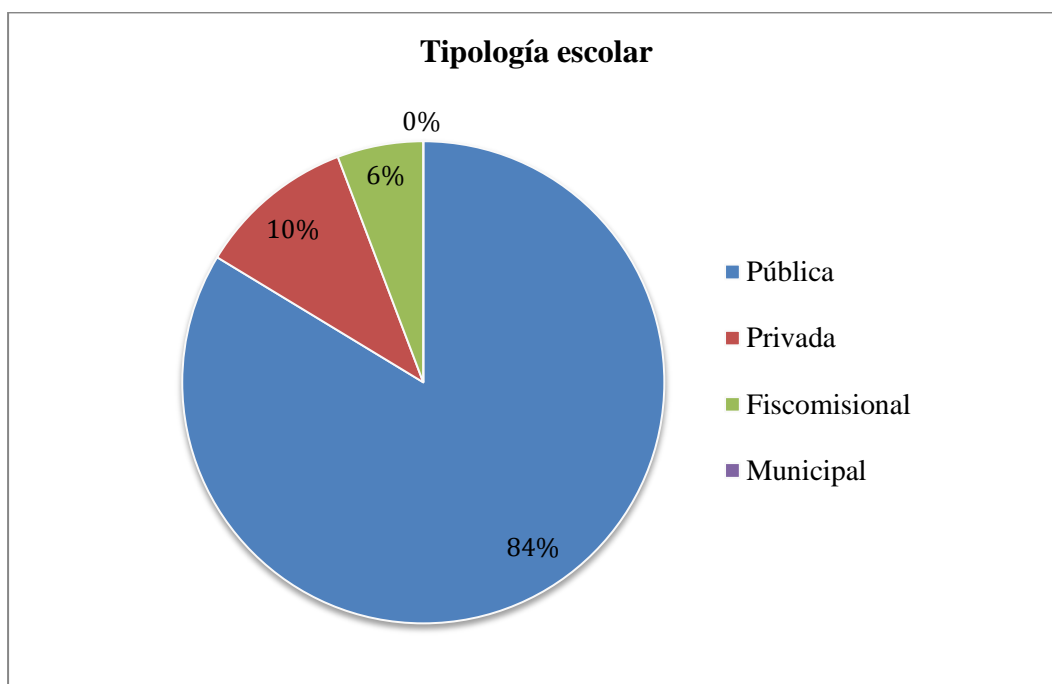


Figura 8. Tipología de escuela donde laboran los docentes encuestados.

Tabla 9. Correlación entre la tipología escolar donde laboran de los docentes, la actitud y el

| Correlaciones | | | | |
|-----------------------------------|------------------------|--------------------------------------|-----------------|---------|
| | | Tipología Escolar donde labora | INVOLUCRAMIENTO | ACTITUD |
| Tipología Escolar donde labora | Correlación de Pearson | 1 | ,017 | ,009 |
| | Sig. (bilateral) | | ,747 | ,863 |
| | N | 377 | 377 | 377 |
| INVOLUCRAMIENTO | Correlación de Pearson | ,017 | 1 | ,426** |
| | Sig. (bilateral) | ,747 | | ,000 |
| | N | 377 | 389 | 389 |
| ACTITUD | Correlación de Pearson | ,009 | ,426** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,863 | ,000 | |
| | N | 377 | 389 | 389 |

Si ha rendido o no la evaluación del Ministerio de Educación.

Ocho personas han omitido responder a esta pregunta y se cuenta con 382 respuestas válidas. De estos el 68.6% declara haber rendido la prueba SER a cargo del Ministerio de

Educación y el 31.4% de los encuestados, declara no haber rendido la prueba. Se puede mencionar además que no existe significancia aquellos docentes encuestados que rindieron o no la evaluación del Ministerio de Educación con el involucramiento de los docentes en el proceso y la actitud frente a la evaluación misma. Al mantenerse la tendencia considero que los datos muestran poca claridad de los docentes en lo que implica el sistema de evaluación y lo que verdaderamente significa ser parte de la construcción de la política pública.

Tabla 10. *Correlación entre los docentes que rindieron la evaluación docente aplicada por el Ministerio de Educación, la actitud y el nivel de involucramiento de los encuestados.*

| Correlaciones | | | | |
|---------------------|------------------------|---------------------|-----------------|---------|
| | | Rindieron la prueba | INVOLUCRAMIENTO | ACTITUD |
| Rindieron la prueba | Correlación de Pearson | 1 | ,017 | ,009 |
| | Sig. (bilateral) | | ,747 | ,863 |
| | N | 377 | 377 | 377 |
| INVOLUCRAMIENTO | Correlación de Pearson | ,017 | 1 | ,426** |
| | Sig. (bilateral) | ,747 | | ,000 |
| | N | 377 | 389 | 389 |
| ACTITUD | Correlación de Pearson | ,009 | ,426** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,863 | ,000 | |
| | N | 377 | 389 | 389 |

En general se puede mencionar que los datos descriptivos tienen poca significancia con las variables: a) el nivel de participación de los docentes en la construcción del proceso de evaluación y b) la actitud de los docentes frente a la evaluación. Algo que si es importante mencionar, es que la mayoría de los datos son dispersos y no tienen una inclinación marcada en cuando a la percepción de los docentes respecto de su nivel de involucramiento, ni de su actitud frente a la evaluación. Esta dispersión podría deberse a que no existe una claridad en cuanto a lo que exige la participación en el proceso de construcción de la política pública y eso podría significar que no existe una consolidación respecto de la implantación de una cultura de evaluación. Como ya se mencionó antes, autores como Martínez y Letelier (1997,

citados en Bolseguí & Fuguet, 2006) afirman que en América Latina ha perseverado la concepción tradicional de evaluación, con las acepciones fiscalizadoras y controladoras y que hasta el momento no se ha desarrollado una cultura de evaluación, puesto que “en lugar de la evaluación y el juicio externo respecto a factores tales como eficacia, eficiencia, pertinencia y calidad, se impone una racionalidad interna de auto-reproducción caracterizada por decisiones burocráticas y corporativas” (p.81, traducido por autor). En ese sentido los resultados dispersos y poco definidos pueden deberse justamente a la perseverancia de una cultura tradicional, que no logra romper ciertos paradigmas respecto de la evaluación como acto de medición y muy poco respecto del proceso de mejora continua.

Resultados acerca del nivel de involucramiento

La encuesta virtual solicitaba a los docentes su percepción acerca de hasta qué punto se sintieron o se sienten involucrados en la participación o desarrollo del proceso de evaluación diseñado al nivel central, el Ministerio de Educación. La interrogante anterior se contestó a través de siete componentes que debería tener un sistema de evaluación y que se debería consensuar y comunicar a los docentes:

- Cuál es el propósito de la evaluación?
- Cuáles son los criterios con los que se evaluará el desempeño de los docentes?
- Cuántas observaciones de clase son necesarias o requeridas para evaluar al maestro?
- Quién o quienes participan del proceso de evaluación?
- En qué consiste el formato de evaluación o el formato para realizar las observaciones áulicas?
- Cómo serán usados los resultados de la evaluación?
- Cuáles son los procedimientos del proceso de evaluación?

Por cada uno de los siete componentes antes citados se establecieron ocho niveles de involucramiento, siendo 1 el menor nivel de involucramiento y 8 el mayor nivel de involucramiento. Además, se incluyó una rúbrica para guiar el significado de participación o involucramiento (ver figura 9).

Ejemplos del nivel de involucramiento




| | | |
|----------|---|--|
| 1 | No ha habido ningún involucramiento de los docentes en el desarrollo de este componente | MENOS PARTICIPACIÓN  MÁS PARTICIPACIÓN |
| 2 | Las autoridades gubernamentales promueven la participación informal de los profesores en la evaluación, en forma de diálogo con individuos o grupos. | |
| 3 | Las autoridades promueven contribuciones escritas de los profesores en forma de opiniones, en instrumentos como cuestionarios o preguntas abiertas. | |
| 4 | Un comité de profesores y administrativos produjeron sugerencias para las autoridades con las cuáles se desarrolló el sistema de evaluación. | |
| 5 | Un comité de representantes de los profesores se configura para producir información para las autoridades con la cual se desarrollará el sistema de evaluación. | |
| 6 | Un comité de representantes de los profesores presenta sugerencias a las autoridades para el desarrollo del sistema de evaluación, las autoridades gubernamentales las evalúan y las sugerencias son regresadas al comité para cambios y retroalimentación. | |
| 7 | Retroalimentación formal (no aprobación) fue solicitada a todo el profesorado en un proceso de evaluación el cual fue desarrollado cooperativamente entre los profesores y autoridades. | |
| 8 | Una ratificación formal (aprobación) fue solicitada a todo el profesorado en un proceso de evaluación el cual fue desarrollado cooperativamente entre los profesores y autoridades. | |

Figura 9. Rúbrica utilizada en la encuesta para diferenciar los niveles de involucramiento.

Tabla 11: Resultados respecto del nivel de participación de los docentes en la construcción del sistema de evaluación de su desempeño, basado en 7 componentes de un sistema de evaluación.

| Encuesta sobre la participación de los docentes en la construcción de su evaluación nacional | | | | | | | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--|----------|---------------------|
| Opciones de Respuesta | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | Promedio | Respuestas contadas |
| A. Propósito de la | 50 | 30 | 31 | 37 | 61 | 44 | 78 | 59 | 4,97 | 390 |

| | | | | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|----|-----|------|-----|
| evaluación (este incluye principios filosóficos de la evaluación docente) | | | | | | | | | | |
| B. Criterios con los que son evaluados los maestros (posiblemente el rendimiento o competencias demostrada en áreas específicas) | 39 | 31 | 21 | 52 | 46 | 64 | 68 | 69 | 5,16 | 390 |
| C. Número y tipo de observaciones de clase son requeridas para evaluar formalmente al docente (por semestre o por año, por parte de los directivos, entre otros) | 34 | 29 | 37 | 43 | 42 | 69 | 69 | 67 | 5,17 | 390 |
| D. Actores que participan del proceso de evaluación (directivos, administrativos, supervisores, coordinadores de área, profesores, estudiantes) | 25 | 26 | 23 | 27 | 29 | 44 | 72 | 144 | 5,95 | 390 |
| E. Formato de la evaluación docente o el documento para realizar observaciones de clase (lista de chequeo, escala de puntajes, narrativo, una combinación) | 32 | 22 | 40 | 34 | 41 | 64 | 83 | 74 | 5,37 | 390 |
| F. Uso de los resultados de la evaluación? (por ejemplo como individuo que oferta un servicio, para el logro de objetivos, para su puesto de trabajo, para la promoción o mantenimiento del puesto. | 44 | 23 | 29 | 25 | 48 | 68 | 93 | 60 | 5,27 | 390 |
| G. Procedimientos para el proceso de evaluación (observación, pre y post conferencias de observación, procedimientos por | 47 | 29 | 26 | 54 | 46 | 60 | 69 | 59 | 4,98 | 390 |



| | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| demanda) | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Con un promedio general de participación de 5.26 se puede decir que si existió un nivel de representación de los docentes para reproducir información para las autoridades, y que serviría para la construcción del sistema de evaluación. Esta pregunta sorprende de alguna manera parte de la hipótesis que tiene que ver con que en el Ecuador no se han vivido procesos participativos, sistemáticos y fidedignos que den cuenta de un verdadero involucramiento de los docentes en el proceso de construcción de la evaluación docente. Belasco y Alluto (1972) hacen alusión a tres grupos de docentes, los que carecen de decisión, los que están saturados de decisiones y aquellos que se ubican a un nivel de equilibrio. Considero que en el Ecuador aún nos ubicamos en el primer grupo, pues para que existan verdaderos procesos de participación deben diseñarse canales de comunicación adecuados con los docentes para lograr un involucramiento efectivo en la política educativa. Alluto y Belasco (1972, citado en Reynolds, 1996) también mencionan que la participación ha sido difícil de definir en la literatura y que de acuerdo a las investigaciones que se han realizado “la satisfacción de los docentes respecto de su participación no depende solamente del nivel de involucramiento que tengan, sino también del tipo de decisión en la cual participan” (p.32, traducido por autor). En ese sentido considero que la encuesta, a pesar de que tuvo una rúbrica que permitía aterrizar de mejor manera el nivel de participación de referencia, tuvo problemas para entenderse con claridad. Me refiero a que no existen definiciones consensuadas respecto de qué significa tener un nivel de involucramiento o participación, y tampoco, sobre qué tipo de decisiones. En ese sentido, es muy posible que cada persona pasara por alto la rúbrica y entendió su propia definición de participación. Eso podría explicar la dispersión y la falta de una respuesta más contundente al respecto.

Resultados de la actitud de los docentes frente a la evaluación.

La variable dependiente de este estudio es justamente la actitud de los docentes frente a la evaluación. Para medir las actitudes se realizó una pregunta con 32 afirmaciones acerca de la evaluación y se midió con la escala de Likert considerando cinco niveles que iban de 1 totalmente desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo.

Tabla 12: *Resultados respecto de la actitud de los docentes frente al proceso de evaluación, considerando 32 afirmaciones.*

| Encuesta sobre la participación de los docentes en la construcción de su evaluación nacional | | | | | | | |
|---|--|------------|----------|------------|--|----------|---------------------|
| Opciones de respuesta | MUY EN DESACUERDO  | DESACUERDO | INDECISO | DE ACUERDO | MUY DE ACUERDO :)  | Promedio | Respuestas contadas |
| 1.- Mi evaluación han sido justa y útil. | 11 | 57 | 43 | 179 | 100 | 3,77 | 390 |
| 2.- Los evaluadores que vienen a observar tienen conocimiento suficiente claro de mis intenciones de hacer una justa evaluación justa de mis esfuerzos. | 46 | 106 | 81 | 113 | 44 | 3,01 | 390 |
| 3.- La evaluación es un proceso impuesto por las autoridades o administradores a los maestros. | 38 | 83 | 51 | 141 | 77 | 3,35 | 390 |
| 4.- Evaluación de crear una atmósfera de ansiedad e incertidumbre entre mi persona y mi evaluador. | 49 | 123 | 53 | 115 | 50 | 2,98 | 390 |
| 5.- La evaluación es un proceso hecho para mí en lugar de conmigo. | 23 | 63 | 69 | 156 | 79 | 3,53 | 390 |
| 6.- El proceso de evaluación es un esfuerzo cooperativo entre el profesor y evaluador. | 36 | 104 | 41 | 127 | 82 | 3,29 | 390 |
| 7.- Mis evaluaciones realmente me han ayudado a desarrollar un buen estilo de enseñanza | 14 | 51 | 32 | 154 | 139 | 3,91 | 390 |
| 8.- Las evaluaciones no representan más que un deseo de buena suerte. | 91 | 141 | 41 | 77 | 40 | 2,57 | 390 |
| 9.- Los evaluadores observan mi enseñanza lo suficientemente a menudo como para hacer una evaluación justa de mis esfuerzos. | 66 | 110 | 34 | 131 | 49 | 2,97 | 390 |
| 10.- La evaluación tiene en cuenta todos los aspectos de mi trabajo. | 55 | 114 | 44 | 105 | 72 | 3,06 | 390 |
| 11.- Rara vez he aprendido algo nuevo acerca de mi enseñanza como resultado de una evaluación. | 74 | 129 | 49 | 110 | 28 | 2,72 | 390 |
| 12.- Los evaluadores llegan a observar mi enseñanza con tan poca frecuencia que tienen muy pocos argumentos sobre los cuales basar sus juicios. | 39 | 61 | 40 | 179 | 71 | 3,47 | 390 |
| 13.- Nunca sé lo que un evaluador estará buscando en mi evaluación. | 43 | 90 | 52 | 139 | 66 | 3,24 | 390 |

| | | | | | | | |
|---|-----|-----|----|-----|-----|------|-----|
| 14.- Los documentos de evaluación no consideran los aspectos realmente importantes que yo hago en mi salón de clases. | 40 | 80 | 31 | 151 | 88 | 3,43 | 390 |
| 15.- La evaluación se desarrolla en un clima de confianza entre mi persona y el evaluador. | 40 | 88 | 51 | 150 | 61 | 3,27 | 390 |
| 16.- Entiendo lo que se espera de mí como profesor en este sistema. | 24 | 28 | 55 | 162 | 121 | 3,84 | 390 |
| 17.- Creo que los resultados de la evaluación ayudarán a mejorar mis habilidades de enseñanza. | 13 | 34 | 25 | 139 | 179 | 4,12 | 390 |
| 18.- Las evaluaciones se centran en una estrecha gama de lo que yo considero los aspectos importantes que yo realizo cuando enseño. | 34 | 75 | 61 | 147 | 73 | 3,38 | 390 |
| 19.- La evaluación saca a relucir los puntos débiles, pero no hacen nada para ayudarme a mejorar dichas debilidades | 38 | 78 | 51 | 137 | 86 | 3,40 | 390 |
| 20.- He utilizado los resultados de la evaluación para cambiar mi comportamiento como docente. | 14 | 35 | 39 | 174 | 128 | 3,94 | 390 |
| 21.- El proceso de evaluación termina cuando firmo mi documento de evaluación. | 104 | 140 | 34 | 70 | 42 | 2,50 | 390 |
| 22.- Cuando soy evaluado, siento que el evaluador está tratando de ayudarme a mejorar mis habilidades de enseñanza. | 44 | 75 | 58 | 135 | 78 | 3,33 | 390 |
| 23.- Siento que he sido un socio activo en mi evaluación. | 30 | 54 | 36 | 173 | 97 | 3,65 | 390 |
| 24.- Las evaluaciones son arbitrarias y sin sentido. | 83 | 125 | 94 | 59 | 29 | 2,55 | 390 |
| 25.- Creo que los resultados de la evaluación puede ser usado en mi contra en algún momento. | 66 | 105 | 78 | 92 | 49 | 2,88 | 390 |
| 26.- Las evaluaciones se centran en mis puntos fuertes y señalan las áreas en donde puedo concentrar mis esfuerzos. | 36 | 69 | 62 | 162 | 61 | 3,37 | 390 |
| 27.- Las evaluaciones son una parte de un proceso de desarrollo personal y de mejora continua. | 14 | 25 | 21 | 177 | 153 | 4,10 | 390 |
| 28.- Cuando soy evaluado, siento que el evaluador está tratando de encontrar todos mis puntos débiles. | 52 | 119 | 64 | 108 | 47 | 2,95 | 390 |
| 29.- El principal objetivo de la evaluación es tomar decisiones sobre la permanencia y el despido. | 79 | 110 | 73 | 79 | 49 | 2,77 | 390 |
| 30.- Los documentos de evaluación permiten una valoración adecuada de mi enseñanza. | 19 | 76 | 58 | 167 | 70 | 3,49 | 390 |
| 31.- Los evaluadores entran en mi salón de clase sabiendo poco o nada sobre lo que estoy haciendo. | 37 | 95 | 58 | 146 | 54 | 3,22 | 390 |
| 32.- La evaluación fomenta el crecimiento profesional y personal. | 13 | 21 | 17 | 129 | 210 | 4,29 | 390 |

Con un promedio de 3,32% en las afirmaciones, podemos hablar que la mayoría de las personas encuestadas están indecisas respecto de las afirmaciones que se han escrito respecto

de lo que puede representar un sistema de información. Esta inseguridad es más cercana a mi hipótesis de que falta mucho en el Ecuador para construir un sistema de evaluación.

Las afirmaciones con las que la población está mayormente de acuerdo tienen que ver con: a) Creo que los resultados de la evaluación ayudarán a mejorar mis habilidades de enseñanza; b) Las evaluaciones son una parte de un proceso de desarrollo personal y de mejora continua; y c) La evaluación fomenta el crecimiento profesional y personal. Las afirmaciones con la que la mayoría de los encuestados está mayormente en desacuerdo son: a) El proceso de evaluación termina cuando firmo mi documento de evaluación; b) Las evaluaciones son arbitrarias y sin sentido. De 32 afirmaciones, son pocas las que tienen una tendencia, sin embargo esta propensión es correcta con lo que se aspiraría al contar con un sistema de evaluación. La indecisión de la mayoría de encuestados puede deberse a esta falta de claridad acerca de cuál es la finalidad del proceso, por tanto, a un desconocimiento específico de los fines del proceso evaluativo dentro del sistema.

Desde que se instaló el sistema de evaluación en el Ecuador, considero que han sido pocos los intentos de acercamiento y de comunicación con los docentes, de al menos, los significados y propósitos de la evaluación. Hoy por hoy y con la puesta en marcha el INEVAL, se empieza a tener nociones un poco más delineadas del significado de los procesos evaluativos. En general los resultados muestran más bien una actitud neutra, donde muchos parecen entender que la evaluación es un proceso evaluativo positivo, pero pocos tienen la convicción de los alcances de la misma. Por ejemplo, la primera aseveración “mi evaluación ha sido justa y útil”, con un promedio de 3.77, en una escala del 1 al 5, esto qué significa? Posiblemente sí, de acuerdo. La mayoría de personas saben pero no están convencidas de ello, y por eso mi hipótesis sigue recayendo en que no existe participación del docente en estos procesos, y dicha participación tiene inmerso de por sí a procesos efectivos

de comunicación, pues ningún docente ha recibido, de los procesos evaluativos, una retroalimentación que dé cuenta de sus aciertos y debilidades, al menos no se conoce de un sistema público existente. Entonces, si lo que el docente recibió es sólo una calificación, cómo este puede saber en qué mejorar. Cómo el docente a partir de una calificación puede estar convencido de que su evaluación ha sido justa y útil?

Resultados de la hipótesis

Con la idea de tratar a contestar a la pregunta de investigación de este estudio: *¿Cómo y hasta qué punto el involucramiento de los docentes en el desarrollo del sistema de evaluación docente nacional incide en la actitud de los docentes?* hemos ingresado los datos al sistema SPSS, y con ello hemos calculado un índice sumado del total de involucramiento (ver tabla 6), y el índice sumado del total de actitud de los docentes frente a la evaluación (ver tabla 13). Ambos índices fueron usados para hacer el cálculo de correlación utilizando el coeficiente de Pearson.

Tabla 13. *Índice sumado del total de participación equivalente al aproximadamente 5.2%.*

| Estadísticas | | |
|-----------------------|----------|---------|
| INDICEDEPARTICIPACION | | |
| N | Válidos | 390 |
| | Perdidos | 0 |
| Media | | 5,2527 |
| Mediana | | 5,7143 |
| Suma | | 2043,29 |

Tabla 14. *Índice sumado del total de actitud frente a la evaluación equivalente al aproximadamente 3.3%*

| Estadísticos | | |
|-----------------|---------|-----|
| INDICEDEACTITUD | | |
| N | Válidos | 390 |

| | |
|----------|---------|
| Perdidos | 0 |
| Media | 3,3221 |
| Mediana | 3,3125 |
| Suma | 1292,31 |

Tabla 15: Resultados de la correlación entre el nivel de involucramiento y la actitud de los docentes frente a la evaluación, calculado entre los índices sumados de ambos resultados.

| Resumen del Modelo | | | | |
|--|-------------------|------------|---------------------|----------------------------------|
| Modelo | R | R Cuadrada | R Cuadrada Ajustada | Estándar. Error de la estimación |
| 1 | .426 ^a | .181 | .179 | .43097 |
| a. Predictores: (Constante), INDICEDEPARTICIPACION | | | | |

| ANOVA ^a | | | | | | |
|--|-----------|-----------------------|-----|--------|--------|-------------------|
| Modelo | | Suma de los cuadrados | Df | Media | F | Sig. |
| 1 | Regresión | 15.921 | 1 | 15.921 | 85.716 | .000 ^b |
| | Residual | 71.881 | 387 | .186 | | |
| | Total | 87.802 | 388 | | | |
| a. Variable Dependiente: INDICEDEACTITUD | | | | | | |
| b. Predictores: (Constante), INDICEDEPARTICIPACION | | | | | | |

| Coeficientes ^a | | | | | | |
|--|-----------------------|--------------------------------|-----------------|-----------------------------|--------|------|
| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | T | Sig. |
| | | B | Estándar. Error | Beta | | |
| 1 | (Constante) | 2.743 | .066 | | 41.412 | .000 |
| | INDICEDEPARTICIPACION | .110 | .012 | .426 | 9.258 | .000 |
| a. Variable Dependiente: INDICEDEACTITUD | | | | | | |

Los resultados presentados en la tabla 14, muestran que la hipótesis nula (que dice que niega una relación entre el nivel de involucramiento y la actitud de los docentes frente a la evaluación) debe ser descartada, por cuanto el nivel de significancia es de .0000. Esto

quiere decir que se confirma la hipótesis planteada en este estudio y que es positiva: mientras el docente tenga un mayor nivel de participación en la construcción de su sistema educativo, mejor será su actitud frente al proceso de evaluación y su utilidad, lo mismo en caso contrario; si el docente es apartado de la construcción de política pública y de la toma de decisiones, entonces su actitud frente a la evaluación o a cualquier otro proceso puede ser negativa.

El docente representa un rol fundamental en el sector educativo y su desempeño es clave para lograr los mejores aprendizajes en los estudiantes (Santiago & Benavides, 2009); por lo tanto, la hipótesis confirma la importancia que éste deberá tener en la toma de decisiones que involucran su participación o a su vez, el aprendizaje de los estudiantes. El proceso de evaluación docente es sumamente complejo e importante, y por ello exige que las autoridades políticas junto con la comunidad educativa puedan encontrar las vías idóneas para una participación conjunta de este tipo de procesos. Construcción que debe pasar por un nivel de comunicación pertinente y adecuada, especialmente en el Ecuador, donde el contexto geográfico suele dificultar estos procesos, y donde las publicaciones en la página WEB del Ministerio de Educación del Ecuador son insuficientes. Es importante que desde el inicio se establezca con claridad los objetivos del proceso evaluativo (Ministerio de Educación de Argentina – DINIECE, 2009). Si el Ecuador busca de este proceso la mejora de calidad, este debe ser comunicado y apropiado por parte de todo los actores inmersos; considero que por ahí se empieza a evitar el rechazo. Pocos temas en el sector educativo generan especial expectativa entre los docentes como lo es la evaluación de su desempeño (Sawa, citado en Gitlin & Smith, 1989), por ello es preciso que estos actores valoren el proceso como un elemento positivo para el mejoramiento de su desempeño profesional y por ende, del sistema mismo. Esta valoración sucede, a mi criterio, cuando primero hay un importante elemento de

comunicación, y segundo cuando existen procesos de construcción social que permitan enriquecer las propuestas que muchas veces nacen desde el nivel central. Esto último lo resalto, puesto que me parecería idóneo que las respuestas a ciertas necesidades del sector educativo nacieran desde los mismos docentes, quienes en el día a día, y conocedores de su realidad, puede tener ideas y soluciones innovadoras y pertinentes a su contexto de trabajo. Por otro lado, no debemos olvidar el carácter técnico de estos procesos, y si bien es importante la participación activa de los docentes, también será importante el fijar los mejores canales metodológicos para construir los aspectos más complejos que este proceso lo requiere.

Los estándares de desempeño profesional docente que ha definido el Ministerio de Educación del Ecuador son un importante paso para explicitar qué se espera cuando hablamos de calidad de docente, sin embargo, si estos criterios no son reflexionados por los maestros, desde la importancia de su rol en el aprendizaje de los estudiantes, será más difícil caminar hacia la evaluación de dichas competencias. La metodología de evaluación también será clave, puesto que muchas veces hablamos de criterios de calidad subjetivos, que necesitarán una variedad de instrumentos o metodologías que puedan evaluar ciertas competencias, y es aquí, donde por ejemplo, el docente puede brindar ideas innovadoras. La evaluación de los docentes no puede ser construido desde el escritorio, ni desde cuatro cabezas, la complejidad del proceso vuelve indispensable la existencia de un proceso participativo de varios niveles.

Entrevista con informantes clave

Si bien de través de los análisis anteriores hemos mirado el “hasta qué punto”, este apartado busca contestar “el cómo”. Esta pregunta de carácter cualitativa será explicada a

través del uso de entrevistas a informantes claves. Los informantes clave son “individuos en posición de conocimientos, status o destrezas comunicaciones especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (Zelditch, 1962 citado en Goetz y LeCompte, 1988, p.134). Los personajes seleccionados por tanto han sido especialistas en el tema, quienes desde distintos espacios han formado sus percepciones respecto de las políticas de evaluación docente instaladas desde el Ministerio de Educación. Se busca con estas entrevistas el poder contextualizar la hipótesis desde la perspectiva gubernamental, de la cooperación internacional y de la sociedad civil. Por ello se entrevistó a las siguientes personas entre el 01 de abril y el 10 de mayo de 2013:

- Monserrat Creamer – Ministerio de Educación – Subsecretaria de Desarrollo Profesional.
- Miriam Chacón – Ministerio de Educación - Directora Nacional de Carrera Docente
- Wotuer Van Damme - Cooperación Belga - Programme Manager VVOB Ecuador.
- Milton Luna – Contrato Social por la Educación – Presidente Ejecutivo.

Para la entrevista se utilizaron algunas preguntas guías que sirvieron para orientar la conversación con las personas antes mencionadas. Las preguntas guías fueron:

- ¿Considera que hubo o no participación de los docentes en la construcción del sistema de evaluación de su desempeño? Si, no, por qué.
- Considera que si existiera mayor participación de los docentes en el proceso de evaluación de su desempeño, su actitud sería mucho más positiva hacia el proceso de evaluación. Si, no, por qué.
- Cuando se lanzó la evaluación docente en 2009, ¿considera que hubo resistencia por parte de los docentes? si, no por qué
- ¿Crees que esa resistencia ha cambiado?

- ¿Crees que se ha trabajado o se está trabajando en la construcción de una cultura de evaluación?
- ¿Qué elementos consideras importantes para la construcción de un sistema de evaluación?.
- ¿Cómo crees que se puede integrar a los docentes en la construcción el proceso de evaluación?
- Hoy en día, Cuál crees que es la visión del docente en general acerca de la evaluación?
- ¿Considera que existen los canales de comunicación suficientes para que los docentes conozcan de las políticas que desarrollo el Ministerio de Educación del Ecuador?
-

Primera entrevista: Monserrat Creamer, Subsecretaria de Desarrollo

Profesional del Ministerio de Educación del Ecuador, 2010-2013.

Creamer explica que no estuvo en el Ministerio en la época de la evaluación; sin embargo, su opinión fue que si bien al inicio del proceso el énfasis de la evaluación no fue en lo operativo, sino que se socializó y se explicó a los docentes de qué se trataba el mismo, presentándoles un instructivo. Ella explicó que desde el Ministerio de Educación se trató de crear una cultura de evaluación con el fin de que los docentes entendieran que la evaluación no es algo punitivo, sino que el objetivo era hacer seguimiento a la calidad y, además, que entendieran que es una forma de poder evaluar políticas públicas, educativas. Creamer mencionó que como la evaluación se dio por primera vez, si se previó mucha resistencia, algo que sí ocurrió, y que se manifestó en forma de temor, incertidumbre respecto de cuáles iban a ser las implicaciones y consecuencias, por ejemplo, que eso iba a implicar que podían ser despedidos. Paralelamente y ya más adelante se aprueba la LOEI y ahí, nos dice, se señala

con claridad que un docente que ha rendido la prueba dos veces y no pasa la evaluación, podría salir del sistema; por tanto esa declaración de consecuencias confirmaba el temor de los docentes. Creamer aclarara que también se lanzó complementariamente el programa SiPROFE (Sistema Integrado de Profesionalización) para apoyar y dar cursos remediales respecto de los vacíos que se conocía, tenían los docentes, para que ellos puedan volver a tomar la prueba si lo deseaban.

Creamer nos dice que la resistencia se dio porque fue una medida nueva, al pasar de los años, y luego de que los docentes han comprobado que luego de aplicación de la evaluación, ya por 5 años y de manera sistemática, que hay a la par medidas de apoyo como el SiPROFE con programas de seguimiento y apoyo, el de mentorías, por ejemplo. Nos dice que los docentes han comprobado que no han existido consecuencias drásticas al respecto, entonces los docentes se han ido tranquilizando y han mirado los beneficios del proceso de evaluación, lo que ha obligado a los docentes a autoevaluarse y a preocuparse más por hacer lo mejor, etc. Creamer explicó que la mayoría tenemos en la mente la idea de evaluación como algo punitivo, porque ese es el tipo de evaluación que se ha practicado, no en este gobierno, sino desde que los niños han estado en las aulas, los sistemas de evaluación han sido sumativos, no formativos, midiendo conocimientos y a veces con énfasis en detectar más lo que el estudiante no sabe, que lo que sí sabe, y ver de qué manera se le puede ayudar en lo que le falta saber. Creamer dijo que en esos momentos también podemos mencionar la fuerte presencia de la UNE (Unión Nacional de Educadores), pero vista desde una mirada más que de apoyo y de refuerzo al gremio docente, con una mirada meramente sindicalista y política, y acaparada por un partido político el MPD (Movimiento Popular Democrático). Este contexto explica mucho en qué se hizo énfasis en ese entonces.

Respecto del tema comunicacional, explicó Creamer, se puede decir que en inicios de este gobierno, como todo estaba en proceso de cambio había tal vez más información que comunicación en ese sentido. Creamer mencionó que las acciones han ido evolucionando y ahora estamos en un reto que también tiene que ver con formulación de una Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) en discusión desde el 2009, un reglamento a la LOEI (2012), las definiciones del modelo de gestión, los estándares de calidad. Nos dice que desde el 2009 se estaban formulando una serie de parámetros, un marco normativo y todo un nuevo modelo de gestión que ya en este momento, recién en 2013, el reto es asegurarse que dichas políticas permeen hasta el aula, con todos los actores involucrados “ha sido difícil ir comunicando mientras estábamos en todos ese proceso” nos dice. Creamer contó que la gente se queja y hay una especie de percepción de que faltó más participación, eso es difícil de definir, con esto hacemos referencia a,- qué tipo de participación-, ya que muchos de los documentos mencionados estuvieron en el internet por algún tiempo, hubo mucha retroalimentación, se integraron, se validaron y socializaron estos documentos con distintos grupos, ej: los estándares de calidad, el modelo de gestión que se trabajó interinstitucionalmente, entre otros. Creamer explicó que no todo el mundo entiende este gran proyecto de manera articulada, entonces se entienden cada una de estas piezas aisladas, como por ejemplo el proceso de evaluación que es parte de estos componentes de revalorización docente, Política 7 del Plan Decenal.

Creamer considera que se ha caminado muchísimo hacia una cultura de evaluación y autoevaluación. Incluso, nos dijo, en este punto todo el sistema educativo asume que es un proceso indispensable. No sabe si a todo el mundo le agrada, pero está segura de que todo el mundo comprende los beneficios y lo imprescindible que es. “No se puede mejorar un sistema si no se tiene información y retroalimentación de los que está pasando en el sistema”.

Creamer explicó que en este momento se están generados los insumos, la normativa, los lineamientos, la puesta en marcha de la evaluación y que esta estará a cargo del INEVAL (Instituto Nacional de Evaluación, inaugurado en febrero del 2013). Lo anterior dará un poco más de credibilidad al sistema, porque si bien trabaja de manera interconectada al Ministerio de Educación, la idea será que el Ministerio no sea juez y parte y todos los procesos de evaluación estarán a cargo de esta instancia autónoma. Nos dice que el INEVAL está adaptando una metodología muy concreta que es convocar a los docentes, para que estos sean los constructores de sus ítems, porque son los docentes los que conocen el currículo, los que saben lo que pasa en el aula, y se los está preparando para que sean buenos itemólogos (constructores de ítems), “así que más participación que eso, agrégale que como ya tenemos todos los lineamientos claros, todos están en la Web”. Por ejemplo, dice, todos los libros de SÍPROFE están en la web, de tal manera que cualquier docente que se quiera prepararse autodidácticamente puede acudir a dichos libros, que están alineados a lo que exige el ministerio. “Si la pregunta concreta es que si considero que la participación de los docentes mejora la actitud de los docentes y baja el nivel de tensión, el hecho de que ellos conozcan y participen y se sientan parte de, obviamente que sí”. Explica que no existe un proceso efectivo si no hay una comunicación de por medio. Además señala que, para que sean procesos efectivos, deben ser formativos y en ese sentido tiene que haber total participación. “Eso el Ministerio lo tiene muy claro”.

Está claro que la Subsecretaria tiene clara la importancia de la participación de los docentes para bajar los niveles de tensión, sin embargo, esta participación pareció ser definida con tintes de comunicación e información. En ese sentido pareciera que no existen consensos claros respecto de lo que significa la palabra “participación”, puesto que el análisis teórico menciona la participación vista desde la teoría del construccionismo social, que hace

referencia a la construcción social que parte de una reflexión del contexto y del momento histórico en que vive una sociedad. Se trata de un proceso profundo para la toma de decisiones que afectan, en este caso, la formación de los estudiantes, como fin último.

Queda claro que fue importante la mención de Creamer a la instalación del proceso de evaluación como un hito, luego de un apresamiento político de la educación por parte de niveles políticos y sindicales durante varios años. Mientras otros países ya han avanzado progresivamente en esta materia, el Ecuador apostó por esta política, que sin duda, es muy importante en favor de mejorar la calidad de aprendizaje de nuestros estudiantes, sin embargo, el “qué” no es precisamente lo que podría ser discutido, sino el “cómo” la forma que se introdujo esta política, que inicialmente no se alineó a criterios o expectativas explícitas de lo que se esperaba de los docentes, ya que los estándares de desempeño docente recién se lanzan como un documento de discusión ciudadana en marzo de 2011. El desconocimiento fue parte de una de las razones que generaron resistencia, por otro, el papel del Estado respecto de cómo elabora y pone en marcha dichas políticas, es lo que podría ser puesto en discusión, ya que no pareciera que se haya caminado, necesariamente y como explica la Subsecretaria, a la construcción de una Cultura de Evaluación.

Segunda entrevista: Miriam Chacón – Ministerio de Educación – Directora Nacional de Carrera Docente, 2012- 2013.

Chacón nos dijo que conoce que en la primera etapa no existió participación de los docentes en la construcción del proceso de evaluación, pero a partir de ese momento se han hecho los correctivos para integrarlos en la elaboración de pruebas. Dijo que lo que corresponde al armado del sistema correspondió al Ministerio de Educación del Ecuador como rector del mismo, y que se puede señalar que en ese proceso hubo quizás muy poca participación. Comentó que algunos gremios o grupos aportaron, pero no desde las bases,

quienes aportarían mucho más. Para Chacón la parte actitudinal tiene mucho que ver con la cultura. Con experiencia en el programa de Mentores, dice que el convencer culturalmente a los docentes de que hay ciertas cosas que necesitan otro tipo de construcción es sumamente complejo. Esa participación debe estar definida con mayor claridad, como un tomar conciencia, hacerles crear momentos de metacognición. Chacón mencionó que muchas veces los docentes no son conscientes de su participación o de lo que se espera de ellos. Chacón dijo que una buena participación en procesos de construcción de política pública debe partir de un cambio cultura. Dice que es importante que se implementen estrategias de cambio cultural, por ejemplo: que las cosas se tomen desde otro punto de vista; el lograr que los docentes asuman su rol como ciudadanos y tengan conciencia de lo que deben hacer, que tengan claro que no son simples observadores o meta participantes. Chacón explicó que muchas veces los docentes no vinculan que cada paso que dan tiene que ver con la calidad de aprendizaje de los niños; mencionó que es importante que los docentes sean conscientes del impacto de sus actos; que el cambio cultural puede generar una mejor actitud. “La generación de una conciencia y una actitud de corresponsabilidad, son parte de la construcción de su futuro y no es papel sólo del Estado, sino que ellos, los docentes, también con parte de esa construcción”. Chacón considera que no existe una cultura de evaluación o que si la hay, es mínima, y que esto pasa justamente porque no han existido procesos de culturizar, sino procesos de instaurar ciertas políticas, que pueden venir de abajo hacia arriba, pero que parten de pequeños sectores o gremios que no tienen la representatividad que se quisiera, sectores que no asumen el liderazgo participativo. Chacón dijo que la idea sería primero ir por ese cambio cultural, con otras medidas o estrategias, antes de ir a hacer una prueba con los docentes. Chacón dice que hasta ahora se ha trabajado en la implementación del proceso, pero no en los pasos previos.

Chacón dice que desde su experiencia de trabajar en el Programa Mentorías, y de trabajar con 30 docentes, uno a uno, en tratar de lograr cambio cultural, no se pudo lograr en la medida en que se hubiera querido. El gremio mantiene cosas tradicionales muy arraigadas y complicadas de desestructurar, nos dice. “Lograr esa desestructuración no se consigue fácilmente”. Chacón nos comenta que conoce que el INEVAL va a trabajar en la elaboración de las pruebas con los docentes, y eso es algo positivo, sin embargo explica que la filosofía que está detrás de un proceso de evaluación debe ser parte de esa construcción y debe ser concienciada para sustentar el proceso. Respecto de los procesos de comunicación, Chacón considera que la comunicación aún no tiene amplia cobertura, y justamente es parte del temor que tienen los docentes en sectores rurales, y una buena comunicación es importante para generar un cambio cultural. No se ha vendido la idea a la gente de que la calidad es buena para las personas, no en la medida necesaria. Chacón afirmó que hubo resistencia cuando se lanzó el proceso de evaluación y que justamente fue por la falta de difusión, de conceptualización, de nivelar conciencias. Hasta ahora ella no siente que ha habido una estrategia nacional para lograr ese cambio educativo que es necesario. Chacón considera que lo idóneo para trabajar en ese cambio cultural es un tema de liderazgo, de trabajar de abajo hacia arriba, y cada institución pueda trabajar colaborativamente con su comunidad educativa, en procesos de reflexión y de mejora continua.

La Directora Nacional de Carrera Profesional Docente presenta un criterio muy interesante de ser analizado y que se alinea de alguna manera a lo que considero, debe ser un proceso de participación. Chacón menciona que para hablar de participación primero hay que desarrollar una cultura de reflexión, por tanto, concienciar a los actores educativos, en este caso a los docentes, de su rol en el sistema. Si bien se ha mencionado que el docente es un factor clave del sistema educativo, quienes mayor conciencia deben tener de ello son los

propios docentes. La docencia implica como para un doctor el salvar vidas, por ello, su preparación, constante actualización y procesos continuos de reflexión sobre la práctica, permitirán que éste pueda hacer valer su rol protagónico en la toma de decisiones que afecten o lo relacionen con el aprendizaje de sus estudiantes. Si bien explicó Creamer en la entrevista anterior que la concepción tradicional y sumativa de evaluación, existe desde que los niños están en las aulas, y que cambiar esta forma de pensar es muy difícil, ésta pues, debería ser la fase preparatoria de la que habla Chacón, etapa preliminar que exige un proceso de reflexión profunda sobre los fines de la medida adoptada, para así poder hablar de beneficios del sistema de evaluación nacional. Por tanto, es preciso que las autoridades educativas puedan tener una mayor conciencia de que para lograr operar ciertas políticas en territorio, y en las mismas escuelas, primero deben iniciar con procesos de comunicación y concienciación, que primero introduzcan con claridad el por qué y para qué de la medida adoptada.

Tercera entrevista: Wouter Van Damme - Cooperación Belga - Programme Manager VVOB Ecuador, 2010 hasta el presente.

Para Van Damme es importante separar dos temas pendientes: el tema de involucrar a los docentes en procesos de mejora y el tema de rendición de cuentas. En sus palabras es importante buscar equilibrio en esos dos componentes. Van Damme aclaró que es importante diferenciar los distintos niveles de evaluación, “existen niveles que involucran a los docentes en la construcción del proceso de evaluación con el fin de disminuir cualquier tipo de resistencia que se genere”. Van Damme señaló que a partir de dichos niveles nace la necesidad de preguntarse acerca del objetivo del involucramiento, será que ¿se busca involucrar a las personas al sistema de evaluación para lograr procesos de mejora del sistema? “No estoy tan seguro”, responde Van Damme. La aceptación de la gente a un proceso de evaluación es importante, porque el docente sabe que va a ser evaluado, pero por

otro lado hay que ir más allá en la participación, Van Damme se refiere a la participación de los docentes en procesos de auto evaluación, en la forma y canal para la devolución de los resultados, en el uso de los resultados para la retroalimentación. “Ojalá los futuros asesores y mentores puedan llegar a este nivel”. Para Van Damme la evaluación es importante porque siempre nos comunica algo sobre lo que se evalúa. “Si quiero que la gente mejore después, entonces se tiene que considerar bien qué incluye los niveles de participación”.

Van Damme considera que en Ecuador hay mucho camino por hacer en temas de evaluación, “se viene de un proceso de cero evaluación y es un tema aún muy delicado porque se juegan temas culturales”. Nos dice que la evaluación sirve cuando tiene como fin ser un proceso de reflexión, y no cuando es una mentira y las calificaciones no sirven más que para exhibirse. “Si se quiere cambiar el tema evaluativo, tanto a lo interno como a lo externo de la institución educativa, hay que crear una cultura de evaluación, menos coercitiva, y más positiva, una cultura de mejoramiento continuo”. Van Damme explicó que algunas políticas nuevas son positivas y otras no se alinean en la dirección de crear una cultura de evaluación. “La palabra cambio es importante”. Mencionó que se debe pensar como gobierno en cómo lidiar con la resistencia.

A Van Damme le preocupó la medida especialmente cuando se considera dónde se sitúa “la vara de la evaluación”, haciendo referencia a los criterios con los que se evalúa, que pueden ser muy altos a veces, y no se toman en cuenta los efectos de esto. Un efecto puede ser, explicó, que no va existir la cantidad de docentes que se necesitan en el sistema, y eso se sabe muchas veces antes de que se evalúen. Entonces, es importante pensar en qué quiero como sistema, si es lograr que sólo los mejores entren entonces eso se debe valorar en relación con la necesidad que existe en el país. En ese caso Van Damme mencionó que valdrá la pena regular qué se hace con los que no llegan, no alcanzan el estándar, pues se genera

mucha desmotivación y deserción por parte de los docentes. Y más que eso, ¿cómo se hace con la falta de recurso humano que se necesita? Ahora más con la cantidad de actores que se requieren: asesores, auditores, mentores. Van Damme no ve hasta ahora políticas que tengan miras a bajar la vara o de crear un sistema de nivelación, y lo ve difícil de mantener en el tiempo.

Van Damme explicó que el tema de participación ha sido problemático en los últimos años y ha salido en la relatoría de Derechos Humanos. Nos dice que hoy en día se puede hablar de un nivel de participación normal considerando los cambios que se tenían que hacer. Pues los cambios no hubieran sido posibles si no se logra debilitar al sindicato. “Había que recuperar esquemas de rectoría de la educación”. Actualmente, se pueden ver indicios de mejoramiento de comunicación con el sindicato, -ojalá se logre-, pero no considera que sea anormal que no haya sido así en el pasado. Dice que romper todo el esquema del sindicato en el Ecuador no ha cambiado, la UNE sigue con el mismo discurso, mientras que el ministerio ha cambiado mucho. Se esperaría que el sindicato pueda cambiar y plantear cosas nuevas sobre lo que está pasando y no repetir cosas que no son aplicables a los cambios que ha tenido el ministerio, “el sindicato necesita reinventarse”.

En temas de comunicación Van Damme explicó que años atrás no había casi nada y ahora hay mucha información en la WEB del Ministerio. Mencionó que se debe valorar que no todo el mundo tiene ese acceso, pero con la desconcentración y la creación de los distritos y circuitos mucho se podrá hacer en relación a mejorar la comunicación.

El Director de Cooperación Belga destaca un tema muy importante que aporta a la hipótesis de este estudio. A Van Damme le preocupa cuán altos pueden ser los estándares que se exigen en el Ministerio y cómo estos se alinean con la realidad. Justamente esta preocupación puede nacer como parte de un trabajo desarticulado entre la autoridad y los

actores educativos. Si por un lado a los docentes les preocupa por sí mismo la evaluación, los criterios con los que van a ser medidos les preocupan aún más, porque no están familiarizados o empoderados de muchos de ellos. Par Van Damme los criterios pueden ser tan altos que no van a ser alcanzados por una mayoría de docente, lo cual pondría a prueba al sistema. Este tipo de problemas se pueden resolver con el apoyo de los docentes, y con el trabajo técnico que este tipo de procesos necesitan. Tal y cómo dice Van Damme, si este tipo de problemas no se resuelven se genera desmotivación por los docentes y por ingresar al sistema.

Cuarta entrevista: Milton Luna - Director – Contrato Social por la Educación, 2009 hasta el presente.

Luna explicó que a inicios del proceso de evaluación docente hubo un nivel de consulta a los docentes muy insignificante. Nos dice que un proceso más amplio que hubiera sido más interesante, sobre todo para recibir criterios de la gente.

Luna considera que la evaluación debe ser un proceso participativo, informado, que debió realizarse y que debía arrancar desde las bases mismas, construyendo con los propios docentes parámetros, criterios, procedimientos. Lo anterior convierte a la evaluación en un proceso de aprendizaje, pero sobretodo de corresponsabilidad. Además, dijo que la construcción hecha de la manera antes señalada le da legitimidad al producto, y que otorgan un alto nivel de compromiso de los concertantes, si no existe eso en cualquier proceso, no solo de evaluación, sino en cualquier proceso colectivo, no es bien recibido, sobre todo por quienes son sujetos de evaluación o de cualquier tipo de transformación. Luna mencionó que la evaluación docente instaurada en el Ecuador si tuvo mucha resistencia, una de las razones de la misma fue justamente la falta de construcción con la propia gente, un decidir conjunto de hacia dónde apuntaba la evaluación y los procedimientos de la misma. Adicionalmente, la

evaluación es un tema muy sensible y hay una fuerte carga cultural frente a la evaluación. Luna considera que hay un acumulado cultural contra la evaluación, el propio concepto con el que fuimos formados acarrea altos niveles de rechazo; por esa razón, una decisión delicada como desatar un proceso de evaluación, sin la suficiente comprensión del clima cultural, político, en fin, transformó al proceso de evaluación del 2009 en una experiencia conflictiva y traumática, que condujo a imponer de parte de la autoridad educativa el proceso, y también condujo a altos niveles de resistencia y rechazo de los docentes, en donde ninguno de los dos actores (sindicato y Ministerio de Educación del Ecuador), condujeron bien el proceso. Luna explicó que el Ministerio de Educación del Ecuador no creó las condiciones necesarias para una situación de este tipo, por lo que era obvio que se iba a enfrentar a la resistencia, por tanto, no se creó el nivel de confianza y optimismo; pero, al mismo tiempo, tampoco hubo una comprensión desde el sindicato de la trascendencia de la medida. En general, hubo un mal manejo del conflicto, y los costos fueron muchísimo más allá, puesto que se desprestigió el proceso de evaluación, y fundamentalmente existió un desprestigio la profesión docente en su conjunto ante la mirada de la sociedad ecuatoriana. Luna explicó que la estrategia política adoptada por el gobierno fue la de acorralar a los docentes a través de mecanismos mediáticos, frente a una población que comenzó a dudar de las capacidades de los docentes frente a un proceso de evaluación.

Luna mencionó que el sindicato se resistió a la medida, y que ellos inteligentemente antes de aceptar aplicar el proceso, debieron tener una actitud positiva frente al concepto, y si tenían reparos a la metodología de evaluación, estos debieron desarrollar una fuerte contrapropuesta técnica. La evaluación tenía que indicar mejor los propósitos, el contenido, entre otros componentes. El costo mayor, explicó Luna, fue el desprestigio de la profesión docente que coadyuvó al descrédito de la ponencia de los docentes frente a la opinión

pública; otro costo fue la reducción de la autoestima de los docentes. Luna comentó que luego del proceso de evaluación los docentes bajaron su autoestima, la valoración de sí mismos como profesionales cambió, especialmente al sentirse subestimados frente a la sociedad. También dijo que la forma en que se manejó el tema fue un atentado a la política del Plan Decenal que busca la revalorización de la profesión docente.

Ante lo anterior dicho, Luna mencionó que luego de cinco años desde que se aplicó la medida evaluativa si hay cosas que han cambiado, “si ha habido algún logro, la sociedad ecuatoriana y el sindicato ya han aceptado la necesidad de la evaluación”. Eso es un resultado que poco a poco se ha ido logrando. La sociedad y los actores educativos han ido profundizando en la necesidad de cualificar la evaluación con enfoques o puntos de vista ligados a miradas más integrales de la educación. Luna mencionó que el propio proceso evaluativo logró, en su conflicto, desarmar de alguna manera los conceptos a nivel de estandarización de la evaluación, que son seriamente cuestionados desde un enfoque de derechos humanos. Hoy por hoy, se está hablando de ir hacia procesos de evaluación, superando los parámetros neoliberales o estandarizados que sólo se fijaban y fijan en uno dos o tres elementos de la formación de las personas, y se ha logrado ubicar la necesidad de una evaluación con criterios integrales. Luna considera que sí se está trabajando en la construcción de una cultura de evaluación, puesto que hay una mayor aceptación. Lo que está en disputa son los conceptos y sentidos, que aún no están muy maduros. Las entidades rectoras de la educación y rectores de los procesos construyen sus parámetros sin entender toda esta serie de nuevos insumos que deben ser integrados en los procesos evaluativos. Esto sucede, explica Luna, porque el país aún no logra construir de forma consensuada un concepto de calidad educativa que integre de manera seria los paradigmas del buen vivir y de los derechos humanos. Todavía no estamos con parámetros de evaluación ligados

suficientemente a un concepto de calidad educativa consensuado, discutido, participativo, respecto a estos nuevos paradigmas, esa es la limitación que no permite avanzar. Hay una cultura, y no hay resistencia, pero en muchos sectores hay dudas de si el proceso de evaluación es el adecuado y si es pertinente, para por ejemplo mejorar la calidad de la educación.

Cualitativamente, explicó Luna, el proceso de evaluación es un salto hacia adelante en términos de aceptación, pero puede ser un acto de conflicto a futuro. La gente acepta evaluarse pero siente que esa evaluación no responde a las necesidades de cambio, y eso se puede ir tornando a un clima eventual de conflicto.

En temas de comunicación, Luna considera que no existen los suficientes canales de información y comunicación. El Ministerio de Educación del Ecuador no ha construido todos los canales, ni los suficientes, ni los más adecuados. Luna cree que se debe caminar hacia un proceso donde los actores tomen en cuenta con mayor pertinencia, oportunidad, periodicidad, y ciertamente, donde su voz no sea solo colocada sobre la mesa, si no escuchada, como un verdadero proceso de participación, un proceso de aprendizaje y corresponsabilidad. El Ministerio de Educación del Ecuador tiene mecanismos, pero son insuficientes y no son los más adecuados para formar ciudadanía, para poder transformar el sistema educativo y para transformar la educación.

La entrevista con Luna mantiene latente la necesidad de una definición clara de “participación”. Se destaca que hasta ahora el gobierno central ha aterrizado la operación del concepto en un mero proceso informativo, lleno de vacíos y de procesos de reflexión. Algo que destacó mucho de esta entrevista, es el análisis de los efectos secundarios de la instauración del proceso de evaluación, como él mismo lo mencionó la forma en que se introdujo esta política, de una manera polémica por así decirlo, causó cierto desprestigio de la

profesión poniendo en duda las capacidades de los docentes, y estos últimos vivieron un proceso de desvalorización y desconfianza por parte de la sociedad, lo que pudo haber afectado su autoestima. Por supuesto, la evaluación requiere de una mirada introspectiva del quehacer de la profesión docente, pero cuando no está claro el por qué y para qué del proceso ante los docentes y ante la sociedad, este tipo de efectos de carácter emocional pueden presentarse y puede que haya pasado en gran medida entre los docentes ecuatorianos.

Principales aportes de los informantes claves

Los aportes desde los informantes claves tienen sus sesgos; sin embargo existe consenso respecto a la ausencia de una cultura de evaluación. Esta cultura además gana un importante sentido entre los actores, pues se la concibe como una necesidad primordial de entender la misión, o la responsabilidad de los docentes en su rol de guías del aprendizaje. Se comparte también con los informantes claves el positivismo de la evaluación como proceso de mejora continua y de lo primordial que es el poder instaurarla como una práctica común en las instituciones educativas. Aún tenemos el gran peso del tradicionalismo, las viejas concepciones del pasado sobre el significado de la evaluación suelen pesar más que aquellas que le otorgan virtuosas cualidades para la mejora de la práctica educativa.

Los informantes claves coinciden en que un mejor conocimiento e involucramiento de los actores en los procesos de evaluación van a incidir en la actitud que estos tengan frente a este tipo de procesos. Se reconoce que el docente es un actor clave del quehacer educativo y que es importante su involucramiento en decisiones importantes del sistema educativo, entre ellos la evaluación. Se destaca la importancia de la corresponsabilidad. El involucramiento de los docentes en los procesos que conllevan la toma de decisiones fomenta un sentido de apropiación y/o empoderamiento que les permitiría estar más activos en los procesos de

cambio. La disposición del docente a acatar ciertas disposiciones de las autoridades va a depender en gran medida del tipo de involucramiento o participación que tiene de dichas disposiciones. Se coincide por tanto que esto no es algo que ocurriría sólo a nivel educativo, sino que esta teoría puede trasladarse a muchos otros espacios de trabajo.

Otro aspecto importante observado durante las entrevistas tiene que ver con la necesidad de aclarar el significado de involucramiento y participación. La falta de claridad de estos dos sustantivos recae también en subjetividad e incluso en la realización de procesos aparentes. Con esto último, se refiere a posibles procesos que con el nombre de “participativos” son más informativos, y que no dejan claro el objetivo de apropiación y de co responsabilidad antes explicado. Los mismos informantes mostraron distintas versiones de lo que se podría entender por involucramiento, y justamente podía darme cuenta de que mientras menos definido y aterrizado esté esta palabra, mucho menos podremos saber si existe o no.

Otro aspecto que se puede rescatar de los informantes fue la idea de la desvalorización del docente, que se refiere a que el proceso evaluativo, si no tiene claramente definidos sus objetivos, lo que puede hacer es desmotivar a los docentes y colocarlos en un escenario público de desprestigio. El rechazo de los docentes al proceso de evaluación puso en tela de duda la calidad del ejercicio docente, y para los padres de familia, seguramente, la política o medida, independientemente de la idoneidad, mostraba un aspecto importante para conocer el estado de la docencia ecuatoriana. La medida en sí misma pudo generar un cambio de paradigma importante, pues en nuestro país el evaluado siempre era el estudiante, lo que de alguna manera representaba un juego de poderes, donde el evaluador se impone ante el evaluado. Cuando los roles se cambian, esto sí genera un proceso de cambio mental respecto

del posicionamiento del docente. Puede que incluso esta sea una de las razones del cambio el rol de los padres, quienes ya no culpan a los hijos, sino a los maestros.

Los informantes clave tienen claro el rol estratégico del docente en la formación de los niños y niñas ecuatorianas. También tienen claro que es importante su involucramiento en los procesos como el de la evaluación de su desempeño, y el cómo esta participación de los docentes puede generar un mejor sentido de corresponsabilidad y actitud. Sin embargo, queda la enorme duda respecto de las definiciones y el alcance de ese nivel de involucramiento deseado.

El aporte coincidente de los informantes claves se puede resumir en los siguientes puntos:

- La importancia de la generación de canales no sólo informativos, sino también comunicativos y desconcentrados, especialmente aprovechando el nuevo modelo de gestión dividido en zonas, distritos y circuitos.
- El diseño de apoyos paralelos a los procesos de evaluación, para que el docente pueda aprender cómo superar sus debilidades.
- La necesidad de generar dispositivos que brinden una retroalimentación más pertinente al docente respecto de los procesos de evaluación de su desempeño.
- El tiempo ya pasado desde la instauración del sistema evaluativo en 2009 si ha empezado a generar cambios en la mentalidad de los docentes y en el cómo se hacen las cosas.
- Todos coinciden en que es importante romper con la concepción tradicionalista de la evaluación, la cuál era más sumativa y menos formativa. Se trata de romper paradigmas y generar cambios importantes a nivel cultural y de las estructuras mentales de las personas.

- Es preciso que el gobierno pueda generar una comunicación más amplia respecto del fin que tienen las políticas educativas, y que no se vean como un conjunto de acciones aisladas.
- Se coincide en la necesidad de un involucramiento de los actores desde las bases, desde quienes tienen mayor conocimiento de las necesidades del sistema educativo.
- La necesidad de definir con claridad el tipo y los niveles de involucramiento de los actores en el diseño de los sistemas de evaluación y en general en la política educativa.
- Se rescata la necesidad del involucramiento desde la óptica de la co responsabilidad de los actores y como estrategia de empoderamiento.
- Se coincide en que la evaluación debe verse como un procesos de permanente reflexión de la práctica educativa.
- El proceso evaluativo puede generar desmotivación y frustración en el docente. El involucramiento del mismo es importante para la generación de altas expectativas de su desempeño, lo que puede decaer en una mejor confianza de la sociedad ante el gremio.
- La aceptación de la evaluación se ha dado con el tiempo, pero es preciso la definición de la evaluación como algo más integral.

Importancia del estudio

Potencialmente, este estudio podría contribuir a que los distintitos actores del sector educativo, tanto a nivel central (Ministerio de Educación del Ecuador), como en las instituciones educativas, puedan reflexionar y tomar conciencia acerca de la importancia de la

participación de los docentes en la construcción de la política pública. No sólo en los procesos de evaluación, sino en todas aquellas que implican cambios significativos en su rol de lograr formar a los mejores ciudadanos para el Ecuador. Además, es importante considerar que esa participación debe ser mejor definida, pues es un acto de corresponsabilidad, que implica, como mencionó Miriam Chacón, un cambio de cultura, que muchas veces puede ser difícil, pero que será preciso para alcanzar procesos de aprendizaje conjuntos que caminen hacia la mejora continua.

Resumen de sesgos del autor

Un sesgo importante que se debe mencionar es que la investigadora ha tenido un criterio propio que se ha desarrollado desde su experiencia de trabajo en el Ministerio de Educación. En este cargo, pudo comprobar muchas debilidades en el proceso de construcción de la evaluación de los docentes, principalmente y respecto de la no participación de los docentes en la construcción de la política pública y de la falta de criterio y conocimiento técnico para la revisión de los ítems de evaluación. Este criterio personal se puede convertir en un sesgo que además, ha sostenido la hipótesis principal respecto de que una mejor participación de los docentes, puede generar una mejor actitud frente al proceso de evaluación.

Otro sesgo tiene que ver que en el tiempo de elaboración de este estudio, han existido muchos cambios a nivel político, que de una u otra manera pudieran o no haber influido con algunas de las respuestas, esto lo digo en relación a la creación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Nuevo Reglamento a la Ley, el Nuevo Modelo de Gestión, el proceso nacional de autoevaluación de la gestión escolar, los procesos piloto de gestión de la regulación, la creación y puesta en marcha del Instituto Nacional de Evaluación. Esto último

contrastado con la fase inicial de hipótesis de este estudio, dónde podía visualizar grandes problemas de comunicación del Ministerio de Educación, no se conocía con certeza las políticas educativas y se sentía un fuerte malestar de los docentes por el proceso de evaluación.

CONCLUSIONES

Respuesta a la pregunta de investigación

Al plantear la pregunta, *¿Cómo y hasta qué punto el involucramiento de los docentes en el desarrollo del sistema de evaluación docente nacional incide en la actitud de los docentes?* Se ha encontrado por medio de una metodología cuantitativa, una correlación significativa entre las variables participación y actitud. Entonces, mientras exista una mayor participación de los docentes en el desarrollo del sistema de evaluación de su desempeño, habrá una actitud positiva. Y si por el contrario, existe poco involucramiento de los docentes en el proceso de evaluación de su desempeño, entonces eso también puede tener efectos en la actitud del docente, que los más probable es que sean negativos.

Al inicio de este estudio se mencionó que el problema radica en la existencia de una débil o nula cultura de evaluación educativa que promueva una actitud positiva entre los actores del sistema educativo ecuatoriano. Martínez y Letelier (1997, citado en Bolseguí & Fuguet, 2006) afirman que en América Latina se ha perseverado la concepción tradicional de evaluación, con las acepciones fiscalizadoras y controladoras y que hasta el momento no se ha desarrollado una cultura de evaluación, puesto que “en lugar de la evaluación y el juicio externo respecto a factores tales como eficacia, eficiencia, pertinencia y calidad, se impone una racionalidad interna de auto-reproducción caracterizada por decisiones burocráticas y corporativas” (p.81, traducido por autor). Luego de entrevistar a los informantes claves, se ratifica la idea de la relación existente entre participación y actitud. En dichas conversaciones se ha corroborado también el papel fundamental de los docentes en la construcción de los procesos de evaluación, y en otros aspectos de la política pública. Los docentes conscientes

de la realidad de sus estudiantes pueden afinar las acciones que se planean desde el nivel central.

Las entrevistas a personajes claves también fueron muy importantes en este estudio, ya que han permitido tener una perspectiva que considera el ámbito público, el de la cooperación internacional y el de la sociedad civil. Un enfoque importante que debe ser repensando, tiene que ver con algunas definiciones que deben ser logradas para poder caminar hacia una educación de calidad, entre ellas, la palabra calidad y la segunda la de participación. Mientras no se logre una construcción consensuada de lo se pretende lograr como sistema educativo ecuatoriano, difícilmente se podría lograr un acuerdo entre los actores educativos involucrados respecto de caminar hacia una misma meta compartida. Por otro lado, la definición de la participación tiene que ser clarificada desde todos los niveles, especialmente desde el nivel central, puesto que muchas veces pareciera que le llaman participación a reuniones o talleres donde sólo cuenta la lista de asistencia. La participación tiene que ser definida y especificada de acuerdo a los distintos niveles de un proceso de construcción de política pública para la toma de decisiones. La participación, como mencionó uno de los entrevistados, es un proceso que implica un cambio de mentalidad, un cambio de cultura, un proceso profundo de reflexión acerca de los objetivos de la educación y la profesión docente en sí. Por eso, bien resaltan a la participación como un acto de corresponsabilidad, dónde cada parte debe tener conciencia de los objetivos de esa participación, que como mencionó Luna, no sea solo para apaciguar a las masas y evitar la resistencia, sino para realmente involucrar a todos los actores educativos en la verdadera revolución educativa como meta a conseguir.

Está claro de que en Ecuador aún falta mucho por lograr una verdadera cultura de evaluación. Cultura considerada como una práctica permanente y habitual de las instituciones

educativas y en todos los niveles. Esta práctica mucho podrá hacer para ir enterrando la concepción tradicional y anacrónica que mira a la evaluación como un proceso punitivo y controlador. Claro está que, para que esto último se dé, será preciso que las autoridades trabajen en políticas de este tipo. La preocupación principal radica en que las políticas de carácter evaluativo no desvíen a las autoridades de las instituciones educativas y a los docentes de su rol principal, con esto se hace referencia a la formación integral de los niños y niñas ecuatorianos. Y que, en el afán de cumplir con la autoridad educativa pierdan de vista el norte de su profesión.

El sistema de evaluación desarrollado a partir del Plan Decenal de Educación aún deja muchos vacíos que es preciso resolver. En este sentido es importante el desarrollar mejores niveles de comunicación, no es posible que sólo el internet y la Web se consideren como el único medio para informar, más aún cuando ya se ha mostrado anteriormente que en el Ecuador aún no existen las condiciones mínimas de conectividad y habilidades TICs que permitan acercar al usuario con la información.

Determinar el nivel de involucramiento y de decisión de los docentes en las definiciones de la política educativa, tanto a nivel macro, como micro, será también un trabajo de mucha reflexión y práctica que deberán llevar a cabo las autoridades. Lo importante es el beneficio que puede traer este involucramiento si se hace de manera coherente, pertinente y con procesos bien determinados. El nivel de apropiamiento que se puede lograr de los docentes a través de este involucramiento puede ser invaluable frente a la generación de importantes cambios a nivel cultural, trabajo nada sencillo de conseguir. (Mauriel, 1989; citado en Reynolds, 1996, p. 43., citado por autor) mencionaban que:

...si las personas estuvieran más involucradas en las decisiones, entonces serían más felices, por lo tanto más motivadas para trabajar productivamente. Si trabajan productivamente, se

generarían más resultados. Entonces la participación recae en satisfacción, satisfacción recae en productividad y productividad recae en resultados que un sistema valora.

Un sistema valorado es lo que se esperaría para generar incluso mayor confianza entre todos los actores de la comunidad educativa. Confianza que se traduce en desarrollo para un país al generar personas no sólo competentes, sino también poseedoras de las habilidades y actitudes esenciales para la vida y el trabajo.

Limitaciones del estudio

Las limitaciones principales de este estudio tienen que ver con la demora en la recolección de los datos. Lo anterior porque fue una limitación importante el tiempo en el que realizó dicha recolección, la misma que tardó aproximadamente un año. Esto primero porque el acceso y uso del Internet es aún limitado, otro puede ser por los errores en la base de datos entregada por el Ministerio de Educación del Ecuador, quien además entregó todos los correos en mayúsculas. Se debieron enviar una gran cantidad de correos para obtener la muestra determinada.

Una limitación metodológica fue el tamaño del cuestionario, que por ser largo y virtual, pudo haber causado desmotivación por parte de los docentes. Además, la rúbrica utilizada para describir los distintos niveles de involucramiento pudo haber sido muy extensa y compleja, lo que podría haber dificultado las respuestas a la pregunta de participación. Los ocho niveles de participación pudieron ser difusos al momento de elegir la respuesta y se encuentra por ello una tendencia a la indecisión. En ese sentido existe la posibilidad de que los participantes no hayan hecho una lectura previa de la rúbrica antes de contestar las preguntas.

Asimismo, es posible que la traducción de la encuesta no fuera adecuada, y que a pesar de ser piloteada, no se detectaran posibles errores de comprensión. Quizás el pilotaje de la encuesta debió realizarse a través de un grupo focal, lo cuál hubiera permitido determinar con claridad errores de comprensión o de traducción.

Otra limitación importante tuvo que ver con el tema de la conectividad, como ya mencioné antes la brecha digital en el Ecuador es aún muy significativa; las estadísticas muestran que sólo 31 de cada 100 ecuatorianos tienen acceso al Internet (INEC, 2011). Por lo anterior se triplicó el número de encuestas enviadas con el fin de lograr la muestra necesaria, sin embargo esto incluso no fue suficiente y se tuvo que ampliar el rango de encuestados.

Por último, existió una limitación en encontrar fuentes de calidad que pudieran evidenciar la resistencia que existió por parte del gremio docente, ante el lanzamiento de la política de evaluación. Las fuentes encontradas fueron periódicos locales, y la versión se ratifica en las entrevistas con los personajes claves, sin embargo no se utilizó ninguna otra fuente de mayor calidad.

Recomendaciones para futuros estudios

Para futuros estudios de esta categoría se podría recomendar la elaboración de un estudio cualitativo a profundidad, el que puede resolver algunas de las dudas que deja este estudio, ya que temas respecto de la percepción de involucramiento y la actitud son más sensibles de resolver sólo a través de una encuesta. Por otro lado, se pone a consideración la encuesta virtual como instrumento de la investigación, la cual, a pesar de haber sido piloteada, pudo tener errores al hacer una escala demasiado extensa, se recomienda hacer una escala más corta de números pares para evitar que exista una tendencia central. Así mismo, será importante considerar para futuros estudios las limitaciones de acceso al Internet y al

llenado de encuestas virtuales, para evitar tiempos innecesarios en completar los datos del estudio.

Como ya se mencionó, se resalta la importancia de pilotear este tipo de instrumentos a través de un procedimiento más riguroso, que garantice que la información proporcionada por los encuestados sea lo más verás posible. En este caso es posible que los entrevistados no entendieran la rúbrica de los niveles de participación, y por ello difícilmente pudieron dar una respuesta adecuada de lo que significaría el establecer un nivel. Igualmente un pilotaje más riguroso permitiría eliminar cualquier parcialidad, error en la traducción y ajustar tiempos. Es posible que con un ajuste del tamaño de la encuesta se hubiera podido lograr en menor tiempo completar el número de encuestas proyectado.

Por último, es preciso que para futuros estudios se logre conseguir una fuente de mayor veracidad que los periódicos locales, los cuales en su mayoría tienen sesgos o son muy amarillistas. Por eso en este caso se utilizó para solventar este aspecto el relato de los informantes clave, quienes ayudaron a sopesar las opiniones vertidas.

Resumen general

La participación de la ciudadanía en la política pública, ha sido un tema que ha trascendido a nivel nacional e internacional (Torres, 2001). En este estudio se precisa la importancia de la participación de los docentes en el proceso de construcción de la evaluación de su desempeño y se contrasta este nivel de involucramiento con la actitud que pueden tener los docentes frente al proceso de evaluación. El diseño de políticas implica una enorme responsabilidad, por lo que pareciera imprescindible la participación de varios actores sociales involucrados con el sector (Robalino, 2005). Esta forzosa participación se rescató a través de este estudio que comprueba que existe una relación significativa entre

ambas variables, el nivel de participación en el diseño de su evaluación y la actitud de los docentes frente a la evaluación. “Sin la participación de los profesores, los cambios en educación son imposibles” (Robalino, 2005, p.7, traducido por autora). Por tanto, este estudio busca rescatar la importancia de la participación de este importante actor del quehacer escolar en las decisiones de carácter educativo y que tienen total relación con su trabajo en el aula. A través de una encuesta de carácter cualitativo se estableció la correspondencia de estas dos variables, que hacen un llamado de atención a las autoridades institucionales y gubernamentales, para lograr espacios de mayor participación de los docentes en las decisiones que se tomen y que afecten a su labor en el aula y al trabajo con los estudiantes.

Las dimensiones y estudios a nivel internacional que han determinado la importancia del docente como elemento clave para lograr una formación de calidad han sido contundentes. Queda en manos de las autoridades políticas, de la comunidad educativa y de la sociedad civil de poder diseñar los medios e instrumentos que viabilicen un trabajo colaborativo con los docentes en la configuración de la política pública y en el diseño de instrumentos que tengan que ver con su labor. Un docente involucrado es un docente apropiado, es un docente consciente de su nivel de responsabilidad con la formación de los seres humanos que necesita un país, y un docente que poco a poco puede generar cambios en los esquemas tradicionales rumbo a la configuración de una verdadera cultura de evaluación.

Referencias

- AFHA - Grupo de asesores y consultores (s/f). *Metodología de muestreo*. Recuperado el 20 de junio de 2012 de <http://www.cesdonbosco.com/cii/documentos/IT%20METODOLOG%C3%8DA%20DE%20MUESTREO.pdf>
- Ballesta, M., Flores, E. & Sguilla, S. (2011). *La formación y el perfeccionamiento docente en el marco de las políticas públicas educativas del primer Gobierno progresista de izquierda del Uruguay*. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. Recuperado el 22 de junio de 2012 de http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Batchelor, J. (2008). *Does standards-based teacher evaluation improve schools? An investigation of teacher perceptions of appraisal systems*. (Tesis inédita de maestría). Cedarville University, Ohio, USA. ERIC Document Reproduction Service No. ED502270.
- Belasco, J. A., & Alutto, J. A. (1972). Decision participation and teacher satisfaction. *Educational Administration Quarterly* 8(1), 44-58.
- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. New York, NY: Editorial Médica Panamericana.
- Bolseguí M., & Fuguet, A. S. (2006). Cultura de evaluación: un marco conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 77-98. Recuperado del 22 de junio de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309843>
- Bolseguí, M. & Fuguet, S. A. (2006). Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. *Dialnet*, 21(1), 77-98. Recuperado el 5 de noviembre de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309843>
- Bopp, R. E. & Smith, L.C. (2001). *Reference and information services: An introduction* (3rd ed.) Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Bowling, C. (2006). *Perceptual patterns of involvement management and effectiveness in public higher education*. (Tesis inédita de doctorado). Old Main, Pennsylvania: Pennsylvania State University. Disponible en base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (AAT 3231808)
- California Department of Education (2009). *California standards for the teaching profession*. Recuperado el 5 de noviembre de 2012 de <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf>

- Catalán, J. & González, M. (2009). *Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo*. Recuperado el 11 de noviembre de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=96711850007>
- Cohen, S. & Mankin, D. (1998). *The changing nature of work: Managing the impact of information technology, in tomorrow's organization*. In S. Albers Mohrman, J. R. Galbraith, y Edward E. Lawler (Eds.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coloma, C.R. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 60-76. Recuperado el 5 de noviembre de 2012 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf
- Concordia University Libraries (s/f). *How to write a literature review*. Recuperado el 12 de noviembre de 2012 de <http://library.concordia.ca/help/howto/litreview.php>
- Conley, S., Muncey, D.E., & You, S. (2006). Standards-based evaluation and teacher career satisfaction: a structural equation modeling analysis. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 39–65. doi: 10.1007/s11092-006-9008-1
- Creswell, J.W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Danielson, Ch. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation: to enhance professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Colección Aula Abierta. Madrid. La Muralla.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness. How teacher performance assessments can measure and improve teaching. *Center for American Progress*. Recuperado el 5 de abril de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/39658097/Evaluating-Teacher-Effectiveness>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Diario el Universo (2009 mayo). *UNE Guayas ratifica resistencia ante evaluación a maestros*. Recuperado el 11 de mayo de 2012 de <http://www.eluniverso.com/2009/05/25/1/1355/0C50E517604C43CFBE7A3EAF36EF0AA.html>

- Diario Hoy (2009 jul). Mery Zamora habla sobre la resistencia a la evaluación docente. Revista digital *Diario Hoy*. Recuperado el 11 de mayo de 2012 de <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/mery-zamora-habla-sobre-la-resistencia-a-la-evaluacion-docente-357234.html>
- Diario Hoy. (2009 mayo). Entrevista a Mery Zamora, Presidenta de la UNE. *Diario Hoy*. Recuperado el 11 de mayo de 2012 de <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/une-no-aceptara-la-evaluacion-a-maestros-346883.html>
- Díaz, B.A. & Inclán, E. C. (2001, abril). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 25. Recuperada el 5 de noviembre de 2012 de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>.
- Doherty, J. (2009). *Perception of teachers and administrators in Massachusetts suburban school district regarding the implementation of standards-based teachers evaluation system*. (Tesis Doctoral). South Orange, NJ: Ston Hall University. Disponible en la base de datos de Seton Hall University. (Paper 1351). Recuperado el 08 de noviembre de 2012 de [http://domapp01.shu.edu/depts/uc/apps/libraryrepository.nsf/resourceid/B6EBF0BC2FEF8ADF8525756A0052A65B/\\$File/Doherty-John-F_Doctorate.PDF?Open](http://domapp01.shu.edu/depts/uc/apps/libraryrepository.nsf/resourceid/B6EBF0BC2FEF8ADF8525756A0052A65B/$File/Doherty-John-F_Doctorate.PDF?Open)
- Doolittle, P.E. & Camp, W.G. (1999). Constructivism: The career and technical education perspective. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16(1). Recuperado el 11 de mayo de 2012 de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/doolittle.html>
- Educiudadanía (s.f.). *Plan Decenal de Educación*. Recuperado el 5 de mayo de 2012 de http://www.educiudadania.org/pde_intro.php
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general* (2nda ed.). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla de la Mancha.
- Espinoza, Y. (en prensa). *Memorias del proceso de construcción de estándares de calidad educativa para el sistema educativo ecuatoriano*. Quito, Ecuador: Organización de Estados Iberoamericanos. (En proceso de publicación)
- Fernandez, M.A. (2012). *From the streets to the classrooms: the politics of education spending in Mexico*. (Tesis doctoral). Durham, Inglaterra: Duke University. Disponible en base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (AAT 3505100)
- Fisicaro, R. J. (2010). *Teacher evaluation: assessing principals' perceptions in the state of New Jersey*. (Tesis inédita de doctorado). Lynchburg, VA: Liberty University.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- García, A. L., Ruiz, C.M. & Domínguez, F.D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Hurope.

- Glaserfeld, E. (1981) Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. En P. Watzlawick (Ed.) *Die Erfundene Wirklichkeit* (pp. 16–38). Munich, Alemania: Piper
- Glass, G.V. & Hopkins, K.D. (2008). *Statistical methods in education and psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Glass, G.V. & Stanley, J. (1970). *Statistical methods in education and psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gobierno de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* Recuperada el 12 de octubre de 2012 de <http://www.mmrree.gob.ec/ministerio/constituciones/2008.pdf>
- Goe, L. (2008). Using value-added models to identify and support highly effective teachers (Key issue). Washington, DC: *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. Recuperado el 14 de mayo de 2012 de www2.tqsource.org/strategies/het/UsingValueAddedModels.pdf
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno. Universidad de Deusto, España: Recuperado el 12 de mayo de 2012 de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education.pdf
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Gómez, J.R. & Gómez, M.B. (2004). *Estudio de estratificación sociolingüística*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Guichot, V.(2000). La democracia como modo de vida: ¿La última cruzada del siglo XX? *Cuestiones Pedagógicas*. Recuperada el 10 de noviembre de 2012 de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/14/art_3.pdf
- Hagg-Heitman, B., & George, V. (2011). *Peer review in nursing. Principles for successful practice*. Sudbury, Canadá: Jones and Bartlett Publishers.
- Henerson, M.E., Morris, L.L. & Fitz-Gibonn. (1978). *How to measure attitudes*. Beverly Hills: Sage Publications.
- INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). (2011). *Uso del as TIC en los hogares ecuatorianos*. Recuperado el 11 de mayo de 2012 de http://www.inec.gob.ec/sitio_tics/internet.html
- INEVAL (s/f). *Objetivos estratégicos del Instituto Nacional de Evaluación*. Recuperado el 04 de mayo de 2013 de <http://www.ineval.gob.ec/index.php/planificacion-estrategica/objetivos>

- Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México (s/f). Título del documento. Recuperado el 14 de abril de 2013 de <http://www.edomexico.gob.mx/evaluacioneducativa/index.htm#educ@edomex.gob.mx>
- Isoré, M. (2009). Teacher evaluation: Current practices in OECD Countries and a literature review. *OECD Education Working Papers, No. 23*, Paris, France: OECD Publishing. doi: 10.1787/223283631428
- Johnson, M.S. (s/f). *Why teachers must have an effective evaluation system. American federation of teachers*. Recuperado el 12 de junio de 2012 de <http://www.danielsongroup.org/ckeditor/ckfinder/userfiles/files/Why%20Teachers%20Must%20Have%20an%20Effective%20Evaluation%20System.pdf>
- King, J.K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes.*, Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Larochelle, M., Bednarz, N. & Garrison, J. (1998). *Constructivism and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gobierno de la República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica Intercultural de Educación*. Recuperada el 12 de mayo de 2012 de http://www.lexis.com.ec/webtools/biblioteca_silec/Documentos/Noticias/2011-04-05-Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural.pdf
- Lillte, O., Goe, L., & Bell, C. (2009 abr). *A practical guide to evaluating teachers' effectiveness*. Washington, DC: National Comprehensive Center. Recuperado el 12 de abril de 2012 de <http://www.tqsource.org/publications/practicalGuide.pdf>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A.C. (2012). *Educational administration*. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning
- Lytras, M.D. & Naeve, A. (2007). *Open source for knowledge and learning management: strategies beyond tools*. Ciudad, PA: Idea Group Publishing.
- Machi, L.A. & McEvoy, T.B. (2009). *The literature review. Six steps to success*. London, UK: Corwin Press.
- Marcelo, G.C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Marzano, R. J. (2000). A new era of school reform: Going where the research takes us. *Mid-continent Research for Education and Learning*. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de www.mcrel.org
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Matters, C., Olivia, M., & Laine, S. (2008). Improving Instruction through effective teacher evaluation: options for states and districts. *TQ Research and Policy*. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de <http://www.tqsource.org/publications/February2008Brief.pdf>
- McKinsey Corporation (2010). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Resumen_ejecutivo_McKinsey2010.pdf
- McKinsey Corporation. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 de http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Metzler, J. & Woessmann, L. (2010). *The impact of teacher subject knowledge on student achievement: evidence from within-teacher within-student variation*. Recuperado de el 11 de noviembre de 2011 <http://ftp.iza.org/dp4999.pdf>
- Merton, R. (1957). *Social theory and social structure*. New York, NY: Free Press.
- Miller, K. (2003). Policy brief: school, teacher, and leadership impacts on student achievement. *Mid-continent Research for Education and Learning (McREL)*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de http://www.mcrel.org/pdf/policybriefs/5032pi_pbschoolteacherleaderbrief.pdf
- Miller, K. (2003). *School, teacher, and leadership impacts on student achievement*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de http://www.mcrel.org/pdf/policybriefs/5032pi_pbschoolteacherleaderbrief.pdf
- Namakfoorosh, M. (2000). *Metodología de la investigación* (2nda ed.). México, D.F.: Limusa.
- Ministerio de Educación del Ecuador (s/f). *Plan Decenal de Educación*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://www.educiudadania.org/downloads/PlanDecenaldeEducacion.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2006). *Sistema de evaluación y rendición social de cuentas*. Documento de gobierno. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de http://web.educacion.gob.ec/_upload/ACUERDO%20025-090002.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2009). *Base legal para la evaluación docente*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de http://web.educacion.gob.ec/_upload/DECRETO%201740.PDF
- Ministerio de Educación de Chile. (fecha). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional-Colombia. (fecha). *Proceso de ascenso y reubicación salarial docentes y directivos docentes*. Ley 1278 de 2002. Documento de gobierno. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-212330_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - DINIECE (2009). Área de Evaluación de la Calidad Educativa. *Hacia una cultura de la evaluación*. Documento de gobierno. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/2009%20hacia%20una%20cultura%20EVALUACION%20interior%20OK.pdf>
- Montt, P. (fecha). *Informe final de consultoría. Estándares de calidad educativa para el Ecuador*. Documentos no publicados OEI-Ecuador.
- Moore, S. (2011). *Why teachers must have an effective evaluation system*. Recuperado de 9 de noviembre de 2011 de <http://www.danielsongroup.org/ckeditor/ckfinder/userfiles/files/Why%20Teachers%20Must%20Have%20an%20Effective%20Evaluation%20System.pdf>
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 de <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/EducationBookNov23-1.pdf>.
- Murillo, J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesoral docente*. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- NBPTD. (2008). *Standards for the National Board for Professional Teaching Standards*. Documento de gobierno. Recuperado de http://www.nbpts.org/the_standards/standards_development
- Nolan, J. & Hoover, L.A. (2003). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Hoboken, NJ: Wiley
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://www.oecd.org/dataoecd/3/16/45139005.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world executive summary*. Paris, France: OECD. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 de <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Comparing countries' and economies' performance*. Paris, France: OCDE. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://www.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Paris, France: OCDE. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- Oncis de Frutos, M. (fecha). *Encuestas: metodología para su utilización*. Documento técnico de Gobierno. Recuperado el 6 de enero de 2013 de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/201a300/ntp_283.pdf
- O'Neill, M. (2006). *The relationship between teacher evaluation, effective school practice, and student achievement: a case study of an urban elementary school*. Tesis de Doctorado. University of Southern California. UMI Number. 3233862.
- Osorio L.A. (2011). *Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. Metáfora del contínuum*. Barcelona, España: Anglofort.
- Pallasco, M. (2012 jul 29). *Estándares de calidad, auditoria, evaluación y acreditación de instituciones educativas en el Ecuador*. Obtenido el 04 de enero de 2013 e <http://www.une.org.ec/~une/index.php/2012-07-08-04-19-37/2012-07-08-04-26-21/2012-07-11-23-41-10/51-estandares-de-calidad-auditoria-evaluacion-y-acreditacion-de-instituciones-educativas-en-el-ecuador>
- Peterson, K.D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pulido, O. & Ángel, C. (2006). *Plataforma de análisis y producción de políticas educativas. Política pública educativa: Participación e incidencia*. Ciudad, Colombia: Universidad Nacional Pedagógica.
- Revista Vanguardia (2009, octubre 27). *No hay revolución educativa sin revolución docente y sin diálogo social*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://evaluaciondocentecuador.blogspot.com/>
- Reynolds, C.H. (1996). *A study of the relationship among measures of teacher participation in school-based decision making and job satisfaction in elementary schools*. (Tesis doctoral). College Park, MD: University of Maryland at College Park. Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (AAT 9719812)
- Robalino, M. (2005). Teacher involvement in educational change. *Prelac Journal*, 1(1), 6-23. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666e.pdf>

- Rodríguez-Salazar, M.E.; Álvarez-Hernández, S. & Bravo-Núñez, E. (2001). *Coefficientes de asociación*. Iztapalapa, México: Plaza y Valedez Editores.
- Rodríguez, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 71-89. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://www.umng.edu.co/docs/reeducacion/Vol2.No1/RevNo1vol2.Art5.pdf>
- Santiago, P. & Benavidez, F. (2009). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. Reporte analítico, OCDE, París.
- Sawa, R. (1995). *Teacher evaluation policies and practices. A summary of a thesis*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://saskschoolboards.ca/research/instruction/95-04.htm#b>
- Slavin, R.E. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas. *Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina. Documento N° 3*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&lin=1&fut8=1&ll=s&gp=0&look=default&sc1=1&sc2=1&n1=1&req=2&au=Slavin,%20Robert%20E>.
- Smith, T. (1996). *The condition of education 1996*. NCES96-304. Washington, DC: US. Government Printing Office U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://books.google.com.ec/books?id=zzAwePbye98C&pg=PA148&dq=teacher+participation+public+policy&hl=en&sa=X&ei=Vj7BT9SuCYKQ9QTqu-m1Cw&ved=0CEYQuwUwAg#v=onepage&q=teacher%20participation%20public%20policy&f=false>
- Stronge, J.H. & Tucker, P.D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Tobia, E.F. (1983). *The relationship between teacher participation in the development of a teacher evaluation process and teacher attitude toward evaluation*. (Tesis Doctoral, Temple University, Pennsylvania). Temple, PA: Temple University. Disponible en base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (ATT 8410165).
- Tolan, M. (2001). International baccalaureate program helps students see beyond their boundaries. *Middle Ground*, 4(5), 26-30.
- Torres, R. M. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Instituto Fronesis. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf
- Torres, R.M. (2009). *Ecuador: La batalla en torno a la evaluación docente. Blog fue construido a partir de un estudio (2008-2009) sobre organizaciones docentes y educación pública en el Ecuador*. Incluye una selección de noticias de los principales

diarios y revistas del país referidas a la evaluación docente y al enfrentamiento gobierno-Unión Nacional de Educadores (UNE). Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://evaluaciondocentecuador.blogspot.com/>

Turpin, S. (2005). *Teachers' perceptions of the teacher appraisal process*. (Tesis doctoral). Clemson, SC: Clemson University. Disponible en base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (AAT 3188159)

Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 8-16. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://www.denisevaillant.com/art2008.htm>

Wise, A.E., & Darling-Hammond, L. (1985). Teacher evaluation and teacher professionalism. *Educational Leadership*, 42(4), 28-33.

ANEXO A: INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN PARTE UNO

Información sobre la participación del docente

La participación docente en la toma de decisiones puede tomar varias formas y diferentes grados de involucramiento.

A continuación se listan ejemplos de 8 niveles de involucramiento de los profesores en el desarrollo de un proceso de evaluación.

Por favor use estos ocho niveles para responder a los ítems **A** hasta el **G** que se encuentran a continuación de estos ocho criterios.

Ejemplos del nivel de involucramiento:

| | |
|---|--|
| 1 | No ha habido ningún involucramiento de los docentes en el desarrollo de este componente |
| 2 | Las autoridades suscitan la participación informal de los profesores en la evaluación, en forma de diálogo con individuos o grupos. |
| 3 | Las autoridades suscitan contribuciones escritas de los profesores en forma de opiniones, en cuestionarios o preguntas abiertas. |
| 4 | Un comité de profesores y administrativos produjeron sugerencias para las autoridades con las cuáles se desarrolló el sistema de evaluación. |
| 5 | Un comité de representantes de los profesores se configura para producir información para las autoridades con la cual se desarrollará el sistema de evaluación. |
| 6 | Un comité de representantes de los profesores presenta sugerencias a las autoridades para el desarrollo del sistema de evaluación y es regresada al comité para cambios y retroalimentación. |
| 7 | Retroalimentación formal (no aprobación) fue solicitada a todo el profesorado en un proceso de evaluación el cual fue desarrollado cooperativamente entre los profesores y autoridades. |
| 8 | Una ratificación formal (aprobación) fue solicitada a todo el profesorado en un proceso de evaluación el cual fue desarrollado cooperativamente entre los profesores y autoridades. |

Siete componentes de un proceso de evaluación están listados a continuación. Estos están expresados en forma de pregunta y deben ser contestadas durante el proceso de evaluación del distrito escolar y antes de la implementación del proceso. Una breve explicación de cada elemento se ofrece a continuación.






Al lado de cada elemento se encuentran listados los números del 1 al 8. Por favor seleccione el número que para usted mejor represente de participación en su zona, acerca del desarrollo de ese componente. Lea cada descripción e indique su nivel de involucramiento de acuerdo a los criterios antes señalados.

| | Componentes del proceso de evaluación | Nivel de Involucramiento | | | | | | | |
|---|--|--------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| A | Cuál es el propósito de la evaluación? (este incluye principios filosóficos de la evaluación docente) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| B | Con qué criterios serán evaluados los maestros? (posiblemente el rendimiento o competencias demostrada en áreas específicas) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| C | Cuántas observaciones de clase son requeridas para evaluar formalmente al docente) (por semestre o por año) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| D | Quién participará del proceso de evaluación? (directivos, administrativos, supervisores, coordinadores de área, profesores, estudiantes) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| E | Cuál es el formato de la evaluación docente o el documento para realizar observaciones de clase? (lista de chequeo, escala de puntajes, narrativo, una combinación) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| F | Cómo se usan los resultados de la evaluación? (por ejemplo como individuo ofertador de un servicio, para el logro de objetivos, para su puesto de trabajo, para la promoción o mantenimiento del puesto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| G | Cuáles son los procedimientos para el proceso de evaluación? (observación, pre y post conferencias de observación, procedimientos por demanda) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |

INTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN PARTE DOS

ACTITUDES FRENTE A LA EVALUACIÓN

En esta sección se le pide que responda a las declaraciones que reflejan diversos aspectos de la evaluación de los maestros. Por favor, indicar si está muy de acuerdo, está de acuerdo, está indeciso, en desacuerdo, o muy en desacuerdo con cada declaración, seleccionando en la respuesta que mejor describe sus reflexiones acerca de estas declaraciones. Una vez más, es muy importante que usted responda cada ítem.

| | | Muy de acuerdo  | De acuerdo  | Indeciso  | Desacuerdo  | Muy en desacuerdo  |
|----|---|---|---|--|---|--|
| 1 | Mi evaluación han sido justa y útil. | | | | | |
| 2 | Los evaluadores que vienen a observar tienen conocimiento suficiente claro de mis intenciones de hacer una justa evaluación justa de mis esfuerzos. | | | | | |
| 3 | La evaluación es un proceso impuesto por las autoridades o administradores los maestros. | | | | | |
| 4 | Evaluación de crear una atmósfera de ansiedad e incertidumbre entre mi persona y mi evaluador. | | | | | |
| 5 | La evaluación es un proceso hecho para mí en lugar de conmigo. | | | | | |
| 6 | El proceso de evaluación es un esfuerzo cooperativo entre el profesor y evaluador. | | | | | |
| 7 | Mis evaluaciones realmente me han ayudado a desarrollar un buen estilo de enseñanza | | | | | |
| 8 | Las evaluaciones no representan más que un deseo de buena suerte. | | | | | |
| 9 | Los evaluadores observan mi enseñanza lo suficientemente a menudo como para hacer una evaluación justa de mis esfuerzos. | | | | | |
| 10 | La evaluación tiene en cuenta todos los aspectos de mi trabajo. | | | | | |
| 11 | Rara vez he aprendido algo nuevo acerca de mi enseñanza como resultado de una evaluación. | | | | | |
| 12 | Los evaluadores llegan a observar mi enseñanza con tan poca frecuencia que tienen muy pocos argumentos sobre los cuales basar sus juicios. | | | | | |
| 13 | Nunca sé lo que un evaluador estará buscando en mi evaluación. | | | | | |
| 14 | Los documentos de evaluación no consideran los aspectos realmente importantes que yo hago en mi salón de clases. | | | | | |
| 15 | La evaluación se desarrolla en un clima de confianza entre mi persona y el evaluador. | | | | | |
| 16 | Entiendo lo que se espera de mí como profesor en este sistema. | | | | | |
| 17 | Creo que los resultados de la evaluación ayudarán a mejorar mis habilidades de enseñanza. | | | | | |
| 18 | Las evaluaciones se centran en una estrecha | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| | gama de lo que yo considero los aspectos importantes que yo realizo cuando enseño. | | | | | |
| 19 | La evaluación saca a relucir los puntos débiles, pero no hacen nada para ayudarme a mejorar dichas debilidades | | | | | |
| 20 | He utilizado los resultados de la evaluación para cambiar mi comportamiento como docente. | | | | | |
| 21 | El proceso de evaluación termina cuando firmo mi documento de evaluación. | | | | | |
| 22 | Cuando soy evaluado, siento que el evaluador está tratando de ayudarme a mejorar mis habilidades de enseñanza. | | | | | |
| 23 | Siento que he sido un socio activo en mi evaluación. | | | | | |
| 24 | Las evaluaciones son arbitrarias y sin sentido. | | | | | |
| 25 | Creo que los resultados de la evaluación puede ser usado en mi contra en algún momento. | | | | | |
| 26 | Las evaluaciones se centran en mis puntos fuertes y señalan las áreas en donde puedo concentrar mis esfuerzos. | | | | | |
| 27 | Las evaluaciones son una parte de un proceso de desarrollo personal y de mejora continua. | | | | | |
| 28 | Cuando soy evaluado, siento que el evaluador está tratando de encontrar todos mis puntos débiles. | | | | | |
| 29 | El principal objetivo de la evaluación es tomar decisiones sobre la permanencia y el despido. | | | | | |
| 30 | Los documentos de evaluación permiten una valoración adecuada de mi enseñanza. | | | | | |
| 31 | Los evaluadores entran en mi salón de clase sabiendo poco o nada sobre lo que estoy haciendo. | | | | | |
| 32 | La evaluación fomenta el crecimiento profesional y personal. | | | | | |

Por favor, note que no existe ningún lugar donde se solicite su nombre, pero es importante que llene la siguiente información:

Usted enseña en

- Educación Inicial o Pre escolar
 Educación Básica (1ero a 10mo)
 Educación Secundaria (11vo a 13vo; 1ro, 2ndo, 3ro de Bachillerato)

Sus años de experiencia como docente son (no incluya el año escolar actual): _____

Hombre: _____

Mujer: _____

Provincia donde labora: _____

Régimen: _____ Costa
 _____ Sierra

Tipología escolar donde labora: _____ Pública
 _____ Privada
 _____ Fiscomisional

_____ Municipal

Ha rendido la evaluación del Ministerio de Educación: SÍ _____ NO _____

Muchas gracias por su cooperación. ¿Desea ser notificado de los resultados de la encuesta?

SÍ _____ No _____

**ANEXO B: OFICIO CON INFORMACIÓN OFICIAL MINISTERIO DE
EDUCACIÓN**

ANEXO C: AUTORIZACIÓN COMITÉ DE BIOÉTICA USFQ