

“Entre la norma y sus efectos prácticos”: Análisis de la Evaluación Diagnóstico Formativa de los docentes oficiales en Colombia²

“Between the law and the practical effects”: An analysis of the evaluation diagnostic-formative in teachers from the official sector in Colombia

Angela Virginia Neira Uneme², Vladimir Alejandro Ariza Montañez³

2. Mtr. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Colombia. Correo electrónico: avneirau@correo.udistrital.edu.co

3. Mtr. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Colombia. Correo electrónico: vaarizam@udistrital.edu.co

Recibido en diciembre 7 de 2020

Aceptado en abril 16 de 2021

Publicado en línea en septiembre 20 de 2021

Resumen

La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) es conocida por ser decisoria para el ascenso y la reubicación salarial de los docentes del sector público regidos por el decreto 1278 de 2002, y tiene como propósito la realización de un diagnóstico formativo que permita la reflexión y el monitoreo del desempeño por parte de las instituciones y de los maestros involucrados. El presente escrito busca caracterizar y analizar la ECDF, dando cuenta de la brecha entre las intenciones de la normativa y los efectos prácticos de la evaluación, así como presentar las experiencias de algunos de los docentes que han participado de ella. Se propone una aproximación a través del estudio de las normativas y otros documentos técnicos por los cuales se reglamentó, diseñó y desarrolló la prueba, así como la realización de entrevistas para conocer la experiencia de los y las docentes frente a la misma. Se identifica que el objetivo de la prueba no es alcanzado satisfactoriamente, en tanto la aplicación y su posterior retroalimentación ha sido deficiente, al no brindar a los y las docentes información clara y pertinente sobre sus prácticas pedagógicas que garantice un aporte a la transformación de su labor.

Palabras clave: evaluación; desempeño docente; sistema de evaluación; práctica pedagógica.

Abstract

The “evaluation diagnostic-formative” (ECDF), is known to be decisive for assignment of salary level of teachers from the official sector in Colombia, and its purpose is to design a formative diagnosis that allows the reflection about the teacher’s performance by the institutions and teachers involved. This paper aims to characterize and analyze the ECDF regarding the gap between the intentions of the normative and the practical effects of the evaluation, as well as presenting teacher’s experiences about the application. This approach is proposed through the study of the regulation and other technical

² El artículo se deriva de la participación de los autores en la cátedra Infancias y Pedagogía: “la evaluación en la formación de Educadores para la infancia: retos y posibilidades” que organizó la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas los días 11 y 12 de diciembre de 2019.

documents, by which the evaluation was regulated, designed and developed, as well as semi-structured interviews of the teachers who has applied recently. We found that the objective of the evaluation is not entirely achieved, as the application and subsequent feedback has been deficient, by not providing teachers with clear and pertinent information about their pedagogical practices that allows a contribution to the transformation of their teaching.

Keywords: assessment; teachers' performance; evaluation system; pedagogical practice.

Introducción

La figura del maestro de escuela pública ha sufrido importantes desplazamientos y transformaciones en las últimas tres décadas; en particular si se tiene en cuenta que las condiciones de posibilidad que dieron lugar a su emergencia como la infancia, la escuela y el saber, han cambiado. Uno de los aspectos en donde se visualizan de manera significativa dichas transformaciones corresponde al denominado *estatuto del docente*, pues frente a la figura clásica del maestro como apóstol (Saldarriaga, 2011), en la actualidad se le reconoce más su desempeño asociado a una función o una técnica.

Para Vásquez (2016) la docencia se concibe como “técnica social en constante reorganización, reestructuración y reforma bajo el objetivo social de modificar a los otros, de obtener efectos políticos acordes a modelos históricos y sociales determinados” (p. 24). Por tanto, esta actividad es delimitada constantemente por marcos jurídicos, sociales y políticos que la llevan a una reestructuración permanente. Sobre ella recaen reglamentaciones, valoraciones, opiniones y demandas de diferentes actores internacionales, nacionales, de la sociedad civil, de los maestros mismos y sus agremiaciones que, al mismo tiempo, la responsabilizan por las problemáticas sociales y por la transformación y salvación de la sociedad.

El lugar del maestro en el siglo xxi en Colombia es problemático; éste se encuentra atravesado por múltiples fuerzas y discursos que operan como técnicas de gobierno. En la actualidad estas dinámicas se encuentran caracterizadas por la incorporación paulatina de nuevas formas de gestión de la educación basada en el rendimiento de las acciones, la búsqueda de una mayor eficiencia en el logro de resultados, y el seguimiento y monitoreo pormenorizado de las prácticas docentes, configurando lo que Silvia Grinberg (2008) denomina como “Régimen de gerenciamiento de la educación”. Con respecto a este modelo, en Colombia ha tomado cada vez

más fuerza el uso de incentivos para mejorar el desempeño del sistema educativo, enfocándose en particular en el quehacer docente, el cual se reconoce como factor clave en la calidad educativa de los estudiantes; de allí que sus prácticas se hayan convertido en objeto de revisión, medición y control permanente del proceso. Un elemento que contribuye a este movimiento de transformación dentro de las políticas docentes es la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) reglamentada por el decreto de profesionalización docente 1278 (2002).

En este sentido, el artículo busca presentar los aspectos generales de la norma que regula la ECDF junto con los efectos prácticos que su aplicación genera en los sujetos a partir de la narración de sus experiencias y percepciones frente a ella, teniendo como apuesta guía la pregunta ¿De qué manera incide la ECDF en la transformación de la práctica educativa pedagógica de los docentes? Para su desarrollo el texto se organiza en tres apartados: 1. Revisión de la ECDF: Presenta las principales características de la ECDF a partir de la normativa y documentos técnicos. 2. Percepciones y experiencias de los docentes y directivos frente a la ECDF. En el que se expone la relación entre la normativa y sus efectos prácticos desde los relatos de los sujetos que habitan la escuela. Arriesga un análisis entre ambos discursos y, 3. A modo de cierre: intenta una conclusión de tipo reflexivo, tomando en cuenta los aportes de los actores involucrados en el estudio.

Una revisión de la normativa

La evaluación de los docentes en ejercicio, ha sido uno de los temas de discusión recurrente en el ámbito académico y político. Se trata de un mecanismo con el que se busca observar, monitorear y generar reflexiones en torno a su desarrollo profesional, su desempeño y los méritos de sus prácticas, así como de su actualización pedagógica y de los conocimientos específicos. Adicionalmente, la evaluación

docente también se ha establecido como el medio para determinar los ascensos y reubicación salarial de los participantes del gremio (docentes y directivos docentes).

A partir del decreto 1278 (2002), en Colombia se establecieron tres tipos de evaluación docente: a) la evaluación de periodo de prueba. Se trata de una evaluación de desempeño y competencias dirigida a los docentes y directivos docentes que recién se vincularon. b) La evaluación de desempeño, relacionada con el cumplimiento de las funciones asociadas al cargo, y que se realiza de forma anual. Y finalmente c) la evaluación de las competencias. Esta última de carácter voluntario y que se orienta para el ascenso del grado o nivel del escalafón docente. A propósito de esta evaluación seis aspectos son evaluados: i) competencias de logro y acción; ii) competencias de ayuda y servicio; iii) competencias de influencia; iv) competencias de liderazgo y dirección; v) competencias cognitivas; y vi) competencias de eficacia personal.

En relación a la evaluación de las competencias docentes, en el decreto 1278 (2002) se establece que ésta debe proporcionar *bases objetivas* para definir

cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo. (Art, 28, Parágrafo e)

La evaluación de competencias ha supuesto simultáneamente un desafío técnico y político, a la vez que ha sido un objeto en constante debate. A pesar de que los criterios de diseño y aplicación fueron acordados entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) -los cuales quedaron establecidos en el decreto 1657 (2016)-, en la actualidad la misma Fecode, así como varios colectivos y grupos de docentes ponen en cuestionamiento la aplicación y efectividad de la prueba, por lo que aún no podemos hablar de un “consenso”.

En primer lugar, se deben destacar las dificultades para generar un instrumento que, de manera “objetiva”, de cuenta de las prácticas educativas y pedagógicas. Existe un riesgo importante en que las pruebas no logren dar cuenta

de las competencias pedagógicas de los docentes, en tanto éstas suelen enfocarse en aspectos teóricos que no en las prácticas pedagógicas, siendo éstas la conjunción *in situ* entre un saber *práctico* y un saber *codificado* (Tenti Fanfani, 2013). Adicionalmente se presenta una limitación temporal: la evaluación corresponde a cortes de un momento determinado, mientras que la acción pedagógica corresponde a procesos de largo aliento. Bajo estas características, el modelo de evaluación de “insumo-proceso-producto” es insuficiente (Tenti Fanfani, 2013).

Por otra parte, hay un desafío político en la prueba: es evidente la brecha entre las políticas educativas y lo que pasa en el aula. Mientras que en el orden normativo se realizan orientaciones y se implementan medidas, estas no se traducen necesariamente -o de manera inmediata- en prácticas en el aula; no obstante, los procesos de evaluación generalmente atañen a la implementación de dichas políticas. Es decir, corresponden más a procesos de estandarización -propios del orden tecnocrático- y no a procesos de reflexión y formación de las realidades propias del aula.

Por otro lado, las evaluaciones tienen efectos sobre la asignación de *responsabilidad* tanto de los éxitos como de los fracasos de lo que pasa en la educación. Para Tenti Fanfani (2013) se pueden identificar dos formas de leer en la evaluación el desempeño de los docentes. Una *idealista* que asigna responsabilidad exclusivamente al sujeto docente sobre lo que hace y pasa en el aula, en ese sentido su desempeño corresponde a su voluntad, creatividad e innovación (“a su gestión”). Y otra *estructuralista* en la que la actividad docente depende de la movilidad de recursos y reglas que hacen parte del sistema educativo. Así, el desempeño depende de factores externos, muchos de los cuales el docente no puede controlar.

Para el caso colombiano, como se explora a continuación, si bien la ECDF tiene en cuenta diferentes dimensiones (pretendiendo ser integral), la forma como se evalúa y los efectos de la misma recaen en especial sobre el docente; aspecto que se puede identificar en el Informe Nacional sobre la misma elaborado por el MEN y el Instituto Colombiano Para La Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES, 2016) que documenta que la evaluación “tiene como objetivo primordial fomentar la responsabilidad ética y profesional de los educadores.” (p. 6), omitiendo la responsabilidad institucional o del sistema educativo. Es decir, se fomenta una asignación de la responsabilidad individual del docente -siendo en ese

sentido punitiva- que no como un instrumento para la toma de decisión en el sistema, ni tampoco como punto de partida para la reflexión sobre fortalezas y debilidades de la labor docente en pro de generar propuestas pedagógicas, educativas y de formación docente dirigidas a mejorar su desarrollo profesional y el desempeño de los estudiantes.

La evaluación de carácter diagnóstico-formativa

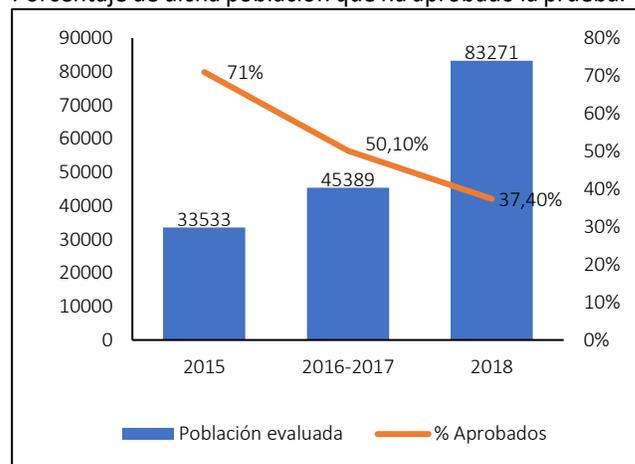
En el país, se han implementado dos modelos de evaluación de competencias: primero, entre 2010 y 2014, en la que se realizaba una prueba escrita que incluía componentes disciplinares, pedagógicos y comportamentales; dicha prueba se llevó a cabo anualmente. Posteriormente, a partir de 2015, luego de algunas críticas y movilizaciones por parte del gremio docente sobre la validez y suficiencia de la prueba escrita, se diseñó una nueva evaluación caracterizada por intentar incluir otras dimensiones de manera más integral, tener un enfoque cualitativo y centrarse en la observación de una clase grabada en vídeo (Figuroa Cahn-Speyer *et al.*, 2018). Dicha propuesta además se caracterizó por la participación del magisterio en su elaboración (Cañón Ruiz y Rojas Morales, 2017).

La ECDF está inspirada en el modelo chileno de evaluación docente y se encuentra compuesta por los siguientes registros: 1. Elaboración de video de máximo 50 minutos que registra el desempeño del docente en el contexto de una clase, la planeación de contenidos, la didáctica, la relación con los estudiantes, el ambiente de aula. Esta parte de la ECDF es la que tiene el mayor puntaje global con un 80 % y es la única de carácter eliminatorio pues las que siguen son clasificatorias. 2. Una encuesta de percepción sobre la labor del docente realizada por los estudiantes y por los compañeros de trabajo, con un valor de 5 %, 3. Una autoevaluación por parte del profesor que le permita valorar la percepción frente al propio trabajo, con un 10 % y, 4. El promedio de las dos últimas evaluaciones anuales de desempeño presentadas por el docente, con un valor del 5 %.

A la fecha, se han realizado 3 cortes de la ECDF. Como se aprecia en la figura 1, en la primera evaluación (2015),

se presentaron 33 533 evaluaciones, de los cuales fueron aprobados un 71 % de los docentes; para la segunda corte (2016-2017), se presentaron 45 389 docentes y fueron aprobados la mitad (50,1 %). Finalmente en la tercera corte (2018), se presentaron 83 271 docentes, de los cuales habían sido aprobados -a agosto de 2019- 31 141 docentes, es decir un 37,4 %. Esta tendencia nos deja ver que mientras el universo de la población que presenta la prueba ha aumentado, el porcentaje de la población aprobada ha disminuido significativamente. Dicha situación ha hecho que para FECODE (2019), la evaluación docente se haya constituido en una herramienta que “se propone limitar, trabar, retrasar o negar el derecho a los ascensos y a desconocer el carácter diagnóstico formativo del proceso” (párr 3).

Figura 1. Población que ha presentado la ECDF Vs Porcentaje de dicha población que ha aprobado la prueba.



Fuente: elaboración propia basada en: FECODE-ICFES-MEN (2019); ICFES (2018); MEN-ICFES (2016).

Percepciones y experiencias de los docentes y directivos docentes frente a la ECDF: entre la norma y sus efectos prácticos

Metodología

La revisión de la normativa y de los resultados de las tres últimas cortes de la ECDF nos brindan un panorama acerca del desarrollo del modelo de evaluación y sus efectos en la movilidad docente. No obstante es insuficiente para identificar las valoraciones, percepciones y significados de los docentes del distrito en relación a la experiencia de la evaluación; así, para dar cuenta de estas dimensiones, se realizaron durante los meses de noviembre y diciembre de

2019 una serie de entrevistas semi-estructuradas a cinco (5) docentes y directivos involucrados en el proceso de ECDF (anexo 1). Para ello se diseñaron algunas preguntas guías en relación a temáticas como: a) opiniones y motivos para presentar la prueba; b) la experiencia antes, durante y después de la evaluación, y c) incidencia de la prueba en la reflexión y la práctica pedagógica.

Previendo la posible reserva y/o desconfianza que podían tener los y las docentes frente a un tema que directamente tiene incidencia en su situación laboral y salarial, la convocatoria para la entrevista se realizó entre nuestro propio grupo de contactos y de redes sociales. Así el grupo de docentes seleccionado que atendió la invitación ya había tenido algún tipo de relación previa con nosotros (profesionales, académicas o de amistad por ejemplo). Dichas relaciones previas facilitaron el que la entrevista no fuese un simple intercambio de preguntas y respuestas, sino más bien se comprendió como un “esfuerzo colaborativo” (Fontana y Frey, 2015, p. 142) por parte de los involucrados para entender la complejidad de la ECDF. Adicionalmente, como criterio para la selección, se buscó que los profesionales de la educación estuvieran encargados de diferentes áreas disciplinares en sus respectivas instituciones educativas así como que hubiesen participado de la evaluación en el último corte (2018).

A continuación se arriesga un análisis de las percepciones de los docentes sobre los efectos prácticos de la evaluación. La información recolectada se organizó en cuatro líneas que ofrecen un panorama sobre las experiencias de la evaluación: la percepción de la evaluación, opiniones del gremio o colectivo docente, impacto en las prácticas pedagógicas y propuestas de los docentes frente a la evaluación.

Experiencia de los sujetos frente a la ECDF

Dentro de las normativas y políticas que orientan la ECDF, son definidos varios objetivos y funciones que comprende este tipo de evaluación: identificar y conocer las condiciones de trabajo de los docentes, generar un diagnóstico de las problemáticas educativas e institucionales, el fomento de la responsabilidad de los docentes, etc. No obstante dichos objetivos, para los entrevistados, el principal motivo por lo que los docentes se someten a ésta corresponde al ascenso del grado o nivel

del escalafón docente. Al tratarse de un mecanismo de reconocimiento salarial, la apertura de la convocatoria de la evaluación es esperada con ansias por los participantes, pues en ella ven la posibilidad de mejorar sus ingresos y sus condiciones de vida. Así nos lo narra uno de los docentes entrevistados (D4):

Uno se motiva a presentar la prueba porque obviamente uno aspira a ascender en el escalafón docente, como una manera de obtener mejores ingresos, y también pues como una manera también de aprender [...] uno se siente con la ilusión de que va a hacer las cosas bien, de que uno tiene experiencia y que uno puede superar la prueba, entonces uno siente ilusión, uno hace el esfuerzo.

Además de la ilusión de que sus esfuerzos sean recompensados, en la evaluación se vive paralelamente una suerte de presión y angustia. A pesar de tratarse de una evaluación de carácter “voluntario”, en realidad la aprobación de la evaluación es la única forma que tienen los docentes para mejorar sus niveles salariales, tal como lo explica una docente (D1):

[La evaluación] sí es voluntaria sin embargo es la única forma que tienes para reubicar o ascender, eso significa pues ganar un poco más de dinero en tu profesión; igual es el único concurso que deja que uno se reubique en la tabla salarial.

De las reacciones de los docentes entrevistados queremos destacar dos elementos: en primer lugar, los sentimientos encontrados de “ilusión” frente a la posibilidad de un aumento salarial pero también la “presión” y “angustia” frente a una oportunidad a la que es plausible fallar, más cuando la convocatoria a esta evaluación no se realiza anualmente, y no hay claridad en los periodos en que ésta se puede presentar. Y en segundo lugar, se identifica como la ECDF reemplazó otros mecanismos de ascenso docente, y con ello, priva de incentivos para el desarrollo de otras competencias que son imprescindibles en el desempeño docente: los procesos de formación avanzada -como maestrías y doctorados- ya no generan efectos sobre los ingresos. Bajo esta situación, de nada sirve haber realizado estudios de posgrado si la persona no aprueba la evaluación. Asimismo, otras actividades que desarrollan los docentes no son tenidas en cuenta bajo ningún parámetro en la evaluación, tales como los años de experiencia, la participación en investigación, la

producción académica (artículos, libros), actividades de apropiación de conocimiento, así como el diseño y aplicación de innovaciones educativas y pedagógicas.

Junto a la presión de la evaluación, deben destacarse los requisitos de ésta que se suman a la sobrecarga de las funciones del docente. De una parte, los evaluados deben cumplir una serie de requisitos asociados a tiempos (compra del PIN, inscripción a la plataforma), entrega y cumplimiento de soportes, etc.; asimismo, el principal elemento de la evaluación (que corresponde a la elaboración de un video) contempla algunas especificidades técnicas y a unos criterios de presentación que son complejas.

La elaboración del video

Como se mencionó anteriormente la elaboración del video cubre el 80 % de la evaluación. En el modelo propuesto, la asignación de este valor se debe a que se considera que a través de un registro audiovisual se pueden identificar mejor las *competencias pedagógicas* del formador; en ese sentido se parte de la idea de que un “buen” docente manifiesta mejor su desempeño en la interacción en el aula. Ni su formación académica, ni sus experiencias de investigación son suficientes para asegurar que se es un buen docente:

Con la certeza de que la evaluación se debe centrar, especialmente, en la práctica del docente, el modelo le da el peso preponderante al video de una práctica pedagógica y permite observar las competencias docentes. La literatura es clara al afirmar que las observaciones de clase de un docente predicen el desempeño de sus estudiantes en pruebas estandarizadas. (Cañón Ruiz y Rojas Morales, 2017, p. 53)

La elaboración del video cuenta con algunos requerimientos técnicos (formato de video, organización espacial, luz, sonido, ubicación de la cámara, etc.), así como tener algunas características y especificidades en cuanto al contenido y guion: el video no debe tener una duración mayor de 50 minutos, y debe registrar por lo menos 3 momentos: testimonio introductorio, desarrollo de la clase, y testimonio de cierre. Siendo este último en el que el docente realiza una reflexión sobre las metodologías utilizadas, los avances del grupo, la planeación y modificaciones realizadas a la misma durante la clase

(ICFES, 2019). Debido a la complejidad del video, muchos docentes se asesoran por profesionales quienes los acompañan en la elaboración, pagando dicho servicio con sus propios recursos; el valor de la elaboración del video oscila entre 200 000 mil y 300 000 mil pesos (USD 59-73). El ofrecimiento de estos servicios en el mercado, se ha introducido como una nueva necesidad de los docentes que aspiran a que se incremente su salario, tema del que valdría la pena profundizar en otros espacios.

Por otra parte, el proceso de elaboración del video, en el que los maestros en un corto lapso de tiempo deben demostrar no solo su mejor desempeño sino también el resultado de procesos educativos (estos sí de largo tiempo), se ha convertido en un nuevo factor de crisis para los docentes; se trata de una nueva “carga” pues junto a los trámites burocráticos, la preparación genera diferentes presiones. Para una de las docentes entrevistadas (D1), los innumerables detalles son los que generan mayor tensión: [...] el video es muy tensionante porque si quedó algo mal toca repetirlo, pero no se puede editar, te toca volver a hacer el video desde el comienzo y la persona que tú contratas sólo es por una hora o una hora y media, o sea es muy complicado. Se deben tener muchos factores en cuenta, que nadie va a interrumpir tu salón, que nadie esté gritando por los pasillos o sea es algo muy desgastante la verdad física y mentalmente creo que con todos los profes que hemos hablado sobre el tema llegamos a la misma conclusión.

Pero además de la presión y angustia que conlleva la elaboración del video, los docentes cuestionan el registro como una forma objetiva de evaluación. Para ellos, la dinámica de los videos conlleva a que no sea “genuino” lo que se presenta allí; que parezca más una “ficción” que un registro “real” de lo que día a día pasa en el aula. Es decir, para poder cumplir de la mejor forma los criterios, los docentes realizan un *performance* que no corresponde necesariamente con la forma como trabajan con los estudiantes y que obedece simplemente para conseguir una mejor evaluación por parte de los pares. Una coordinadora (D5) narra dicha situación así:

[...] la evaluación no evidencia la realidad de las prácticas en el aula porque muchos docentes, obviamente con el ánimo, con la ilusión de ascender en su escalafón, terminan haciendo videos preparados y cuando uno mira la realidad en el aula, es decir, qué tanto de lo que ellos graban en esos videos en la vida “real”, en algunos casos es “nada” [...] realmente no son videos auténticos, esa es

la realidad. Muchos docentes lo saben, lo reconocen, pero aun así, ellos mismos dicen, *le jugamos a lo que el estado quiere pedirnos*.

Son varios los aspectos que hacen que el video no sea “auténtico”. En primer lugar, el tema del tiempo. Para una de las docentes, el criterio de los 50 minutos es “irreal”, lo que hace que la prueba que realizan los docentes también lo sea:

Es una prueba que maneja tiempos irreales, tener que condensar lo que se realiza en clase en una sesión de 50 minutos que tenga inicio y cierre es muy complejo. En este sentido la prueba puede llegar a ser un *simulacro* de lo que ocurre en clase. (D3)

También la prueba es muy “invasiva”: el tema de saberse “observado” o de tener elementos ajenos a una clase regular hace que las personas muchas veces se pongan nerviosas, lo que incide en la realización del video y en un adecuado desempeño. Para uno de los entrevistados estas características del video hacen que “La evaluación [sea] injusta, no es coherente con las competencias que realmente tienen los docentes, y no es objetiva porque el docente termina preparando como un *espectáculo* para pasar, pero muchas veces no es lo que hace en su práctica diaria” (D4).

Opiniones del gremio frente a la prueba

En la propuesta y diseño de la ECDF en 2015, participaron diferentes colectivos docentes así como la misma FECODE. No obstante en la actualidad estos mismos sectores son los que más han manifestado su desacuerdo en la implementación, ejecución y resultados de la prueba. En la prensa, fue registrada la inconformidad de los docentes en razón de la significativa disminución de personas que aprobaron la evaluación, destacando que los resultados de la evaluación no son muy claros. Así fue registrado en el periódico *El Nuevo Siglo*:

Es lógico que no todos [los docentes] tengan que ser promovidos, pero la ausencia de unos indicadores de evaluación sobre los puntajes asignados deja un manto de dudas sobre la pertinencia. Hay un caso de un docente que ganó un premio internacional por una clase sobre [la] innovación que realiza. Hizo el video sobre esa experiencia y no pasó. (Hurtado, 2019, párr. 5)

Por otra parte, uno de los argumentos recurrentes para explicar esta situación es que, más que una valoración pedagógica de su desempeño, en los resultados de la prueba está primando un *criterio fiscalista*, esto es, que independientemente del desempeño, solo un pequeño porcentaje de los docentes podrá ascender en el escalafón por el tema de la limitación de los recursos financieros: “yo siento, es que como el tema es más presupuestal que académico, lo pedagógico pasa a un segundo plano [...] entonces pues si presupuestalmente hay para que asciendan mil, pues solo ascienden mil” (D3).

Otro de los aspectos que es objeto de crítica corresponde a la selección y número de pares evaluadores. Si bien, uno de los aspectos innovadores de la prueba correspondía a que personas del gremio participaran en la evaluación, algunos docentes consideran que hay problemas en la selección de los evaluadores: carencia en la asignación de pares dada la gran cantidad de personas que presentaron la prueba, pares poco idóneos que no corresponden a la disciplina, siendo estos determinantes “en la confianza de los resultados, y en las consecuencias y finalidades de la evaluación” (Maussa Díaz, 2014, p. 17), tal como nos lo narra uno de los docentes:

en cuanto a la situación general de la evaluación pues contratan unos pares académicos que deben evaluar cada video y lo que tengo entendido es que este año los pares académicos contratados fueron muy pocos [...] en este caso los pares académicos se suponen que evaluaron entre diez y veinte videos, por supuesto imagínese evaluar 20 videos con clases de 50 minutos para maestros tan diferentes, pues no necesariamente te evalúa una persona con tu misma disciplina académica. (D3)

Finalmente, aunado a los criterios poco claros de la evaluación y de los indicadores, así como a la selección y número de pares evaluadores, los docentes cuestionan - una vez más- el video pues ven que de este no se puede desprender el desempeño de su quehacer. Hablamos en ese sentido de una evaluación que ha venido perdiendo legitimidad precisamente porque se ha hecho visible el que docentes que han realizado muchos esfuerzos en pro de la institución no pasen, y otras personas sí, tal como nos lo expresa una de las entrevistadas:

una grabación de 45 a 60 minutos no mide qué tan profesional eres tú hay muchos maestros que en el colegio son muy poco productivos por decirlo así y pasan el video a diferencia de otros profesores que le meten al alma de la institución y no pasan el video entonces eso la verdad no mide qué tan buen profesional eres, simplemente es una condición. (D1)

Incidencia de la prueba en sus prácticas pedagógicas (aporte, transformación)

A partir del informe nacional de los resultados de la ECDF de 2015 se considera que éstos “posibilitan la reflexión y el análisis de las fortalezas y debilidades en su labor docente” (MEN-ICFES, 2016, p. 6). La labor docente es, sin duda,

como lo plantea Tenti Fanfani (2013) un asunto práctico y teórico que es a la vez “personal y tácito”, como se expuso anteriormente. Para este autor el oficio del maestro implica dos particularidades: el “virtuosismo práctico” que domina sobre el saber teórico a la hora de resolver situaciones cotidianas con los estudiantes y, el dominio teórico y metodológico que muchas veces es contradictorio con el saber práctico. Esta distinción radica en la manera cómo se aprende el oficio docente que tendrá estos dos componentes. Sin embargo, es preciso destacar que “no existe una “distancia” entre el espacio de la formación y el del trabajo” (Tenti Fanfani, 2013, p. 127) en los maestros, de modo que sus reglas tienden a ser las mismas lo que predispone una reproducción de prácticas. En el trabajo escolar muchas veces se privilegia la práctica sobre la teoría a la que se considera como verbalización con insuficiente traducción práctica.

En este sentido ¿cuál es la incidencia de la ECDF sobre las prácticas de los maestros? ¿Qué diagnóstica y qué forma? A parte de ser una prueba que define el aumento salarial de los maestros ¿aporta realmente a identificar debilidades y fortalecer su labor como lo dice la norma? En las entrevistas realizadas es recurrente la queja de los maestros, maestras y directivos cuando plantean la ausencia de cualquier tipo de retroalimentación a partir de los resultados de la ECDF, que garantice el mejoramiento de los procesos pedagógicos; por el contrario, los intentos de comunicación por parte de los docentes para conocer las razones de no aprobación del ascenso dan cuenta de un sistema hermético en donde resulta inexistente la interacción. De este modo, como lo reitera la coordinadora entrevistada, la evaluación no

responde a su propio nombre ya que no es ni de diagnóstico ni mucho menos formativa. Lo que reciben los maestros son comentarios generales tipo plantilla de rúbricas que no permiten realmente una incidencia sobre la propia práctica,

Para los docentes la evaluación tendría sentido si les diera herramientas para ser mejores docentes, pero ellos mismos reconocen que se trata de un juego económico, un proceso en el que alguien te diga “oye que chevere que estás haciendo esto, pero podrías mejorar esto” ¿Sí?, porque yo siento que a la larga esto es un proceso humano y en ocasiones falta eso, el contacto del ser humano. Entonces si todo se lo dejamos a lo “técnico”, pues estamos mal porque la educación no es eso. (D3)

La insuficiencia en la retroalimentación a los maestros desde los entes que realizan y califican la evaluación docente, ha sido una situación que se viene presentando desde pruebas anteriores y que continúa en la reciente ECDF. Los docentes enuncian contradicciones al interior de la prueba donde algunos ítems los califican como excelentes y otros refieren los contrarios. Esto y la ausencia de retroalimentación convierten la prueba en una evaluación *sin sentido* para los sujetos de la escuela. A propósito de dichas carencias,

Vaillant (2016, p. 19) advierte que la evaluación sin un vínculo claro con el desarrollo profesional del docente, termina por convertirse en un ejercicio de ritualismo burocrático que “no es suficiente para mejorar su desempeño y suele convertirse en un ejercicio sin sentido enfrentado con desconfianza o apatía por parte de los maestros que están siendo evaluados”.

Así mismo se debe destacar otra característica técnica de la ECDF que genera inconvenientes para la retroalimentación e incidencia significativa en las prácticas pedagógicas de los maestros. Se trata de la concurrencia entre dos objetivos de la evaluación que no son fáciles de articular entre sí. Una parte la evaluación señala que sus objetivos son “formativos”, en tanto busca dotar a los docentes de un recurso diagnóstico que les permita la reflexión sobre su práctica pedagógica. De otra, se trata de una evaluación que tiene consecuencias sobre ascenso y reubicación salarial de los docentes, movilizandolos así diferentes tipos de incentivos, tanto positivos (mejor salario, reconocimiento laboral, etc.) como negativos (poca movilidad laboral, sensación de estancamiento, etc.). Dicha

situación puede poner a los docentes en una disyuntiva, pues como lo advierten Cruz-Aguayo, Hincapié y Rodríguez (2020) “una evaluación que tiene consecuencias laborales puede llevar a que un docente enfoque su práctica de enseñanza exclusivamente en los aspectos a ser evaluados para poder lograr los beneficios o evitar las consecuencias negativas” (p. 96). Precisamente para dichos autores, debido a esta potencial situación, se recomienda que se deban distinguir los tipos de evaluaciones acordes a los objetivos específicos, como a la trayectoria de la carrera en la que se encuentra el docente.

La labor docente está anclada a las singularidades de la enseñanza y un proceso de evaluación debe reconocer esta complejidad y tener en cuenta aspectos didácticos y pedagógicos particulares de cada campo del saber; así como el grupo de estudiantes, el espacio de trabajo, entre otros, “yo considero que evaluar los trabajos de los profesores es muy complejo porque cada uno trabaja muy fuerte desde su...desde su entorno y desde su salón...” (D3). Para esta docente la evaluación no es equitativa porque depende de quién evalúa y es problemático si un evaluador de un campo de conocimiento evalúa el video de un docente de otra área:

no necesariamente te evalúa una persona con tu misma disciplina académica, y pues bueno, yo igual respeto la formación de cada maestro pero si mi video fue específicamente sobre la “danza del garabato” y la tradición del carnaval, pues que te lo evalúe un maestro de matemáticas es...no sé qué tan objetivo puede ser el trabajo de evaluación...(D3)

De este modo, ¿Quién evalúa? ¿Cómo se define el perfil de los evaluadores de acuerdo al área de los docentes? ¿Cuáles son los criterios al momento de evaluar?

Tenti Fanfani (2013,) plantea esta particularidad que constituye el oficio del docente “Pero lo que llama la atención entre los formadores es la heterogeneidad disciplinaria, variedad de orientaciones teóricas y epistemológicas” (p. 131), situación que hace muy difícil una evaluación estandarizada a todos los maestros en sus diferentes disciplinas y heterogeneidades con un mismo criterio y sin pensar con cuidado al evaluador idóneo para cada particularidad. Para este autor el trabajo del maestro tiene una alta dosis de virtuosismo por dos razones: 1. La actividad docente tiene su fin en sí misma y, 2. Exige la presencia de otros que no son pasivos, que aportan al proceso *performático* desde su escucha y su postura.

¿Tiene en cuenta el video de la ECDF el lugar de los otros en la experiencia pedagógica? Algunos maestros entrevistados plantearon que también los estudiantes se tensionaban con el video, muchos de ellos preocupados porque sus maestros pudieran aprobar la prueba y obtener el ascenso.

La evaluación no parece reconocer la complejidad y riqueza de lo que significa ser maestro, “siento que la prueba es muy fría y no mira los niveles de lo que es un docente ¿no?, y no es solamente conocimiento sino son muchas cosas más.” (D1). Si el acto pedagógico no tiene un producto inmediato es problemático que un video de 50 minutos pueda dar cuenta de la riqueza que constituye el saber y la experiencia del maestro, de hecho, ninguna prueba con pretensiones de calificación puede hacerlo, teniendo en cuenta que el quehacer docente “Es una actividad que se cumple en sí misma, sin objetivarse en un resultado inmediato, medible, evaluable.” (Tenti Fanfani, 2013, p. 132). Uno de los maestros enuncia como fundamental en el saber docente la experiencia, que en la prueba no es reconocida y la experiencia del maestro lo es todo pues su oficio tiene lugar en la práctica cotidiana.

Como se mencionó antes, el proceso de la evaluación no tiene en cuenta ni la experiencia, ni la producción académica del docente. De este modo, se le desconoce como investigador de su práctica y productor de saber pedagógico, reconocimiento que ha sido una de las mayores reivindicaciones de los maestros desde el Movimiento Pedagógico de los años ochenta. Estas omisiones en la evaluación caracterizan a un maestro aplicador que ejecuta acciones que deben ser medidas; así, se suprime su trayectoria y su lugar como intelectual de la cultura. Pareciera que entre la anterior prueba realizada entre 2010 y 2014 y está ECDF que elabora el ICFES existe una distancia de extremos. En la primera se medía en el maestro un saber disciplinar y pedagógico donde era difícil reconocer su práctica, en esta última se desconoce su saber y se mira una práctica fragmentada.

La evaluación así propuesta se concibe como una técnica en función de resultados, tiempos precisos y requerimientos específicos. Lo que hace que la escuela y el estatuto del maestro, cuyo terreno es la enseñanza y su saber la pedagogía, quede cada vez más relegado a la gestión de procesos, “no hay realmente una preocupación por hacer una educación más humana, más centrada en las necesidades sociales...entonces. En las instituciones no hay tiempo para la formación pedagógica y el cambio de las

prácticas de las instituciones” (D4). Cada vez más, el docente debe atender múltiples asuntos administrativos dejando a un lado lo pedagógico. Sáenz (2014) señala este desplazamiento como una crisis o malestar docente que se deriva de la configuración en la escuela de un *dispositivo escolarizador* que privilegia las prácticas de gobierno y debilita las prácticas de saber.

En términos del saber del maestro “La evaluación se torna muy superficial, lo que impide una transformación pedagógica que requiere un acompañamiento real y continuo.” (D2). Esta misma docente denuncia que la práctica pedagógica del maestro queda subordinada a los ítems propuestos de la evaluación, lo que la constriñe a unos requerimientos específicos. En este sentido, no es desde la práctica del maestro que se estructura la evaluación, sino que es la evaluación la que define la práctica,

La prueba lo que permite evaluar es la eficacia del docente en relación a los ítems evaluados, no necesariamente en relación con su práctica pedagógica cotidiana. El instrumento está diseñado para verificar ciertas competencias a nivel profesional, pero ello no necesariamente es reflejo de tus capacidades pedagógicas. (D2).

Esta afirmación enuncia que lo que mide la prueba está muy lejos de tener en cuenta las capacidades del maestro. De este modo, vale preguntar qué tipo de discursos definen lo que debe ser “un buen maestro” y desde dónde son enunciados.

Frente a los otros componentes de la ECDF tales como el promedio de las evaluaciones de desempeño anual (5 %) y la autoevaluación que realiza el maestro (10 %), su tratamiento es problemático. Para la coordinadora entrevistada:

Esa evaluación de desempeño también tiene muchísimas dificultades. La primera es que los rectores nunca hacen realmente seguimiento a los procesos de los docentes, no hacen acompañamiento, no verifican ningún tipo de insumo que el docente debe entregar. Esas son evaluaciones muy subjetivas de lo que el docente considera que debe ser su evaluación y lo que el rector cree o percibe de forma muy subjetiva sobre el trabajo del docente. (D5)

En muchos casos, comenta la coordinadora, por el afán de aunar la mayor cantidad de puntos para el ascenso los

docentes se autoevalúan con el mayor puntaje sin mayor reflexión frente a su desempeño pedagógico, de igual manera, el rector en muchos casos opta por dejar el puntaje que el docente se asignó para evitar demandas posteriores por parte de los maestros.

Es comprensible que al ser la ECDF la única posibilidad de ascenso económico de los docentes la urgencia de lograr los mayores puntajes hagan que la mirada crítica sobre la práctica pedagógica del maestro quede relegada a un segundo plano. Máxime cuando el docente no recibe una retroalimentación significativa por parte de sus evaluadores. En todo el proceso no parece importar realmente el asunto pedagógico sino la suma de puntos que ponen al maestro en una situación de angustia y tensión por la mejora de sus condiciones salariales.

Propuestas frente a la evaluación de maestros

Algunos docentes entrevistados incluso realizaron propuestas para mejorar los procesos de evaluación tales como “que un par académico podría ir y evaluar tu clase, y ver directamente tu clase y hacer un proceso más cercano, más humano” (D3). Para esta maestra debería ser posible ir a la secretaría de educación, validar el título y ascender de inmediato en el escalafón, “yo considero definitivamente que en este tema de la evaluación debería tenerse en cuenta a todos los maestros que se han esforzado por actualizarse, por tener su especialización, su doctorado, su maestría” (D3). Este proceso implica la no existencia de pruebas ni exámenes de ascenso, “En muchos países que se destacan por la calidad de sus sistemas educativos (Finlandia es un caso ejemplar) no existe ninguna evaluación formal de los docentes.” (Tenti Fanfani, 2013, p. 137). La evaluación docente será siempre un tema conflictivo, con mayor razón si éstos no perciben coherencia y transparencia entre lo que plantea la normativa y lo que sucede en la práctica: cuando se nombra como voluntaria y es la única forma de ascenso salarial para el gremio, cuyo objetivo es aportar a la mejora del desempeño de los maestros pero su aprobación se centra más en aspectos presupuestales sin aportes pedagógicos.

Para la coordinadora, “esta evaluación si se hiciera bien, si se hiciera con un seguimiento real y serio, y con una exigencia real y seria desde incluso entes externos a las instituciones tendría de pronto mejores resultados.” (D5), afirmaba que incluso el video que ella realizó para ascenso

en la ECDF dista mucho de la realidad cotidiana de un coordinador y no alcanza a recoger múltiples elementos de lo que significa este rol. En la presente pesquisa sólo se entrevistó a una directiva docente, puede ser que los directivos consideren pertinente la ECDF para el mejoramiento de los procesos pedagógicos, si ésta garantizara un nivel de coherencia.

Una de las docentes entrevistadas considera que la evaluación debería estar centrada en los estudiantes, la familia y los colegas, que son quienes pueden dar cuenta de las prácticas cotidianas del oficio,

yo sí creo que ese tipo de evaluaciones sí tendría que ser de poderse meter más a un colegio, de ver cómo es el proceso de los chicos, de ver qué se está haciendo con ellos, de hacer con ellos un proceso mucho más cercano, mucho más humano, menos técnico y menos de computador. (D3)

Para Tenti Fanfani (2013) “el público (en este caso, los alumnos y sus familias) es el evaluador primario del trabajo del docente. Sólo ellos están en condiciones de formular un juicio de valor, porque ellos “están allí” donde el maestro ejecuta su acción pedagógica.” (p. 133). Los docentes reconocen que los procesos de evaluación son insuficientes porque no dan cuenta de todo lo que sucede en la interacción pedagógica, en especial en la dimensión cara a cara que implica la práctica cotidiana.

Docentes noveles preferirían una prueba de conocimiento específico del área tal como estaba pensada la evaluación anterior. Consideran que ésta les daría más chance de pasar para el ascenso ya que se aprueba con un porcentaje de respuestas acertadas y depende de la preparación del maestro en aspectos pedagógicos y de su campo disciplinar. A diferencia del video, frente al cual es difícil conocer los criterios del evaluador para puntuar, se afirma que el número de docentes que aprueban está ligado al número permitido en relación al presupuesto destinado a los ascensos y no a un proceso de evaluación de la experticia pedagógica de los maestros, “¿cómo se hace para medir y evaluar la cantidad de pasión, de curiosidad, de creatividad, de sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes?” (Tenti Fanfani, 2013, p. 133). Un video de 50 minutos del cual no se recibe retroalimentación pedagógica alguna por los evaluadores es un reflejo fragmentado y aislado de la labor del maestro.

Conclusiones

Dentro de las dinámicas de gerenciamiento que cada vez más operan en la escuela, la evaluación se constituye en uno de sus principales instrumentos en los que se aborda la productividad y el desempeño escolar. Desde esta mirada, se contribuye a reducir la educación a una técnica que hace que la escuela y el estatuto del maestro, cuyo terreno es la enseñanza y su saber la pedagogía, quede cada vez más relegado a la gestión de procesos.

Desde esta perspectiva, la labor del maestro debe medirse a partir de la mejora de la “calidad”, donde se entiende por “calidad” el aumento del número de alumnos que obtienen buenos resultados en las pruebas. No obstante, el resultado de las pruebas de los estudiantes no es un buen indicador del desempeño docente por varias razones. En primer lugar, en los procesos formativos del estudiante no interviene de manera específica un solo docente, en tanto en la labor de enseñanza en la escuela participan de manera simultánea diferentes maestros. De tal forma que no es posible aislar o designar el impacto exclusivo de la labor de un maestro a partir de un proceso que, por su propia dinámica, es predominantemente colectivo. En segundo lugar, en la formación del estudiante se debe tener en cuenta la injerencia de otros escenarios educativos (no formales e informales) que, cada vez con más ahínco, impactan dicho proceso como son la familia, el grupo de pares, los medios de comunicación, entre otros, generando que se modifiquen los límites y alcances de la escuela. Por último, las evaluaciones se caracterizan por indagar en los resultados inmediatos, omitiendo que una gran parte de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, solo emergen y se desarrollan más adelante en el transcurso de la vida del sujeto.

Ahora bien, concentrándonos en la ECDF, se identifica que las intenciones iniciales de ser un instrumento para la reflexión y la transformación pedagógica son opacadas o relegadas en la práctica por varios factores. Así, por la imposibilidad de recibir retroalimentación a partir del video y los demás tópicos de la evaluación; el desconocimiento de los criterios, más allá de los técnicos y genéricos, por los cuales los maestros no logran aprobar, y pese a su insistencia, no obtener respuestas claras al respecto. Por todo esto, se puede afirmar que la ECDF es una suerte de “Caja negra” a prueba de maestros, donde la interacción y la retroalimentación pedagógica es inexistente. Dentro de sus efectos no es evidente una

incidencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, por tanto, no se trata de una prueba diagnóstica ni formativa.

Uno de los elementos más delicados que pueden concluirse es que la evaluación diagnóstica y formativa esté anclada al ascenso salarial de los maestros. Resulta perversa la denominación de “prueba voluntaria” que se menciona en la normativa, ya que no puede ser voluntario lo que se constituye en el único medio de ascenso salarial de los maestros del sector público. Esta situación enrarece el proceso pedagógico pues convierte la labor docente en puntos de ascenso y no en procesos de enseñanza reflexiva. Ejerce excesiva presión y angustia al tomar como criterio principal la remuneración, situación que sobrepasa la reflexión pedagógica y el bienestar docente. De este modo, la responsabilidad de aprobación o no de la prueba recae en el maestro mismo, situación que omite la responsabilidad institucional y del sistema educativo. Si bien, la evaluación intenta identificar temas estructurales estos no son tenidos en cuenta ya que “castiga” a quien no aprueba, negándole el ascenso salarial y de paso, socavando su auto-imagen de maestro. Es preciso comprender que el hacer del maestro no actúa en el vacío, por el contrario, está atravesado por múltiples aspectos estructurales que determinan y condicionan su quehacer.

Pese a que la evaluación a partir de 2015 pretende ser “integral”, es claro que ésta se enfoca en el video que es un componente eliminatorio y constituye la mayor puntuación (80 %). Una recurrencia expresada por los docentes es que el video no se corresponde con las prácticas pedagógicas cotidianas de los maestros, sino que representa una suerte de *performance ritualizado*. Frente a esto, surgen inquietudes: ¿Qué hace visible realmente el video? ¿Qué discurso pretende legitimar? ¿Qué se pide al docente en un nuevo régimen de visibilidad, transparencia y fragmentación? ¿Cuál es la relación entre los procesos de formación docente y la prueba? Por otro lado, es lamentable que la ECDF excluya otro tipo de competencias como la formación de los docentes, años de experiencia, participación en investigaciones, producción académica, innovación pedagógica o apropiación de conocimiento, desconociendo el lugar del maestro como investigador y creador de saber pedagógico.

Nos queda hacernos sensibles a la configuración histórica docente, al impacto moral y político de las reformas educativas y continuar estudiando, observando,

dilucidando estas nuevas y sofisticadas formas de gobierno y efectos de poder que reconfiguran la educación, las prácticas del maestro, los discursos e imaginarios. Formas que circulan en las salas de profesores, en la oficina del director, en el aula, en los pasillos y en las cumbres internacionales por la educación.

Declaración de conflictos de intereses

Los autores manifestamos que durante la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a nuestra voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

Referencias bibliográficas

- Cañón Ruiz, L. M. y Rojas Morales, O. G. (2017). *Voces y realidades de la evaluación docente: Sistematización de la experiencia de evaluación de carácter diagnóstico formativa a docentes vinculados con la Secretaría de Educación Distrital 2015–2016* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repository USTA [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12912/Ca%
c3%b1onluisa2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12912/Ca%c3%b1onluisa2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapie, D. y Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba: Claves para una evaluación docente exitosa*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educadores [FECODE]. (2019, 18 de agosto). *¡Exigimos al gobierno del presidente Duque que garantice el justo derecho a los ascensos!* [https://fecode.edu.co/images/comunicados/20
19/Comunicado de Fecode ante problemas con resu
ltados ECDF III.pdf](https://fecode.edu.co/images/comunicados/2019/Comunicado de Fecode ante problemas con resu
ltados ECDF III.pdf)
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educadores [FECODE], Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Informe de la Comisión de Implementación –CDI-*. [https://fecode.edu.co/images/
DocumentosEvaluacionDiag2019/INFORME%20DE%20LA%
20CDI%20%20ECDF%20III%2020%20de%20agosto.p
df](https://fecode.edu.co/images/DocumentosEvaluacionDiag2019/INFORME%20DE%20LA%20CDI%20%20ECDF%20III%2020%20de%20agosto.p
df)
- Figueroa Cahn-Speyer, M. J., García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D., Rodríguez Orgales, C., Saavedra

- Pineda, A. M. y Vargas, G. (2018). *La profesión docente en Colombia: Normatividad, formación, selección y evaluación*. Documentos de Trabajo. Universidad de los Andes, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo (54), 1-96.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2015). La entrevista. En N. K. Denzin e Y. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa: Vol. 4. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-202). Gedisa.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Davila.
- Hurtado, M. (2019, 1 de septiembre). *Dudas y críticas sobre la evaluación docente*. El Nuevo Siglo. <https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/09-2019-dud-as-y-criticas-sobre-la-evaluacion-docente>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2018). *Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) 2016—2017 Informe Nacional de Resultados*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179524/ECDF%20InformeNacional%202018%2003%201.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2019). *Docente de aula. Manual para autograbación del video de práctica educativa y pedagógica que realiza como docente de aula*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-382455_recurso_3.pdf
- Maussa, D, E. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Praxis*, 10, 8-20.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2016). *Informe Nacional 2016. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF)*. <https://www.icfes.gov.co/>
- [documents/20143/179524/Informe+ecdf+-+2016.pdf/aa438f12-d082-087c-6049-28a548be1654](https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179524/Informe+ecdf+-+2016.pdf/aa438f12-d082-087c-6049-28a548be1654)
- DECRETO 1278 DE 2002. (2002, 19 de junio). Presidencia de la República. Diario oficial No 44 840. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729>
- DECRETO 1657 DE 2016 (2016, 21 de octubre). Presidencia de la República. Diario oficial No 50 033. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30027051>
- Sáenz Obregón, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: Algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 201.226. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce201.226>
- Saldarriaga Vélez, Ó. de J. (2011). *Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tenti Fanfani, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. En M. Poggi. (Coord), *Políticas docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp. 121–141). UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Vaillant, D. (2016). Desarrollo profesional, evaluación y políticas docentes en Latinoamérica. *Revista La educación en Latinoamérica*, (4), 16-20.
- Vásquez Zora, L. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Aula de Humanidades.

Para citar este artículo: Neira-Uneme, A. V. y Ariza-Montañez, V. A. (2021). “Entre la norma y sus efectos prácticos: Análisis de la Evaluación Diagnóstico Formativo de los docentes oficiales en Colombia. *Praxis*, 17(2), 167-179. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3862>