



ISSN: 1989-0397

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. PERÚ, UNA EXPERIENCIA EN CONSTRUCCIÓN

Luis Miguel Saravia y Martha López de Castilla

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art5.pdf>

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2008
Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2008



Expresa Héctor Rizo (2005) que de la variedad de concepciones sobre evaluación que mantienen vigencia en el mundo educativo, debe utilizarse aquella que mayores aportes puede suministrar para lograr el perfeccionamiento de la labor docente. Considera que el adjetivo de “educativa” ubica a la cualificación como el norte principal de la evaluación; ello la convierte, más que en un proceso mediante el cual se obtiene información sobre unos aspectos sujetos a valoración, en uno que intenta convertirse en insumo principal para el desarrollo y el mejoramiento integral del objeto de evaluación que en este caso es contribuir al mejoramiento de la educación.

En este concepto deben plantearse las propuestas de evaluación y ser enriquecidas con las experiencias que se desarrollan en otros países de la región.

En el Perú es demasiado prematuro hablar del sistema de evaluación docente. Podríamos decir, sí, que está en proceso de construcción. De un lado los expertos hurgan en experiencias realizadas o en proceso y los docentes se resisten a ingresar a esta cultura evaluativa que estuvo siempre dirigida a los alumnos y no a los maestros. Esto ha creado un conflicto que de no ser bien manejado política y académicamente, puede tener consecuencias que atenten contra la finalidad que se persigue.

Desde la política de Estado es poco lo que se ha hecho. Se ha logrado sensibilizar en el sentido de que es necesario evaluar el desempeño de los docentes, pero no piensa una estrategia, no se articulan las medidas que deben ser diseñadas teniendo en cuenta una realidad sumamente crítica por la endeble formación profesional recibida por los docentes en su formación inicial.

Por ello al tratar sobre la experiencia peruana debemos referirnos al contexto magisterial y a lo que ha sido la política educativa referida a la formación docente y a su posterior inserción en lo que es su desempeño en el ejercicio de su función. La formación docente ha pasado por todas las etapas que al buen entender y sentir de los gobiernos que han estado en el poder. De nada sirvieron las recomendaciones dadas por resoluciones de UNESCO desde la década de los 60, así como las de fines del siglo XX y las actuales. Han sido y son para el recuerdo y no como referencia académica para diseñar una política educativa de formación docente, ajustada a los procesos que vive el mundo, la región latinoamericana y en especial el país. Patrones tradicionales, valores muy ceñidos a una mezcla de relación entre Iglesia y Estado, han dado híbridos cuyos resultados los evidenciamos en la formación del docente peruano.

Como se expresará más adelante, el bregar a contracorriente para que se comprenda que el concepto de calidad en educación no es sólo para los aprendizajes de los alumnos, sino también para la formación de los docentes, que no es mostrar cifras alentadoras en cuanto cobertura, ni obras de infraestructura, sino contar con docentes de vanguardia en ciencia y en actitudes éticas. Se habla mucho de calidad y de valores, pero poco de ciencia y encarnación de los valores, de ciudadanía ética, de saber rendir cuentas a la comunidad. Este conjunto de elementos que conlleva el concepto de calidad en educación, es necesario reforzarlo con lo que significa refundar la cultura de evaluación.

Para ello no se trata sólo de contar con instrumentos de medición, se trata de pensar pedagógicamente qué se va a evaluar, para qué, cómo y con qué periodicidad. Existe una cultura pedagógica que debe respetarse y complementarse con el trabajo cotidiano del docente en el aula y trabajarla interdisciplinariamente. El problema es el surgimiento de hegemonías y también exclusiones a los docentes debido a las deficiencias en su preparación. Sin embargo son ellos los que conocen y entienden el día a día de sus alumnos, la cultura del aula, de la escuela, de los padres de familia, del entorno. Son

ellos los que manejan el quehacer escolar y saben los códigos de comunicación, el lenguaje especial que se utiliza, la jerga que se emplea. Esto que existe en todas las profesiones no se quiere reconocer al docente quien muchas veces se siente marginado de las decisiones, de los procesos y sólo se es reconocido (o mejor dicho utilizado) como fuente de información y de datos.

Con respecto a la evaluación existen tendencias preferentemente cuantitativas, por ser fácilmente mensurables. Estas tendencias dejan de lado aspectos que tienen que ver con el discurrir de la vida cotidiana en la escuela o con la reflexión sobre la práctica. Por ello creemos que deben incorporarse otras categorías que son importantes para la formulación de políticas educativas basadas en la idiosincrasia del país.

La reflexión que se desarrolla a continuación a partir de la experiencia peruana, quiere aportar a seguir construyendo una cultura de la evaluación y no a incorporar a esta cultura de unos pocos a los muchos que serían los que hoy se estiman como "conejiillos de indias", pues así se sienten cuando son invitados a simulaciones, a probar instrumentos, y demás actividades. Se trata no de dictar ex cátedra en el campo pedagógico sino de construir participativamente un concepto que debe ser enriquecido con aportes de los actores directos y los protagonistas de los procesos con equidad, inclusión y democracia, atravesados por los ejes de interculturalidad y género.

Sin duda es un proceso complejo en donde la riqueza del trabajo interdisciplinario aportará cada día más a la utopía que es la calidad de la educación, a consolidar la profesionalización del docente y a la mejora de las instituciones formadoras de docentes e instituciones educativas de la comunidad.

1. ANTECEDENTES

La crisis de la calidad de la educación nacional ha sido estudiada desde las agencias financieras, la cooperación internacional e investigadores nacionales. Siendo una crisis multicausal el Estado peruano a través de su sector educativo decide abordarla privilegiando una de sus causas: el desempeño del docente.

Desde que históricamente en el año 1964 la Ley N° 15215 Estatuto y Escalafón del Magisterio Nacional, normaba la evaluación docente y sus aptitudes, no así el desempeño en el concepto que hoy se maneja, sin embargo no se precisaba cómo evaluar las aptitudes demostradas en el ejercicio de la actividad magisterial. La Ley del Profesorado 24029 del año 1984, en su Art. 37° señala que la evaluación tiene carácter permanente e integral y en el Art. 38° considera tres aspectos básicos: a) Antecedentes profesionales; b) Desempeño laboral y c) Méritos. En el aspecto de desempeño considera la eficiencia en el servicio, la asistencia y puntualidad y la participación en el trabajo comunal.. Asimismo en el Art.13° manifiesta que los docentes tienen derecho a ser informados periódicamente del estado de su evaluación profesional. Esta norma no fue aplicada, produciéndose una escasa experiencia y desarrollo de una cultura de evaluación docente en educación que permitiese el desarrollo profesional vinculado a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En ese escenario nos encontramos desde el inicio de la presente década. Se empezó el abordaje de esta situación a partir de la decisión política de las autoridades de entonces de realizar lo que se ha dado en llamar seis fases del proceso, tal como señala el estudio "Propuesta: Nueva Docencia en el Perú" (Rivero y otros, 2004); **Fase 1** Desarrollo de tres consultorías MED/BID (septiembre/diciembre 2001; **Fase 2.** Trabajo de integración y sistematización (enero/febrero 2002); **Fase 3.** Presentación al MED del informe

final de las consultorías (marzo, 2002); **Fase 4.** Trabajo de análisis del informe final (abril y mayo del 2002); **Fase 5.** Sistematización de aportes y organización del documento propuesta al país (junio 2002); ¹**Fase 6.** Presentación del libro que contiene la propuesta mencionada (abril 2004).

Sin duda algo inédito en el país, tratándose de un punto estratégicamente sustantivo en el universo de la mejora de la calidad de la educación.

La crónica de esta experiencia y de sinsabores en el quehacer por aportar en la construcción de un real reconocimiento a la función docente desde el nivel de política educativa, está recogida en trabajos de aporte buscando que la propuesta sea asumida como política de estado y no de gobierno. Paralelamente se trabajó una Ley General de Educación (2003) que da marco legal a esta propuesta y un Proyecto Educativo Nacional (2006)², reconocido por el actual gobierno, que en su objetivo estratégico 3 enuncia "Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia". Este objetivo estratégico plantea como resultados: un Sistema Integral de Formación Docente y una Carrera Pública Magisterial Renovada.

En este marco de documentos de política educativa se aprueba la Ley N° 29062 denominada "Ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial". Sin lugar a dudas (y queda registrado en lo que debe ser la historia educativa nacional)³, que esta Ley fue aprobada de manera antidemocrática y sin tomar en consideración todos los aspectos señalados en el libro "Propuesta: Nueva Docencia en el Perú".

Tanto en la ley como en el reglamento el **ascenso y la permanencia** en la carrera están relacionados con el tema de la **evaluación**. Para ascender es necesario haber cumplido el tiempo mínimo de permanencia en el nivel y participar en un concurso público que incluye una evaluación voluntaria. La convocatoria a concurso se hace según la disponibilidad de plazas vacantes en cada nivel, las cuales son definidas por el Ministerio de Educación.

Existe también una **evaluación del desempeño** del maestro, la cual condiciona la permanencia en la carrera, al mismo tiempo que permite obtener bonificaciones a los profesores que sean mejor calificados. Habrá una evaluación ordinaria cada tres años y una extraordinaria al año siguiente de realizada la evaluación ordinaria, para los profesores que resultaran desaprobados. Los profesores que no aprueben hasta en dos oportunidades tendrán asesoramiento. Si desaprueban durante el tercer año consecutivo deberán abandonar la carrera magisterial.

La confusión para el empleo del concepto evaluación a partir de una prueba de conocimientos con evaluación del desempeño docente, utilizada por los medios de comunicación (como se puede ver en los diarios de inicios del 2007), y la débil reacción del Ministerio de Educación para hacer las distinciones que

¹ En este año también se firmó el Acuerdo Nacional, en el que participaron representantes de los partidos políticos y de los gremios más importantes del país. En dicho Acuerdo, la décimo segunda política de Estado también hace referencia a la calidad de la Educación: "Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y del deporte".

² El diseño del Proyecto Educativo Nacional estuvo a cargo de los integrantes del Consejo Nacional de Educación, que ejercieron sus funciones entre mayo del 2001 y mayo del 2008.

³ La Comisión de Educación, Ciencia, Tecnología, Cultura, Patrimonio Cultural, Juventud y Deporte del Congreso aprobó un proyecto de Ley de Carrera Pública Magisterial. Previamente a esta aprobación, la Comisión había elaborado un predictamen en el que se intentó juntar en un solo proyecto, cinco propuestas presentadas (tres de los grupos políticos Unidad Nacional, Partido Nacionalista y Unión por el Perú, una del Ejecutivo y otra del Colegio de Profesores), tratando de conciliar las cinco propuestas en los temas en que había coincidencia, y en los que no era así, tuvo que optar, incorporando algunos avances encaminados al desarrollo profesional del magisterio. Al iniciarse la discusión del predictamen, la Presidenta del Congreso presentó una propuesta propia, diferente en algunos puntos a la del Ejecutivo y en otros al predictamen. Esta propuesta fue la que se aprobó finalmente y pasó al Pleno del Congreso para su discusión y aprobación.

corresponden, indican cómo ha sido tratado el tema: con confusión conceptual, con ánimo político de enfrentamiento, recurriendo a normas legales como la ley (Ley N° 28988) que declara la Educación Básica como servicio público esencial, ley que limita el derecho de los docentes para ejercer su derecho a la huelga.

Esta situación y otras en nuestro país han ido creando una resistencia a todo lo que implique evaluación docente. Sin duda es fruto de la cultura en la que fueron formados los maestros, para ser solamente repetidores de lecciones, sin pensar que ellos deberían ser recreadores de conocimientos e investigadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto denota la fragilidad en su formación y la poca profundidad en la utilización de conceptos, en su conocimiento, en el debate que se da entre los pedagogos y educadores contemporáneos, entre otras disciplinas que tienen que ver mucho con el proceso educativo.

La evaluación docente así concebida dentro de un marco histórico desfavorable, ha resultado traumática para unos y desagradable para otros. Existen muchos aportes desde la academia y sus técnicos y expertos. Sin embargo la carencia de un marco de política educativa es el principal talón de Aquiles. No puede llamarse política educativa de evaluación a una suma de normas y directivas para organizar domésticamente el proceso. La ausencia de un marco teórico mayor, que indique qué es lo que se quiere construir, hacia dónde debe dirigirse la formación del nuevo docente, es una carencia perniciosa para lo que se quiera desarrollar en el campo del desempeño docente y su evaluación. La poca preocupación que se le da al quehacer del docente en el aula, en el desarrollo del currículo, marca distancia con las "capacitaciones" docentes, pues éstas carecen de tiempo y reflexión para la práctica.

El poco trabajo sobre el tema de evaluación del desempeño docente en el Reglamento⁴ de la Ley N° 29062 ha producido desconcierto, pues se habla de evaluación del desempeño en el capítulo VIII: *Desempeño Docente en el área de Gestión Pedagógica*. Allí se encuentra la siguiente definición:

La evaluación del desempeño es un proceso permanente, integral, obligatorio y formativo que se orienta a verificar la calidad del trabajo profesional de los profesores de acuerdo a indicadores de desempeño previamente establecidos para contribuir al fortalecimiento de sus competencias profesionales y laborales así como asegurar la calidad del servicio educativo.

Mucho contenido conceptual que luego en el desarrollo del articulado se diluye en lo que serán criterios administrativos, como los tipos de evaluación, el proceso y los criterios para la evaluación del desempeño y las consecuencias de la evaluación del desempeño docente. Algo parecido ocurre en el capítulo IX *Desempeño Docente en las áreas de Gestión Institucional e Investigación*. Ambos capítulos son importantes pero quedan como subsumidos dentro de la maraña administrativa en desmedro de lo que debería ser la calidad profesional del docente. Además se puede decir que ello ha llevado a tomar lo administrativo como concepto reducido de desempeño docente, lo cual da la razón a lo que expresan los maestros a través de su gremio.

⁴ DECRETO SUPREMO N° 003-2008-ED. Reglamento de la Ley N° 29062.

2. LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL PERÚ

En el caso peruano, la evaluación es presentada oficialmente en la perspectiva del mejoramiento de la calidad, sin precisar que ella es diversa y debe responder a lo que la política educativa demande. Sin embargo puede entenderse evaluar como sancionar, darle una pena al docente.

Por ello las reacciones múltiples desde la organización sindical y desde el mundo académico, pues por las circunstancias en que se da podrían ser tenidas como castigo y no como parte de un proceso enmarcado en una propuesta de educación de calidad.

Estas reacciones son promovidas por la carencia de un marco de política educativa de evaluación. Evidenciando esta carencia la respuesta oficial se manifestó en la dación de un cronograma en el que se mezclan la "evaluación censal" (que detallaremos en el siguiente párrafo), la evaluación para acceder a un contrato o nombramiento, la evaluación para que los docentes en servicio puedan ingresar a la nueva Carrera Pública Magisterial, y la evaluación del desempeño propiamente dicha. Cuatro temas diferentes, que demandan distinta estrategia y tratamiento.

A comienzos del 2007 se establece una "evaluación censal"⁵ con la finalidad de construir una "línea de base" que permitiera diseñar un programa oficial de capacitación, partiendo del supuesto que los profesores no sabían casi nada y que necesitaban ser "capacitados". A esta "evaluación censal" los docentes se debían someterse de manera obligatoria, El SUTEP⁶ se opuso y como resultado solamente acudió a dar la prueba un porcentaje poco significativo de los maestros. De todas maneras el Ministerio de Educación diseñó el Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP)⁷, al que solamente tienen acceso los profesores que se han sometido a la mencionada "evaluación censal".

Esta evaluación (que consiste en una prueba escrita) fue normada a través de una directiva, que obligaba a todos los maestros a someterse a la prueba escrita en enero del 2007, llevó a confusión y a reacciones legítimas de las que el Ministerio de Educación hizo caso omiso. Por el contrario, se dieron directivas ampliando el cronograma e indicando los temas sobre los que versarían las pruebas que se tomarían a los docentes⁸.

Sin embargo, Ricardo Cuenca señala en una entrevista concedida al boletín Tarea Informa el año 2006, que para tomar decisiones de políticas de capacitación, con una muestra muy bien hecha se puede tener un panorama nacional, e inclusive regional y no era necesario apelar a una prueba tipo censo.

⁵ La primera norma sobre el tema está contenida en Decreto Supremo N° 025-2006-ED que autoriza la evaluación censal a los docentes de Educación Básica Regular, de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, para construir la línea de base a partir de la cual se diseñen las próximas acciones de capacitación del magisterio nacional y la evaluación censal del aprendizaje de los alumnos del segundo grado de primaria de Educación Básica Regular; evaluaciones que deberán llevarse a cabo en diciembre del 2006.

⁶ SINDICATO UNITARIO DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION DEL PERU, gremio que representa a los maestros de Educación Básica de todo el país.

⁷ Decreto Supremo N° 007-2007-ED Creación del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente.

⁸ Las siguientes directivas fueron promulgadas para llevar adelante este trabajo: Resolución Ministerial N° 0749-ED-2006 Disponer que la aplicación de la prueba correspondiente a la Evaluación Censal a los Docentes de Educación Básica Regular, de los niveles de educación Inicial, Primaria y Secundaria se realice, a nivel nacional, el día lunes 08 de enero de 2007. Decreto de Urgencia N° 002-2007-ED Establecen que la capacitación de los docentes del magisterio nacional constituye acción prioritaria en el marco de la política social de alcance nacional y el Acuerdo Nacional y disponen la obligatoriedad de la evaluación censal de los docentes de Educación Básica Regular. Decreto Supremo N° 002-2007-ED Disponen inscripción de docentes que fueron impedidos de rendir la prueba de Evaluación Censal realizada el lunes 8 de enero de 2007 en la UGEL más cercana, para poder participar del proceso de Evaluación Censal. Decreto Supremo N° 027-2006-ED Modifican fecha de Evaluación Censal de Docentes de Educación Básica Regular de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Decreto Supremo N° 025-2006-ED Autorizan evaluación censal a docentes de Educación Básica Regular y del aprendizaje de alumnos del segundo grado de primaria.

Con los resultados de la evaluación se estableció un nexo directo con la creación de un Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP). La evaluación ha tenido tres convocatorias, debido a la resistencia de los profesores, que mayoritariamente se negaron a ser evaluados en la primera.

Si bien es cierto que esta no es una evaluación del desempeño, el PRONAFCAP sí incluye un elemento de la misma, pues los docentes que acceden a dicho programa tienen un acompañamiento y son evaluados previa observación de su desempeño en la sala de clases.

Todo esto nos hace ver que se optó por la línea de la imposición antes que una profunda reflexión pedagógica en torno a las posibilidades de mejoramiento como elemento fundamental para potenciar la capacidad transformadora de los docentes y que les permita ser partícipes de las soluciones con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ello se hubiera abierto una profundización de los procesos que se vienen desarrollando en la aplicación del currículo y una posibilidad de lograr acuerdos para decisiones de cambio en lo esencial del proceso educativo.

Por el contrario, con esa forma de actuar el Ministerio de Educación perdió una valiosa oportunidad para presentar el carácter educativo de la evaluación y pasar de las declaraciones a hechos y compromisos concretos, superando sólo los procesos de instrumentalización y el manejo de la información que de ella se deriva. El carácter educativo de la evaluación fue distorsionado, primero por haberse realizado mediante una prueba escrita sobre los conocimientos docentes. En segundo lugar, a quienes no se inscribieron para rendir esta prueba, no se les ha permitido seguir los cursos de capacitación que luego se estructuraron en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP)⁹.

3. CONFUSIÓN Y AUTORITARISMO

Como se expresó en líneas anteriores la confusión y el autoritarismo han sido los inspiradores de una nueva etapa para alcanzar la ansiada calidad de la educación, vía la mejora de los docentes en formación y en servicio.

Esto se expresa en la manera como ha sido enfocada la evaluación, imbricando aplicación de la Ley de Carrera Pública Magisterial, la evaluación censal de los docentes, la evaluación para el concurso de plazas de trabajo. Ejemplo de falta de perspectiva en lo que significa política de formación docente y desarrollo profesional e indicador de que no se tiene claro el marco teórico que fundamente lo que el sistema educativo peruano requiere en este campo.

⁹ Las normas legales que respaldan este Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente son las siguientes: Decreto Supremo N° 007-2007-ED Crea el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, responsable de desarrollar las acciones conducentes a mejorar la formación en servicio de los profesores de las instituciones educativas públicas a nivel nacional. Resolución Ministerial N° 0510-2007-ED Aprueba el documento de política educativa "Mejores Maestros, Mejores Alumnos" – Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2008 (PRONAFCAP 2008), dirigido a docentes de Educación Básica Regular y Educación Intercultural Bilingüe - 2008, el cual será ejecutado con participación de las universidades públicas y/o privadas así como con otras instituciones de educación superior de prestigio Resolución Directoral N° 0234-2007-ED Aprueba la *Directiva N° 69-2007-DINESUTP/DESP* "Orientaciones y Normas para la ejecución, supervisión y evaluación del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente dirigido a docentes de Educación Básica Regular y Educación Intercultural y Bilingüe - 2007" Resolución Ministerial N° 0174-2007-ED Aprueba las normas complementarias para la implementación del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente. Resolución Ministerial N° 0067-2008-ED Modifica el numeral referente a la organización de los componentes según modalidad o nivel, del documento de política educativa "Mejores Maestros, Mejores Alumnos" – Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2008 (PRONAFCAP 2008), aprobado por Resolución Ministerial N° 0510-2007-ED.

El camino determinado bajo el PRONAFCAP no es el idóneo para apreciar el desempeño docente.

Podría pensarse que con esta evaluación se quiere preparar a los maestros antes de realizar una verdadera evaluación del desempeño. Y ello se deduce de lo que expresa el objetivo del PRONAFCAP (según lo expuesto por el Ministro de Educación ante los rectores de las universidades públicas y privadas del ámbito nacional, el 26 de enero de 2008, en la presentación del Programa Nacional de Capacitación Permanente 2007 – 2011:

*“Normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes de Educación Básica, en función de sus demandas educativas y la de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo, haciendo énfasis en el desarrollo de: * sus capacidades comunicativas, * capacidades lógico matemáticas, * su formación ética y práctica de valores, * el dominio del currículo, * el dominio de la especialidad académica según nivel o ciclo”*

Este listado de capacidades fue expuesto a los medios de comunicación por el Ministro de Educación sin posibilidad de ser debatido. Sin duda esto exacerbó más los ánimos.

Frente a esta imposición nos preguntamos ¿Qué fue de la evaluación del desempeño docente? ¿Dónde quedó la consultoría internacional que realizó GTZ a solicitud del gobierno peruano? ¿Dónde los informes que decían que había especial preocupación por la formación pedagógica y de especialidad? ¿Qué del Diagnóstico de la Realidad Educativa Peruana? ¿Qué de los estudios como el de GRADE? Simplemente han sido ignorados o como dijo un ministro anterior “basta ya de diagnósticos” y empecemos a actuar, lo que llevó a muchos ilustres educadores para que retomen la línea de la Reforma Educativa del año 1972, pero esta vez fuera de contexto¹⁰. Tiempo, recursos, atropellos y frustraciones. Todo porque se incurrió en el mismo error de antaño, al maestro nunca se le tuvo presente como actor, sino como cumplidor de decisiones que los iluminados de la educación con poder político acordaban. ¿Qué sucedió con lo expresado por el Informe PESEM 2005? Los problemas que se plantean ¿fueron tenidos en cuenta en la política educativa a desarrollar el 2006 en adelante?¹¹ Si hubo la misma autoridad (viceministro de Gestión Pedagógica) ¿qué sucedió con las recomendaciones y con lo que dice el informe?

“Establecer un nuevo pacto social de compromisos recíprocos con el magisterio, buscando mejorar la formación, desempeño y condiciones del trabajo docente • Se ha elaborado la propuesta para la

¹⁰ El informe del PESEM (Planificación Estratégica y Medición de la calidad) 2005, reformulado 2004-2006 nos dice: “Resultados de las evaluaciones aplicadas a los docentes, de los alumnos evaluados, muestran que tienen dificultades en el dominio de algunas habilidades lectoras y matemáticas, pudiendo resolver sólo las tareas más sencillas. Se debe precisar que si bien la información presentada constituye un indicio importante a tomar en cuenta, esta debería ser profundizada por medio de estudios específicos sobre este tema. • De la misma EN 2004 se puede concluir que existe asociación entre los aprendizajes que muestran los estudiantes las habilidades de sus profesores: los alumnos de los profesores con mayores habilidades en Matemática y Comunicación tienden a obtener, en promedio, mejores resultados en las pruebas respectivas y viceversa. • Un porcentaje considerable de las capacidades establecidas en el currículo no son desarrolladas en el aula, lo cual afecta las oportunidades de aprendizaje de los alumnos; además que las capacidades más desarrolladas suelen ser las trabajadas de manera operativa, es decir, mediante tareas de baja demanda cognitiva. • Se viene desarrollando un Plan Piloto de Evaluación del desempeño docente que actualmente lo está asumiendo DINFOCAD. • En cuanto al perfil del maestro, se ha elaborado un perfil profesional del docente de Educación Básica con énfasis en el área rural aprobado por DINFOCAD.” (<http://www.minedu.gob.pe/planificacionestrategica/InformeEvalPESEM.pdf>)

¹¹ PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE SOLUCIÓN. Durante el año 2005, se presentaron diversos aspectos que impidieron lograr las metas programadas, siendo las principales: • La existencia de dificultades en los niveles educativos, vinculadas a las diferencias en aspectos conceptuales con relación al tema curricular, las cuales generaron retraso en la toma de decisiones. Se propone el desarrollo de un glosario articulado con concepciones básicas que se manejan en el Diseño Curricular Nacional (DCN). • Mediante acciones de monitoreo se ha comprobado que existen algunos casos en los que los materiales educativos distribuidos no han llegado a su destino, o no son usados por los estudiantes y los docentes. Por lo tanto es necesario priorizar las acciones de monitoreo y evaluación en el uso de los materiales educativos, además de establecer políticas relacionadas a la dotación de materiales educativos y a la elaboración de textos. (<http://www.minedu.gob.pe/planificacionestrategica/InformeEvalPESEM.pdf>)

adecuación curricular de la Formación Inicial Docente en Educación Técnico-Productiva, Educación por el Arte, Educación Especial, y Educación Básica Alternativa. • Se supervisó, monitoreó y asesoró a cada instituto de Formación Inicial Docente en gestión pedagógica. • Se capacitó a 300 docentes de los cinco (05) Institutos Superiores Tecnológicos pilotos y 25 de los Institutos Superiores Tecnológicos ampliados en aspectos metodológicos. • Monitoreo del Plan de Mejoramiento Institucional de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Artística. • Se ha elaborado el Diseño conceptual del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación” (Informe PESEM, 2005).

Salvo la adecuación curricular hubiera sido importante saber qué se hizo con relación al monitoreo, asesoría y el diseño conceptual del denominado Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación¹². Sin embargo se plantean a partir del PEAR (Programa de educación para Áreas Rurales) los logros alcanzados el 2005, algunos de ellos relacionados con la formación docente.¹³ Con ello se corrobora que hubo documentos trabajados, hubo logros, sin embargo el tema de evaluación del desempeño docente quedó en nada, o conceptualmente entrampado. Todo ello teniendo una Ley y su Reglamento. ¿Qué sucedió? Se puede argüir como se acostumbra políticamente, que se hace en función de la coyuntura. Esta omisión o falta de decisión indican cómo contando con los instrumentos para la mejora de la calidad de la educación, el propio sector mediatiza las medidas.

Una experiencia que pudo haber sido concertada en su diseño y definición teniendo como premisa central la calidad de la educación, fue impuesta a los docentes a pesar de la resistencia. Pudo más la presión y la amenaza.

4. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: ENTRE EL DESEO Y LA INCAPACIDAD

El numeral anterior ha querido dar una pincelada de cómo se ha ido manejando el concepto de evaluación de los docentes en el Perú. Conceptualmente hubo poco debate abierto con la comunidad académica, con los actores involucrados, con los técnicos del Ministerio de Educación o los consultores que fueron contratados. Sin embargo existen pocos reportes de lo que se hizo con referencia al tema.

El estudio “Propuesta: Nueva docencia en el Perú”, enunciado anteriormente trató sobre el tema del desempeño docente. Dice el estudio que el desempeño docente:

Es un proceso cognitivo, porque en él se construyen conocimientos; instrumental, porque requiere del diseño y aplicación determinados procedimientos, instrumentos y métodos y axiológico, porque supone siempre establecer el valor de algo. De estos tres procesos simultáneos, sin duda, el proceso axiológico es el más importante y significativo, porque cuando se evalúa no basta con recoger información, sino que es indispensable interpretarla, ejercer sobre ella una acción crítica, buscar referentes, analizar alternativas, tomar decisiones. (Rivero y otros, 2003)

¹² Este sistema está normado en la Ley General de Educación Nro. 28044 Art. 14° - 15° - 16°. Ley N° 28740 – SINEACE y su Reglamento DS N° 015 - 2007 y sus funciones son, entre otras, evaluar la calidad de los aprendizajes y de los procesos pedagógicos y de gestión, acreditar a las instituciones educativas públicas y privadas y certificar las competencias profesionales.

¹³ El PEAR inició sus operaciones en abril de 2004, y hasta el año 2005 tuvo una ejecución acumulada de 63,3 millones de Nuevos Soles (20% del total del presupuesto del proyecto). Los principales logros alcanzados en el 2005, fueron: • Empieza la elaboración de la propuesta pedagógica de diversificación curricular • Se inició la construcción de aulas multigrado • Se elaboró la propuesta del Sistema de Formación Continua (inicial, y en servicio del docente).

• Adecuación curricular de la formación inicial docente atendiendo la demanda rural • Suscripción de Acuerdo de Gestión con Gobiernos Regionales y creación de Centros Amauta • Se logró la participación de la comunidad en la cogestión educativa y en la constitución de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) • Se ha efectuado la distribución a nivel de Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de 725 mil materiales de educación bilingüe intercultural en primaria. Este Programa ya no existe y no se cuenta con los informes correspondientes.

4.1. La evaluación del desempeño en la Carrera Pública Magisterial

En julio del 2007, el gobierno aprueba la Ley N° 29062 llamada *Ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial*. Sin duda importante, pero no recoge aportes que se alcanzaron y muy poco de lo conceptual del libro Nueva Docencia.

El marco pedagógico de lo que podría considerarse como desempeño docente está contenido en el capítulo II *Estructura y organización de la Carrera Pública Magisterial*, que hace referencia al concepto de profesor, al marco ético y ciudadano de la profesión docente y a los principios del ejercicio ético. Establece asimismo que una de las finalidades de la carrera pública magisterial es "determinar criterios y procesos de evaluación que garanticen el ingreso y permanencia de docentes de calidad"¹⁴.

Sin embargo, los artículos que hacen referencia explícita al desempeño son aquellos en los que se trata sobre el ascenso y permanencia en la carrera pública magisterial. El Art. 28° habla de dos tipos evaluación del desempeño: ordinaria y extraordinaria, esta última para los que no aprueben la evaluación ordinaria, a la que los docentes deben someterse obligatoriamente cada tres años. El Art. 24° trata de los criterios de evaluación para el ascenso, que incluyen algunos aspectos de desempeño. El Art. 29° se refiere a los factores de evaluación del desempeño, en los que se mezclan aspectos legal-administrativos y pedagógicos.

En enero del 2008 se aprueba el reglamento de la ley. El contenido del reglamento consta de 16 capítulos y 97 artículos, además de 12 disposiciones complementarias, y una disposición final.

El marco pedagógico se puede encontrar en el capítulo II, dedicado a la *Estructura y organización de la carrera pública magisterial*, que tiene un artículo¹⁵ en el que se define la evaluación como "un proceso integral, permanente, participativo, confiable y transparente que permite valorar sistemáticamente la calidad personal, social y profesional del profesor teniendo en cuenta el contexto, antecedentes profesionales, capacidades, desempeño, superación profesional, méritos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes". En el mismo artículo se considera a la evaluación como un componente fundamental del desarrollo de la carrera pública magisterial que tiene como finalidad contribuir a mejorar la práctica educativa y el desempeño de los profesores y establecer niveles remunerativos acordes con la calidad del desempeño.

El reglamento tiene otros dos capítulos (el VIII y el IX) dedicados a la evaluación del desempeño, tanto en el área de gestión pedagógica como en el área de gestión administrativa.

El Capítulo VIII *Desempeño Docente en el Área de Gestión Pedagógica*, aborda el tema en los artículos .43°; 44° y 45°. El artículo 43° titulado *Evaluación de desempeño* dice:

43.1 La evaluación del desempeño es un proceso permanente, integral, obligatorio y formativo que se orienta a verificar la calidad del trabajo profesional de los profesores de acuerdo a indicadores de desempeño previamente establecidos para contribuir al fortalecimiento de sus competencias profesionales y laborales así como asegurar la calidad del servicio educativo.

El numeral 43.2 está referido a los tipos de la evaluación del desempeño docente: ordinaria y extraordinaria. La evaluación ordinaria es cada tres años y permite verificar la calidad del desempeño,

¹⁴ Art. 6°, inciso g.

¹⁵ Art. 8° del Reglamento.

mejorar el proceso y los resultados educativos que obtienen los profesores con sus alumnos, e incentivar la contribución que el docente realiza a favor del desarrollo de su institución educativa. Los profesores que son desaprobados tienen la opción de pasar por un proceso de capacitación y seguimiento. Después de tres trimestres pasarán por una evaluación extraordinaria. Si volvieren a salir desaprobados tendrían una segunda y última opción en un período de cinco trimestres. El numeral 43.3 está referido a la participación del docente en su autoevaluación y hace referencia al Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa¹⁶ y su reglamento en lo que corresponda¹⁷.

El Art. 44° trata de los factores y de los criterios para la evaluación del desempeño. Expresa que se evalúa a partir de las evidencias de desempeño que el profesor pueda aportar vinculados a los siguientes factores¹⁸ : i. Logros obtenidos en función a su tarea pedagógica. ii. Grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades del profesor en función de la planificación curricular anual y en su contribución al logro de los objetivos de desarrollo institucional. iii. Dominio del currículo, de los contenidos pedagógicos del área y/o nivel, de los aspectos metodológicos y de los procesos de evaluación. iv. Innovación pedagógica. Los criterios¹⁹, guardan relación con la evaluación para el ascenso y son esenciales y complementarios. Son criterios esenciales: i Formación: Se alude a los estudios de actualización, capacitación y perfeccionamiento del profesor, así como a los diplomados, postgrados u otros títulos profesionales de rango universitario, los que dan lugar a puntaje en las evaluaciones de ascenso. ii. Idoneidad profesional: Se menciona a la acreditación de las competencias específicas requeridas para ejercer la función. iii. Compromiso ético: Se alude al comportamiento ético y moral del docente. d. Calidad de desempeño. Se refiere a los mencionados anteriormente que corresponden al artículo 29°. Son criterios complementarios: i. Reconocimiento de méritos: Se refiere a los cargos desempeñados, producción intelectual y distinciones o reconocimientos. ii. Experiencia: Se refiere al tiempo de servicios en el sector público y/o privado. La ponderación se establece en base a dos ítemes: a. Calidad del desempeño²⁰ y b. Compromiso ético²¹.

El Art. 45° se refiere a las consecuencias de la evaluación de desempeño docente que son medidas administrativas relacionadas con la aprobación o desaprobación en la evaluación. Uno de los puntos que han causado el rechazo del gremio magisterial es que se establece la posibilidad de despedir a los docentes si son desaprobados después de dos evaluaciones extraordinarias.

El Capítulo IX *Desempeño docente en las áreas de gestión institucional e investigación*, está referido a la evaluación del desempeño profesional del director, del subdirector y de los especialistas e investigadores.

¹⁶ Ley 28740, Mayo 2006.

¹⁷ Decreto Ley N° 015 – 2207 Reglamento del SINEACE.

¹⁸ Estos factores están contemplados en el Art. 29° de la ley 29062.

¹⁹ Estos criterios están establecidos en el Art. 24° de la ley 29062.

²⁰ a. Calidad de desempeño.- Se evalúa a partir de las evidencias de desempeño que el profesor pueda aportar vinculados a los factores contemplados en los numerales I al IV del artículo 29° de la Ley, con la ponderación siguiente: i. Logros obtenidos en función a su tarea pedagógica. Se evalúa considerando el diferencial del logro obtenido entre el inicio y fin del año escolar. Tiene una ponderación máxima del 20%. ii. Grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades del profesor en la planificación y ejecución curricular anual. Tiene una ponderación máxima del 15%. iii. Contribución al logro de los objetivos del desarrollo institucional establecidos en el proyecto educativo institucional y plan anual de trabajo. Tiene una ponderación máxima del 10% iv. Dominio del currículo, de los contenidos disciplinares y pedagógicos del área curricular o la equivalente en otras modalidades, de los aspectos metodológicos y de los procesos de evaluación. Tiene una ponderación máxima del 20%. v. Innovación pedagógica en el aula o la escuela. Tiene una ponderación máxima del 15%.

²¹ b. Compromiso ético.- Se evalúa el compromiso del profesor con los procesos de aprendizaje, así como su conducta. Tiene una ponderación máxima del 20%.

Las dimensiones que se señalan para la evaluación son: a. Calidad del desempeño y b. Compromiso ético para el director, subdirector, especialistas e investigadores de la institución educativa. Las variaciones y diferencias se dan en lo referido a la temporalidad de la evaluación y al porcentaje que se le asigna los ítemes de cada dimensión.

4.2. Opiniones calificadas sobre evaluación del desempeño

Para Ricardo Cuenca, actualmente Presidente de Foro Educativo y Coordinador de Programa PROEDUCA-GTZ el año 2006, en la entrevista que concedió al Boletín Tarea Informa, no ha habido desde el Ministerio de Educación, ninguna experiencia de evaluación del desempeño. Hizo referencia a dos estados del arte levantados por el programa PROEDUCA. Uno para conocer cuáles son los sistemas de evaluación de desempeño en Europa y en América Latina y a partir de eso hacer un estudio comparativo para sacar lecciones aprendidas. El otro, para elaborar el concepto de desempeño docente, también sobre la base de algunas experiencias en América Latina. A partir de esos estudios, según refiere Cuenca, se elaboró una serie de instrumentos, que han sido calificados como complejos porque el proceso de evaluación del desempeño docente es complejo. Tampoco es barato ni fácil.

Con un examen o prueba de lápiz y papel es difícil recoger información sobre la situación dentro del aula. Se necesita, contar con un sistema planificación y dinero para hacer todo un proceso que incluya observadores en aula, docentes preparados para la evaluación y la capacidad de respuesta por parte del Estado, o de quien quiera evaluar para trabajar e implementar las acciones correctivas necesarias, después de la evaluación. (Cuenca, 2006).

Dado que es difícil encontrar definiciones sobre la evaluación del desempeño docente, consideramos importante transcribir la respuesta de Cuenca cuando se le pregunta por la forma cómo ha definido el PROEDUCA el desempeño docente:

Significa primero que el docente es un profesional que tiene dos dimensiones. Una es su experticia técnica y la segunda, que ha sido la más descuidada tiene que ver con su función social, el valor que tiene el trabajo del docente para la sociedad. A partir de eso hemos imaginado cuatro dimensiones. Una evidentemente de conocimientos, aquellos que el docente debería manejar; otra dimensión tiene que ver con el propio saber docente, todo el trabajo pedagógico y didáctico; la tercera, está relacionada a sus habilidades laborales en general, relaciones con sus pares, trabajo colectivo, y entienda que forma parte de un colectivo y que debe participar en la gestión de la escuela, romper con esa idea que el docente cierra su puerta y es el dueño de su aula. Finalmente, la cuarta dimensión, que para nosotros es fundamental, es abordada a partir del desarrollo de competencias interculturales, pero abarca más, es todo el comportamiento ético y democrático del docente, lamentablemente, tenemos menos instrumentos, es la parte más difícil (Cuenca, 2006).

El profesor Sigfredo Chiroque (2006) dice en un informe titulado *Evaluación de desempeños docentes*, al tratar de las reacciones que promovió el anuncio de la posibilidad de aplicar, a los docentes peruanos, pruebas para evaluar sus desempeños y que permitiesen depurar a quienes tuviesen bajos conocimientos, para garantizar calidad educativa

En algunos círculos político-académicos, el anuncio de hacer "evaluación de desempeños docentes" viene siendo saludada como parte de un enfoque meritocrático de la Carrera Pública Magisterial, validada exitosamente -según ellos- en la hermana República de Chile. Más con base ideológica que empírica, he escuchado a algunos defensores de la propuesta aseverando que -en el país sureño- la medida ya se aplica hace más de una década (recién se aprobó en el 2003) y que tiene impactos positivos en el

mejoramiento de la educación chilena²². En los primeros días del pasado mes de diciembre, el Ministerio de Educación organizó un seminario internacional con expertos de Cuba, Chile y Colombia y comentaristas nacionales. Si bien el tema del evento era "evaluación de desempeños docentes", burdamente se quiso hacer pasar durante y después del evento que si uno estaba de acuerdo con la "evaluación de desempeños docentes" debería estar de acuerdo también con la aprobación de una propuesta de "Ley de Carrera Pública Magisterial"²³.

El Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) -si bien formalmente acepta la evaluación docente- en la práctica cuestiona la medida, porque finalmente serviría para generar inestabilidad laboral en el magisterio nacional.

Manuel Paiba pone en evidencia la confusión que existe desde la concepción de lo que es una evaluación del desempeño docente hasta la estrategia para realizarla "Pareciera que el apuro final por aprobar la ley generó confusión a la hora de redactar adecuadamente los aspectos que comprende la evaluación del desempeño, justamente la más importante de la ley." (Paiba, 2007. Pg. 42).

Paiba añade que al parecer todo indica que aquello que figura en la Ley como "calidad del desempeño" es lo que constituye el objeto principal de la evaluación del desempeño. Se refiere a logros obtenidos en la tarea pedagógica; cumplimiento de funciones y responsabilidades en función de la planificación curricular anual y en su contribución al logro de objetivos de desarrollo institucional; dominio del currículo: contenidos del área y/o nivel, aspectos metodológicos y procesos de evaluación; innovación pedagógica y autoevaluación.

Asimismo expresa Paiba que

En materia evaluativa, la única diferencia entre la Ley de CPM y la Ley del Profesorado es el peso determinante que tendrá la evaluación del desempeño del profesor para los ascensos y, sobre todo, para la permanencia en servicio, pues llega a constituirse en una nueva causal de cese, con los riesgos que ello importa. A los ojos de los profesores, es una evaluación que atenta contra la estabilidad laboral (Paiba, 2007. Pg. 36).

Iván Montes Iturrizaga en un artículo bastante crítico, publicado en la revista Signo Educativo, expresa que

Si atendemos a este proceso no habría que pensar mucho para afirmar que ha sido apresurado y conducido con una gran cantidad de problemas técnicos y conceptuales. Para comenzar, el propio Ministerio de Educación (MED) no ha reflexionado sobre lo que es para ellos un buen docente y por ende supone erróneamente que un examen del tipo admisión a la universidad ofrecerá información valiosa para asumir medidas consistentes. Se creería además que con un examen para marcar se podrían inferir las competencias que tendrían que ser reforzadas a través de la capacitación o la formación inicial. O más aún, se concibe que una prueba censal (que se aplica al 100 % de los docentes) es una inversión que vale la pena para tener un diagnóstico preciso de lo que pasa con nuestros maestros. Todos estos supuestos serían indicadores de que el MED no habría convocado a verdaderos expertos en el tema para diseñar este proceso (Montes, 2006).

²² En Chile, recién se acordó un *Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente*, a partir del Acuerdo Tripartito que suscribieron (25 de junio 2003) el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades. En el 2004 sólo se evaluaron 1719 docentes y en el 2005, no se llegó a la meta programada de evaluar a 18000 docentes.

²³ Este sofisma de que "si apruebo una parte" debo estar de acuerdo con el "todo" parcial, es evidente en el artículo "¿Qué temen los maestros?", firmado por Luis Velásquez. Ver "La República" del 19 de diciembre 2005, p. 16.

Como los anteriores autores citados, Montes evidencia la carencia de un marco teórico para diseñar y elaborar de manera coherente una propuesta sobre evaluación del desempeño docente. La coyuntura y el rédito político pesan más que las decisiones importantes en el tema educativo.

Después de leer estas opiniones sobre la evaluación del desempeño docente queda evidenciada la confusión a la que hemos aludido en este artículo. Estaba en debate la Ley de Carrera Pública Magisterial y en el camino se le ocurrió al Presidente de la República evaluar a los docentes. Pero no se trataba de evaluar su desempeño (eso se estaba debatiendo en la ley de CPM) sino aplicar a todos los maestros del país una prueba de conocimientos, con la clara intención de demostrar que la causa de los bajos rendimientos que los estudiantes habían demostrado tanto en las pruebas nacionales (Unidad de Medición de la calidad del Ministerio de Educación) como en las internacionales (PISA Llece) era la mala preparación de los maestros.

Desde la sociedad civil hubo debate, esclarecimiento, propuesta, que sería bueno recoger, pues significan realmente un aporte para construir el concepto y asumirlo como política educativa de evaluación y no reducirla a la aplicación de instrumentos para medir los conocimientos de los docentes y calificarlos, u observar sus clases y calificarlas (este ítem forma parte del PRONAFCAP), sin embargo, ello no significa tener una política a desarrollar.

¿Cómo hablar de evaluación de su desempeño si sólo se formó a los maestros para “tomar” exámenes a los alumnos, si se les preparó sólo para “dictar” clases? ¿Cómo exigirles participar de una cultura de evaluación, si como profesionales nunca pensaron que deberían medir sus conocimientos con instrumentos que les permitiesen apreciar el grado de avance en que se encuentran? ¿Cómo responder a pruebas, entrevistas, preparación de su carpeta personal (portafolio) o sustentación de trabajos si no han seguido cursos de actualización? ¿Cómo hablarles de desarrollo profesional si no son considerados como tales?

5. REFLEXIONES FINALES

La evaluación ha sido desnaturalizada por los evaluadores, pues se ha utilizado generalmente como forma de control externo y de presión, alejada totalmente de la profesionalización y formación permanente de los maestros.

Para comprender la importancia de contar con un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente, es necesario dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Estamos tratando de castigar a aquellos profesores con un rendimiento más bajo, queremos reconocer a los que tienen un rendimiento más alto, o estamos tratando de mejorar la calidad de la educación para beneficio de los maestros y los estudiantes? De no definirse claramente lo que se quiere, la concepción punitiva de la evaluación no podrá ser superada. Es una mala señal tratar de educar mediante normas legales elaboradas por autoridades que no toman en cuenta el parecer y opinión de los actores principales del proceso.

La Ley General de Educación en el Capítulo III, artículo 13 define la calidad de la educación y los factores que interactúan para el logro de dicha calidad. La calidad es definida como el “nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida”. Entre los factores se considera una “Carrera pública

docente y administrativa en todos los niveles del sistema educativo, que incentive el desarrollo profesional y el buen desempeño laboral”.

Si bien todavía la discusión sobre estos campos está cargada de tensión, existen las diversas perspectivas teóricas que deben ser tenidas en cuenta en los procesos que se inician.

La manera de diseñar y formular políticas educativas en general y de manera particular en evaluación educativa del desempeño docente tiene que ver con la forma cómo los sistemas educacionales de Latinoamérica abordan este tema. Los resultados de LLECE y luego los de PISA, pusieron en alerta sobre el tema de la medición de los aprendizajes. Todo ello llevó desde la academia a estudios y análisis. Uno de los aportes interesantes ha sido el de Díaz Barriga refiriéndose al caso de México entre la prueba para ingreso al Bachillerato y PISA, pues le interesa

...por una parte mostrar la existencia de una diferencia sustantiva entre ambos instrumentos de evaluación, por la otra contribuir al campo de la evaluación educativa mostrando nuevos desarrollos conceptuales que permitan realizar una serie de precisiones sobre tales instrumentos, así como matizar el manejo de los resultados que se obtienen en los mismos (Díaz Barriga, 2006).

Si bien puede decirse que no tiene mucho que ver sobre el tema del desempeño, lo traemos a colación para demostrar cuánto falta aportar a la reflexión sobre el tema.

El análisis debe centrarse en la perspectiva de la política educativa y de otro lado en el aporte de técnicos convenientemente preparados y con conocimiento de la realidad de la Educación y de la formación docente. Una cosa es diseñar una estrategia desde lo político y hacerla cumplir porque se tiene el poder y otra es escuchando a los que dominan el campo y a los actores involucrados, sobre el diseño y características que tiene el desempeño del docente peruano.

Como expresamos en la introducción, hablar de evaluación del desempeño docente en el Perú es prematuro. No se trata de actuar mecánicamente, sino definir conceptualmente el contenido pedagógico del desempeño del docente, decidir qué metodología utilizar, qué instrumentos son los adecuados, partir de la cultura del docente y no tener como modelo la cultura del consultor o una política educativa de evaluación ceñida a lo que es lo administrativo y relacionado con el escalafón laboral del maestro. La evaluación del desempeño debe estar articulada al desarrollo profesional del docente, no a los méritos y sanciones establecidos en la carrera pública magisterial. El maestro debería tener una retroalimentación constante que le vaya indicando sus avances y deficiencias. Sin duda un desafío que no puede depender de un gobierno sino de una política de Estado. De nada sirve expresar en declaraciones las medidas sobre calidad educativa, si no están respaldadas por una política educativa con consistencia jurídica y pedagógica.

Nuevos elementos intervienen en el desempeño y no una mera norma administrativa rígida, mensurable, que no representa las vivencias emocionales, intelectuales y profesionales que el docente utiliza y desarrolla en su vida de educador.

El desempeño docente comprende también el sentirse apropiado del saber pedagógico que es la creación de conocimientos que se van construyendo diariamente cuando se diseña y organiza el modo de enseñar, o cuando se interactúa con los alumnos. El saber pedagógico debe ser el centro del desempeño docente y su ciencia fundante la Pedagogía, pues ofrece las posibilidades para explicar, comprender, analizar críticamente y proyectar la práctica pedagógica de la institución y mantenerla en permanente dinámica de construcción y desarrollo. La tradición crítica es necesaria en la construcción del saber, no como historia

pasiva obtenida como acumulación, sino como historia vivida en la cotidianidad en el ejercicio de la reflexión, la argumentación, la investigación y la escritura.

Por ello sería importante pensar en crear un sistema que evalúe el desempeño docente desde una perspectiva integradora, desde el saber pedagógico de manera interdisciplinar y transdisciplinar con los conocimientos científicos, técnicos y culturales y los valores que le son asociados. De esta manera se aportaría desde el campo de la educación a un mejoramiento de la calidad y se recuperaría el docente como un pedagogo auténtico.

Otro elemento a tomar en consideración es que la evaluación del desempeño, por el hecho de estar vinculada a la carrera, es entendida como un proceso individual. Además de la evaluación individual, de la que no se puede prescindir, creemos que es necesario evaluar a la institución educativa en su conjunto. Esto es favorable para elevar la calidad de la educación, pues permite mejorar el trabajo en equipo, desarrollar proyectos innovadores y comprometer más a los docentes con su escuela. Tomando en cuenta esta consideración proponemos lo siguiente:

- Evaluar el desempeño de las instituciones educativas, tomando en consideración las innovaciones que se realizan, los servicios que brinda la institución a la comunidad, la realización de jornadas de reflexión, el nivel general de desempeño de los estudiantes y el trabajo en grupos de interaprendizaje.
- Organizar los grupos de interaprendizaje mediante talleres mensuales, en los cuales los maestros se reúnan, revisen textos de teoría pedagógica, intercambien sus opiniones sobre dichos textos, pongan en común sus logros y dificultades, escuchen a los demás, y así todos puedan tener un espacio para compartir su práctica con los compañeros de trabajo.
- Considerar los talleres como parte de la formación en servicio de los maestros, con la característica de un curso de autoformación, y asignarles un puntaje en la evaluación de la institución educativa.
- Analizar en los talleres las prácticas docentes, las que pueden estar grabadas en audio o en video. De no ser posible esto, pueden estar escritas como diarios de clase. Esto además constituye un insumo para quienes deseen realizar investigaciones más sistemáticas sobre la práctica docente.
- Incluir el trabajo de los docentes en estos talleres como parte de su jornada laboral en las instituciones educativas que funcionan con jornada ampliada. En aquellos donde todavía no se haya logrado este cambio, será necesario diseñar una estrategia para que los docentes se reúnan sin afectar el aprendizaje de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuenca, R. (2006). No existe cultura de evaluación en Perú. *Tarea Informa*, 5 (54).
- Chiroque Chunga, S. y López De Castilla, M. (2008). *Carrera Pública magisterial: 30 cuestiones sobre una ley y su reglamento*. Informe 69. Lima: Instituto de Pedagogía Popular (IPP).
- Chiroque Chunga, S. (2006). *Evaluación de Desempeños Docentes*. Informe 45. Lima: Instituto de

Pedagogía Popular (IPP).

Díaz Barriga, A. (2006). Las Pruebas Masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), pp. 583-615.

Esser, U., Arnold, R., Wieckenberg, U. y Feder, F. (2005) *Evaluación del Desempeño Docente. Manual de herramientas de evaluación*. Bonn: Erstellt fürgtz Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Institut für Bildungstransfer e.V. AFC Consultants International.

Instituto de Pedagogía Popular (2006). *Jornada Pedagógica 91*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular (IPP).

Instituto de Pedagogía Popular (2007). *Jornada Pedagógica 93*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular (IPP).

Montes Iturrizaga, I. (2006). *¿Es posible tomar buenas decisiones con información poco relevante?: El caso de la evaluación de profesores*. Lima: Signo Educativo.

Paiba Cossios, M. (2007). *Carrera Pública Magisterial. Luces y sombras de la norma aprobada (Ley N° 20962)*. Lima: TAREA.

Rivero Herrera, J. y otros (2003). *Propuesta: Nueva Docencia en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.

Rizo, H. (2005). La evaluación del desempeño docente. Tensiones y tendencias. *Revista PREALC*, 1.

Página web: <http://peruevaluaciondocente.blogspot.com/2006/12/constantino-carvallo-cuestiona.html>

