

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU EVALUACIÓN: RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Sanjuanita Guerrero Neaves
Secretaría de Educación de Nuevo León, México

Reseña bibliográfica

A continuación se desarrolla una revisión de la literatura acerca del desempeño docente en el contexto de las reformas educacionales en América Latina, así como de los sistemas de evaluación del desempeño en diversos países.

La importancia del rol del docente en el contexto de las reformas educativas

Entre las dificultades para la implementación de los cambios en educación, Tedesco (s.f.) destaca el tamaño de los sistemas educativos tanto en matrícula como en personal docente. Hay más de 50 millones de docentes en el mundo, una mitad de los cuales ejerce en el nivel de educación primaria y un tercio en educación secundaria. Álvarez y Majmudar (2001) refieren que en América Latina ejercen en la educación primaria más de tres millones de docentes, lo que representa más del 5% del personal docente mundial en todos los sistemas educativos. El 14% de ellos ejerce en la escuela primaria. Más de la tercera parte de este grupo se ubica en Brasil y México.

La expansión cuantitativa de los sistemas educativos ha generado esta cantidad de trabajadores en la profesión docente, asociada con fenómenos agre-

gados como la distribución heterogénea por niveles, la diferenciación interna, la diversidad de requisitos para laborar como docente de escuela primaria y la pérdida de prestigio; todo lo cual ha afectado no sólo el ejercicio de la profesión en la enseñanza básica, sino también las razones para la elección de la carrera.

Chiroque Chunga (2006) expresa que ya existe el consenso de opiniones según el cual el fracaso o el éxito de una reforma depende en gran medida de la calidad del desempeño de sus docentes, en tanto Díaz y Saavedra (2000) sostienen que la dedicación y la capacidad de los docentes es una de las claves para el éxito de las reformas educacionales en América Latina. Por ello se sostiene generalmente que si en una reforma se pone atención a la actualización y mejora de los planes de estudio, programas, textos, instalaciones, medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero no se pone en el centro al docente y su capacitación o actualización, no se podrá acceder a una buena calidad en la educación.

Tedesco (s.f.) insiste en que un primer principio de cualquier reforma educacional es el reconocimiento de que el docente y el aula de clases son los actores clave del proceso de transformación

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

en la educación. Un segundo principio es el imperativo del diseño de políticas integrales y contextualizadas para atender al docente.

Chiroque Chunga (2006) precisa que, al determinarse la importancia del factor docente, tampoco debe caerse en posiciones extremas donde los docentes sean responsabilizados del problema educacional o sublimados como contribuyentes para la mejora educacional. Es entendible que para acceder a una educación de calidad se necesita de un apoyo conjunto al desempeño del docente, con la modificación del currículum, de la infraestructura material y de la gestión escolar, además del cambio del entorno socio-familiar.

Tres son los discursos tradicionales que, de acuerdo con Tedesco (s.f.), han tratado de explicar el papel del docente desde diferentes perspectivas teóricas:

1. La importancia del trabajo de los educadores: vocación y apostolado de la tradición cristiana, según Ros y Fernández (2001). En esta postura se reconoce la importancia de los docentes, pero no se toman medidas para tomarlos en cuenta o apoyarlos. Este doble discurso se ve reflejado en el bajo salario para el magisterio, lo que ha provocado el abandono de la profesión, el ausentismo o la búsqueda de otros empleos para completar el sustento, como lo mencionan Reimers y Tiburcio (citados en Tedesco, s.f.).

2. El docente como víctima del sistema o como culpable de su baja calidad. Al conceptualizarlo como víctima se hace énfasis en las precarias condiciones de trabajo y las carencias materiales y se relega con ello a un segundo plano su función educativa. Definir al docente como culpable puede sustentarse en dos componentes ideológicos diferentes: uno parte de la concepción neoliberal donde

los docentes son responsables del bajo aprovechamiento escolar y el otro, de las teorías críticas de la educación (reproducción), donde el docente es un mero ejecutor de las funciones de la escuela como reproductora de las relaciones sociales de dominación.

3. El docente como figura poco importante. Su referente son algunas investigaciones recientes cuyas conclusiones advierten que se deben priorizar factores como los libros de texto, el equipamiento de las escuelas o el tiempo de aprendizaje, entre otros, por sobre el rol del docente (tecnología educativa).

Las experiencias de la última década han mostrado que los enfoques anteriores han perdido vigencia y cierran las posibilidades hacia una participación consciente del docente como sujeto en la búsqueda de la calidad, puesto que no es viable tratar de movilizar a los docentes con reconocimientos simbólicos, involucrarse en discusiones acusadoras o desconocer el papel importante del docente en el proceso de aprendizaje.

Salarios e incentivos al docente

La necesidad de establecer un estímulo económico adicional al salario para los docentes merece un análisis. Abrile de Vollmer (1994) señala que la estructura salarial y su consiguiente mínima valorización social de la docencia en la región han creado una problemática de baja profesionalización, reclutamiento a la carrera docente de candidatos con bajo promedio académico y la desertión de la profesión, de quienes pueden optar por puestos en otras áreas mejor retribuidas.

El salario del magisterio de educación pública ha evidenciado un descenso en los últimos años en América Latina, aunque representa cerca del 90% del presupuesto de los ministerios de

educación. Cuando se compara con el de otras profesiones, algunos de los argumentos para justificarlo se relacionan con la cantidad de horas de la jornada laboral y las vacaciones que se toman.

En México desde 1996 el magisterio ha recibido el segundo incremento de salarios más alto, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006). En este periodo las percepciones para un maestro con 15 años de experiencia se incrementaron en el 34% para el nivel de primaria y en el 40% para el de secundaria. Dichos salarios siguen siendo bajos con relación a los estándares absolutos –algo más de la mitad del promedio–, pero son los más altos de la OCDE comparados con el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita del país, donde un docente de escuela primaria con 15 años de antigüedad recibe 1.64 veces el PIB per cápita, cuando el promedio de la OCDE es de 1.30. En educación secundaria es de 2.09, cuando el de la OCDE es de 1.32.

Aguerrondo (1998) se pregunta si realmente existe una racionalidad económica de largo plazo al mantener salarios bajos, ya que esta situación propicia que se deban ofrecer como contraparte ciertas prebendas como licencias, autorización de asuetos extras, disminución de días de clase y de exigencias, con lo cual se afecta el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Entre los esquemas de pago que se utilizan en muchos países se halla el de salario simple. Éste se estableció en la primera mitad del siglo XX para el pago de los sueldos a la burocracia, con el fin de evitar arbitrariedades en las decisiones para el manejo de recursos humanos. Se lo conoce también como escala simple o escalas de salario uniforme. Dicho sistema es una base para definir el sala-

rio del personal docente considerando condiciones de trabajo y preparación académica semejantes, sin distinguir género, origen étnico o región en que se labora. Actualmente se observa que ha dejado de ser adecuado por el cambio en las condiciones y está resultando inequitativo y desmotivador (García Horta, 2002).

Aunque se llama esquema de salario simple y uniforme, no significa que todos los docentes reciban el mismo salario. Se establecen variaciones o diferenciación con base en la antigüedad y los estudios o credenciales educativas. Uno de los elementos que en América Latina se ha considerado importante, para el avance en la carrera profesional con el correspondiente incremento del ingreso, es la antigüedad, con la que se pueden obtener ascensos para la subdirección, dirección de la escuela y la supervisión, que alejan del aula al docente y le confieren responsabilidades administrativas (García Horta, 2002).

La diferencia salarial realmente premia la permanencia o la constancia, no el mejoramiento o las destrezas, puesto que la antigüedad no ha mostrado una relación directa con la mejora. Se ha hallado que una mayor cantidad de años de servicio se relaciona con la efectividad docente sólo para los primeros años de la docencia y posteriormente se asocia con un trabajo más fácil y rutinario (Odden y Kelley, citados en García Horta, 2002).

El otro aspecto que se considera para el incremento salarial son las credenciales o grados académicos, porque se supone que hay una correlación positiva entre grados escolares y práctica educativa, aunque tampoco se ha comprobado este supuesto. Los docentes con la escolaridad mínima requerida han mostrado ser tan eficientes como aquellos que

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

cuentan con un postgrado (Odden y Kelley, citados en García Horta, 2002).

Además de este esquema, se utilizan modalidades de pago diferenciado, como las denomina Uribe (1999), aunque Mizala y Romaguera (1999) las llaman incentivos monetarios. Éstos a posteriori se llegan a considerar como derechos o prestaciones.

En su clasificación Uribe (1999) incluye (a) pago por mérito, (b) bonos por desempeño, (c) escalafón docente, (d) primas de áreas curriculares, (e) primas por zonas rurales o urbano-marginales, (f) pago en especie, (g) incentivos no económicos e (h) incentivos a las escuelas.

El pago por mérito es la entrega de un pago adicional que puede ser individual o a nivel de escuela o pueden coexistir ambos esquemas y se asocia con el rendimiento de los estudiantes. Su aplicación disminuyó entre los años cuarenta y cincuenta y regresó a finales de los años setenta y en la década de los ochenta, para atender decisiones sobre la permanencia de los docentes, promoción, salario con base en méritos o resultados de los estudiantes, o despido (Mizala y Romaguera, 1999; Morduchowicz, 2002).

Rodríguez (2003) explica que Estados Unidos fue uno de los primeros países en relacionar el desempeño laboral del docente con los resultados de los estudiantes. Murnane y Cohen (citados en Izquierdo Sánchez, 1998) afirman que dichos programas no resuelven la falta de motivación en los docentes. Son ajenos a la naturaleza multidimensional del trabajo docente, al igual que a la multifactorialidad del rendimiento escolar, que puede atribuirse entre otros factores, a la situación socioeconómica de los alumnos y su motivación, al apoyo familiar, a los recursos de la institución,

al tamaño de la clase o incluso a los docentes de los grados anteriores.

Los bonos por desempeño se ofrecen ante situaciones extraordinarias y no son parte de la estructura salarial. Pueden encauzar los esfuerzos hacia metas y fomentan rendición de cuentas, pero se prestan a dificultades para la selección de los docentes (Uribe, 1999).

El escalafón docente puede ser vertical u horizontal. El escalafón vertical toma en cuenta la antigüedad y los estudios, para ascensos, cambios de escuelas e incrementos de horas, mientras el horizontal consiste en establecer grados o categorías, para determinar complementos salariales. Aunque en los países de América Latina los proyectos son diferentes, entre los criterios que se utilizan para la promoción, destacan como más característicos los siguientes: (a) antigüedad, (b) formación adicional en obtención de titulaciones, grados o cursos de formación continua, (c) evaluación de desempeño docente, (d) condiciones especiales de horas extras o trabajos adicionales, (e) zona geográfica o atención a alumnos con requerimientos especiales y (f) otros elementos como publicaciones, investigaciones, retención, aprobación y cumplimiento de año escolar (Murillo Torrecilla, 2005).

En el escalafón horizontal se puede ubicar lo que denominan carrera escalar, que consiste en incentivos e incrementos salariales para la retención en la profesión, que no generan competencia por cierta cantidad al personal de una misma escuela, pero se la critica por promover la uniformidad, aun cuando sea en una misma categoría. En México el programa de Carrera Magisterial se conceptualiza en esta categoría (Mizala y Romaguera, 1999; Morduchowicz, 2002).

Las primas de áreas curriculares se otorgan por la participación en tareas

más especializadas y una mayor responsabilidad, aunque Odden y Kelley (citados en García Horta, 2002) advierten que esto sólo ha propiciado la creación de puestos y la recompensa ha sido para el puesto, no para la habilidad, lo que minimizó la importancia del trabajo frente a grupo al establecerse puestos de funciones administrativas más que académicas.

Estas primas se pueden relacionar con el tipo de pago que se denomina por competencias. Se trata de competencias asociadas con la instrucción en el salón de clases, tales como especialización en las materias que imparte, tutoría, evaluación de materiales, prácticas curriculares innovadoras, de liderazgo y administración para fortalecer la autonomía escolar, coordinación de equipos, guía a otros docentes de la escuela, desarrollo de proyectos institucionales y administración de los recursos. Es un incremento basado en la demostración y acreditación de ciertas competencias, pero no es una carrera escalar (Mizala y Romaguera, 1999).

Las primas por zonas rurales o urbano-marginadas dependen de la ubicación en áreas o regiones con mayor dificultad de acceso por la geografía o por la situación económica deprimida, como cuando se trabaja en zonas marginadas o rurales (García Horta, 2002). El pago en especie se relaciona con el otorgamiento de vivienda, alimentación, pago del servicio de telefonía celular y servicios básicos de uso residencial, entre otros (Gaceta Oficial Digital [GOD], 2006; Uribe, 2000). Las primas o bonos por ruralidad y en especie pueden considerarse a futuro como derechos adquiridos, no tanto incentivos (Rodríguez, 2003).

Los incentivos no económicos no inciden directamente en el salario. Se

subdividen en tres apartados: mejora de las condiciones de trabajo o desarrollo profesional, reconocimientos y rendición de cuentas. En este último se aplican premios o sanciones a docentes y a la escuela según resultados en los exámenes estandarizados, llegando al extremo, como sucede en Estados Unidos, a la reconstitución de aquellas escuelas que no muestran avances (De Moura Castro, Navarro, Wolf y Carnoy, 2000; Uribe, 2000).

Los incentivos a las escuelas buscan la motivación y recompensan a la escuela como organización, en lugar de promover la competitividad. Existen tres tipos de incentivos: operación de mercado, financiamiento de iniciativas de mejora y fondos de premios. En el primero se ubican las becas o vouchers para que los padres elijan la escuela (Estados Unidos, Chile, Colombia, Holanda y Suecia) o se financian con recursos públicos a las escuelas privadas (Estados Unidos). En el segundo, se financian proyectos de mejora más grupales que individuales (Chile y Uruguay). En el tercero, se crean fondos para premiar a las escuelas con mejores logros determinados previamente (Colombia) (De Moura Castro et al., 2000; Uribe, 2000).

Según Mizala y Romaguera (1999), los incentivos a las escuelas como instituciones y a los docentes como individuos han sido uno de los recursos para apoyar la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza en las reformas educacionales en la región de América Latina.

Uribe (1999) reflexiona sobre la competencia entre estas políticas de incentivos frente a la existencia de desincentivos evidentes y menciona la baja remuneración, prestigio y recompensas, falta de apoyo, evaluación y desarrollo profesional,

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

así como las condiciones inadecuadas del lugar de trabajo. Basándonos en el Ciclo del Recurso Humano, hemos visto cómo estos factores se interrelacionan y afectan el desempeño y motivación de los maestros que están en las aulas, y desaniman a los futuros candidatos a la profesión, creando así un círculo vicioso que es necesario romper. (p. 30)

El desempeño docente y su evaluación

Se ha detectado que la escuela es un factor explicativo del logro del aprendizaje del alumnado en un 20% en los países desarrollados (Chiroque Chunga, 2006). En América Latina presenta mayor relevancia en la explicación de la varianza del rendimiento de los alumnos en las áreas de mayor pobreza (Gertel et al., 2006) de casi el 40% de los resultados entre escuelas (Cohen, Banco Mundial y Gerstenfeld, citados en Bruner y Elacqua, 2004; Himmel, citado en Mella y Ortiz, 1999; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004).

Algunos estudios sobre la efectividad escolar y el factor docente han cuestionado esta relación o han mostrado resultados mixtos (Treviño Villarreal y Treviño González, 2004; Wyatt, 1996), mientras que otros han reconocido la importancia de la variable desempeño profesional del docente y su calidad como un factor condicionante en gran medida del logro o aprendizaje en los estudiantes (Arregui, 2000; Bruner y Elacqua, 2004; Cano Sánchez-Serrano, 2001; Casassus, Cusato, Froemel y Palafox, 2000; Díaz y Saavedra 2000; Navarro, citado en González, 2003; Ontiveros Jiménez, 1998).

El enfoque que reconoce la influencia de la escuela ha llegado a imponerse

a fines del siglo XX sobre el enfoque que prevaleció por casi tres décadas, cuyo supuesto aludía a la fuerza casi determinante del contexto socioeconómico y cultural sobre el logro académico (Cano Sánchez-Serrano, 2001; González, 2003), postura cercana a algunos de los planteamientos de la teoría de la reproducción (Casassus, 2005; Gil Rivero, 2002a; Mella y Ortiz, 1999).

El enfoque que hace referencia a la efectividad de la escuela se ubica en el marco de la teoría de la resistencia (Casassus, 2005; Gil Rivero, 2002), mostrando que las características de los docentes se relacionan con el rendimiento de los estudiantes. Para Bruner y Elacqua (2004), Casassus et al. (2000), Latorre Navarro (2005) y Reimers (2003), la efectividad de la escuela depende en gran medida de la calidad de la docencia impartida.

Se ha reconocido que el factor docente y su desempeño profesional tienen gran peso para explicar la calidad dentro de la escuela y el rendimiento de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000), mayor que el de la escuela (Schmelkes, Martínez, Noriega y Lavin, 1997). Marzano (2000) agrega que la influencia que ejerce el docente llega a ser el doble que la influencia de la escuela.

En una perspectiva metodológica más estricta y restringida, Bruner y Elacqua (2004) mencionan que la efectividad que se le ha atribuido a la escuela aparece determinada por la efectividad del docente en el aula cerca de dos terceras partes.

Bajo estas perspectivas la evaluación del desempeño docente constituye un elemento clave (Dwyer, 1997; Picardo Joao, 2006; Valdés Veloz, 2000, 2005) en el marco de las políticas de modernización educativa, en este caso para América Latina, con el fin de conocer

las características del desempeño del docente y así orientar las acciones tendientes a propiciar un mejor desarrollo (Cano Flores, 2000; Tiana Ferrer, Santángelo y Pedró, 1996).

Tiana Ferrer (2000) registra que, en las décadas de los ochenta y los noventa, varios organismos internacionales promovieron programas para desarrollar políticas de evaluación educativa en la región, como la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea y la Organización de Estados Americanos. Con ello se pusieron en marcha sistemas de evaluación de la calidad de la educación en países como Honduras (1990), Colombia (1991), República Dominicana (1992), Argentina (1993), El Salvador (1993), México (1994), Costa Rica (1995), Paraguay (1995), Venezuela (1995), Bolivia (1996), Chile (1980, 1988), Brasil (1990) y Perú (1996). Actualmente, casi en todos los países de la región se han instaurado programas de evaluación de resultados educativos.

Estos programas han incluido sistemas de evaluación de desempeño del personal docente (Fernández, 2005). Se trata de procesos que se están iniciando, por lo cual presentan planteamientos diversos y requieren mayor trabajo en el análisis, desde la conceptualización hasta el método para la obtención, análisis y empleo de los datos, como lo aclara el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2006).

Aunque la evaluación docente por sí misma no garantiza la mejora en los resultados de los aprendizajes, se plantea como imprescindible en cualquier sistema educativo como una contribución decisiva, sobre todo si se centra en el desarrollo profesional del docente (Ávalos, 2006; Prea Gómez, 2006; Robalino Campos, 2006; Samayoa, 2006; Schulmeyer, 2004; Toranzos, 2006).

Para que sirva a la mejora del sistema educativo, la evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, entre otras instancias, debe apoyar la rendición de cuentas sobre el cumplimiento de sus deberes y obligaciones profesionales o institucionales y proporcionar orientaciones para la mejora, además de promover la autoevaluación profesional (Stufflebeam, citado en Escudero Escorza, 2003).

Actualmente el reto de los sistemas de evaluación de desempeño es el uso de los resultados con fines de desarrollo profesional, acompañamiento y asistencia técnica a las escuelas y lograr con ello la mejora (UNESCO, 2006).

Algunas instancias no están de acuerdo con la evaluación y manifiestan un proteccionismo al docente desde el ámbito gremial. En esta argumentación no están incluyendo los derechos del alumnado a tener una educación con calidad, con todas sus implicaciones (Schulmeyer, 2004).

Al analizar la pertinencia de la evaluación de desempeño docente, se manifiestan opiniones contradictorias. Algunos especialistas afirman que las acciones de evaluación consumen mucho tiempo con altos costos económicos y pocos beneficios. Otros indican que es un problema poco estudiado y con poca precisión en los modelos y metodologías, sobre todo por ser una transposición de la teoría administrativa de desarrollo organizacional cuya finalidad es la eficacia de las organizaciones, en intentos de adaptarse a una institución con una idiosincracia diferente como lo es la escolar (Álvarez Martín, Álvarez y Vergara, 1997).

Según Valdés Veloz (2000), el concepto evaluación del desempeño docente alude a ciertos componentes que deben considerarse, tales como la emisión de juicios a partir de referentes dados e

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

informes fundamentados, el conocimiento de la realidad, la intervención de los participantes y las hipótesis de mejora para incidir en el perfeccionamiento del docente. Asimismo argumenta que no debe ser una estrategia de vigilancia, control y presión, separada de la profesionalización.

Bretel (2002), Rizo Moreno (2005) y Valdés Veloz (2005) coinciden en definir la evaluación del desempeño docente como un proceso de obtención de información. Ésta se utiliza para (a) medir y valorar la actuación idónea del docente, expresada en un conjunto de capacidades, hábitos y habilidades pedagógicas y disposición para el trabajo, necesarias para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz (Schulmeyer, 2004); (b) generar cambios con base en la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser de la práctica docente (Bretel, 2002); (c) comprobar y valorar el efecto logrado en los alumnos, como un efecto de la puesta en marcha de las capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad laboral y calidad del vínculo interpersonal con la comunidad educativa (Valdés Veloz, 2005) y (d) ponderar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades propias del cargo y el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Rizo Moreno, 2005).

Estas definiciones conjuntan los dos esquemas básicos predominantes en el paradigma proceso-producto. Uno lo explica con la descripción de las actividades docentes y el otro con el rendimiento académico de los alumnos asociados con el comportamiento, estilo de enseñanza o atributos del docente (Díaz-Barriga Arceo y Rigo, 2003; Peirano, 2006; Rizo Moreno, 2005).

Los principales paradigmas psicopedagógicos presentes en la investigación

del desempeño docente en las aulas son el de proceso-producto, el mediacional y el ecológico o etnográfico (Doyle, citado en González Duch, s.f.).

El más utilizado es el de proceso-producto, el cual se define como la relación entre lo que los docentes hacen en el aula (proceso de enseñanza) y lo que ocurre con sus alumnos (productos del aprendizaje), donde uno de los requisitos es la identificación de las características y componentes del profesor y la enseñanza eficaz (Díaz-Barriga Arceo y Rigo, 2003) y la correlación existente (Gómez López, 2003).

En este paradigma se incluyen tres modelos, uno centrado en el perfil del maestro, otro en los resultados obtenidos y el último en el comportamiento del docente en el aula. El primero considera los rasgos y las características de un perfil previamente determinado de lo que constituye un profesor ideal. El segundo se basa en los resultados obtenidos por sus alumnos. Y el tercero integra los dos anteriores, con el argumento de que deben identificarse los comportamientos del profesor que se supone tienen una relación directa con los logros del alumado y la creación de un ambiente favorable al aprendizaje (Álvarez Martín et al., 1997).

Marzely (citado en UNESCO, 2006) identifica seis modelos en la caracterización del buen docente: sobre los rasgos o factores, sobre las habilidades, en las conductas manifiestas en el aula, sobre el desarrollo de tareas, basado en los resultados y basado en la profesionalización.

Entre los principales argumentos críticos a este paradigma de proceso-producto se destacan la falta de atención a la relación del aprendizaje del alumno con otros factores que lo condicionan, el hecho de que el trabajo docente es

multidimensional y que el efecto de las prácticas pedagógicas es el resultado del conjunto de efectos producidos por las variables intra-escuela combinadas entre sí (Casassus, 2005; Latorre Navarro, 2005), además de que tiene que ver con una complejidad de contextos y se desarrolla en un colectivo social y cultural con un marco institucional (González, 2003; Carter, Hargreaves y Richardson, citados en Gómez López, 2003), un clima organizacional lleno de rutinas, relaciones de poder (Rizo Moreno, 2005) y negociaciones cotidianas (Gómez Gómez, 1998).

Aunque se advierte que el paradigma tiene limitaciones (Báez de la Fe, 1994), se han reconocido las aportaciones sobre efectividad docente a la comprensión de la enseñanza y caracterización de la competencia profesional docente, para el diseño de programas de formación y para definir estándares y mecanismos de acreditación (González, 2003). De igual manera se observa que los actuales sistemas de evaluación docente parten de uno u otro modelo, como el de rasgos que se retoma en Cuba y Costa Rica o el de resultados, en California (UNESCO, 2006).

El paradigma mediacional busca la aplicación de la psicología cognitiva en el campo del conocimiento y la memoria, a la realidad de la enseñanza en el aula (Tejedor, Jato y Míguez, citados en González Duch, s.f.).

El paradigma de la ecología del aula o cualitativo es más incluyente, percibe la vida del aula como intercambios socioculturales en contextos educativos situados en la institucionalidad, asumiendo la complejidad y multidimensionalidad de la labor docente y el protagonismo compartido entre docentes y alumnos (González Duch, s.f.; Valdés Veloz, 2000). En este paradigma se ha

desarrollado una línea de investigación que indaga los procesos de pensamiento del docente para comprender el proceso de enseñanza y su funcionamiento (Clark y Peterson, citados en Gómez López, 2003).

Con el empleo de una metodología cualitativa, etnográfica y situacional, se busca conocer y comprender tanto lo que piensa y cree el docente, como lo que conoce y la potencialidad de su labor, elementos todos que pueden apoyarlo en su perfeccionamiento (Díaz-Barriga Arceo y Rigo, 2003; Rizo Moreno, 2004). En este paradigma se ubica el modelo de práctica reflexiva supervisada, que se apoya en la evaluación entre colegas o apoyo externo para lograr el mejoramiento de su acción (Álvarez Martín et al., 1997).

El desempeño docente es una variable compleja (Celman, 2000; Gómez Gómez, 1998; González, 2003) y con dificultades para su aproximación (Díaz y Saavedra, 2000), ya que existen diversos factores o dimensiones institucionales alrededor de la posibilidad de la gestión docente efectiva, que deberán considerarse en la valoración y ninguna de ellas funciona de manera independiente (Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez, 2004) como predictor de un buen desempeño docente (Bayardo García, s.f.).

En el ámbito de la educación se ubica la variable desempeño docente al operacionalizar el concepto de calidad (Slavin, 1996; Valdés Veloz, 2005) con las variables denominadas de proceso, al lado de las variables organización, clima institucional, dirección escolar (Celman, 2000), funcionalidad familiar y gestión de la comunidad. Entre las variables de producto se ubican la eficiencia interna, el desarrollo de la personalidad de los alumnos y la eficiencia externa (Valdés Veloz, 2005).

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Valdés Veloz desarrolla ambos tipos de variables con sus respectivos indicadores a los que llama indicadores de desempeño. Éstos son la parte central de un sistema de evaluación del desempeño (UNAM, 2004), ya que proporcionan información sobre los factores importantes del puesto, tanto cuantitativos como cualitativos, que van a ser evaluados (Caliero Martínez, citado en Rizo Moreno, 2005; Fernández Rey, 2004).

Es fundamental el aporte que ha hecho la investigación respecto a los indicadores que hay que tener en cuenta (Álvarez Martín, 1997; Fernández Rey, 2004), de tal manera que se ha llegado a cierto nivel de consenso en la construcción de criterios, indicadores y procedimientos para evaluar la eficiencia del docente (Ahumada, citado en Álvarez Martín, 1997).

Es conveniente que un sistema de indicadores para evaluación del desempeño docente incluya cuatro componentes: evaluación de resultados, evaluación de capacidades profesionales, evaluación de desempeño profesional y evaluación de méritos profesionales (Fernández Rey, 2004).

Para conocer si se presentan ciertas constantes en la operacionalización de la variable desempeño docente, se analizaron diversos estudios sobre el tema y se hallaron siete categorías o dimensiones como predominantes: práctica docente de aula en primer lugar (32.85%), desarrollo profesional en segundo (21.42%), clima de aula en tercero (15.71%), vinculación escuela-comunidad en cuarto (11.42%), evaluación en quinto (7.14%), y entorno y recursos y tiempo en sexto y séptimo (5.71% cada uno).

El movimiento de mejora o eficacia escolar constituye un soporte teórico para la elección más pertinente de los indicadores de la variable desempeño

docente y ha tendido a la construcción de modelos de eficacia para identificar los factores asociados que influyen positivamente en la mejora de la escuela (Murillo Torrecilla, 2008).

Finalidades de la evaluación del desempeño docente

Los enfoques de la evaluación del desempeño docente son los siguientes: (a) didáctico de mejora y (b) administrativo, de promoción, retribución y ascenso (Álvarez Martín, 1997). El primero puede basarse en la determinación de las cualidades profesionales que permiten el logro de aprendizajes de calidad (Peirano, 2006), y la preparación y el rendimiento del educador (Valdés Veloz, 2000), para la mejora de su desempeño. El segundo se basa en la obtención de la información para la toma de decisiones con relación al incremento salarial, promoción, motivación o reconocimiento social de su trabajo (Celman, 2000).

En dichos enfoques se pueden integrar las finalidades a las que se aspira en un proceso evaluativo, cuya definición es uno de los momentos fundamentales en el diseño de un programa de evaluación docente (UNESCO, 2006).

De acuerdo con Valdés Veloz (2000), son cuatro las finalidades de un proyecto de evaluación de desempeño docente: (a) el mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula, (b) la responsabilidad y el desarrollo profesionales, (c) el control administrativo y (d) el pago por mérito, retribución o incentivos.

Las dos primeras finalidades –el mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula y responsabilidad y desarrollo profesionales– se vinculan con el enfoque didáctico de mejora. Con el enfoque administrativo, de promoción, retribución y ascenso, se relacionan las

finalidades de control administrativo y la de pago por mérito, retribución o incentivos.

Estas dos últimas son las que prevalecen en América Latina, aunque ya se ha empezado a considerar el interés por la finalidad del desarrollo profesional.

La finalidad del mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula se atiende cuando se busca integrar la evaluación con la eficacia de la escuela (Dwyer, 1997; Valdés Veloz, 2000). Toranzos (2006) la denomina de diagnóstico y de pronóstico. Se trata de formular metas y objetivos personales e institucionales y diseñar estrategias para el crecimiento profesional de los docentes como resultado de procesos de reflexión sobre las formas en que se resolverán las necesidades de mejora de la escuela y el tipo de aportaciones personales (Bretel, 2002). Con ello se contribuye a los procesos de autonomía escolar (Celman, 2000), así como la realimentación a la que hacen referencia Rueda Beltrán, Elizalde Lora y Torquemada González (2003).

La finalidad de responsabilidad y desarrollo profesionales tiene que ver con una visión de la docencia como profesión con ciertos estándares especificados y con el componente ético de la profesión, donde la información se usa mayormente para apoyar a los docentes en su desempeño (Dwyer, 1997; Valdés Veloz, 2000). En esta finalidad se incluye la selección de los aspirantes a incorporarse al magisterio, cuyo objetivo es escoger a quienes posean las competencias necesarias con base en los perfiles profesionales que debe poseer el docente que se inicia en la carrera (Bretel, 2002; Toranzos, 2006).

La finalidad de control administrativo supone que la docencia, como cualquier empleo, requiere supervisión y

control para la toma de decisiones de permanencia o despido (Dwyer, 1997).

La finalidad de pago por mérito considera que los docentes necesitan el estímulo de la motivación que le aportan los incrementos salariales, sobre la base del rendimiento de los alumnos como indicador del mérito para la recompensa. Consiste en calificar y clasificar a los docentes en un escalafón para el acceso a una función o sancionar positiva o negativamente su actuación con la aplicación de incentivos y estímulos o medidas punitivas a docentes, individual o colectivamente (Ávalos, 2006; Bretel, 2002). Toranzos (2006) la denomina de acreditación.

Rueda Beltrán et al. (2003) se refieren esta finalidad como la más criticada, ya que por otorgarle prioridad al factor económico, se llega a descuidar la realimentación para la mejora, porque independientemente de la forma en que se instituya el programa, genera competencia entre el personal docente ante cierta cantidad limitada de promociones o compensaciones, lo que resulta en una desmotivación y fracaso de la intencionalidad (Valdés Veloz, 2000). Lashway (2001) advierte que otros investigadores han manifestado que, aunque el incentivo llegue a ser motivante, sus efectos suelen ser perversos al propiciar esta competencia, puesto que los docentes deben colaborar entre sí para la mejora de su trabajo.

Las repercusiones que puede tener esta última finalidad se clasifican en cuatro apartados (UNESCO, 2006): (a) repercusiones sobre la promoción de escalafón para la carrera magisterial o promoción horizontal, como sucede en Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela, Alemania, Eslovaquia,

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

España, Estonia, Francia, Grecia, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido y Rumania; (b) repercusiones en forma de incremento salarial directo, como sucede en los países donde el sistema de carrera docente cuenta con un escalafón horizontal, como Chile, Cuba, Honduras, Chipre, Eslovenia, Letonia, República Checa y Rumania; (c) evaluación del desempeño como criterio para promoción vertical a un puesto de jerarquía superior, como sucede en Argentina, Bolivia, Francia (en educación secundaria), Guatemala e Italia y (d) repercusiones negativas para el docente, como sucede en Cuba y en Bolivia.

Factores asociados al desempeño docente que inciden en el logro académico del alumnado

El movimiento de mejora escolar y el de las escuelas que aprenden (González, 2003) se ubica en la línea del modelo de escuelas efectivas o eficaces (Báez de la Fe, 1994; Bellei et al., 2004; Fernández Díaz y González Galán, 1997; Murillo Torrecilla, 2003; Slavin, 1996).

Se han hallado características recurrentes asociadas a la eficiencia educativa, que resultan importantes, porque a pesar de las diferencias de calidad y métodos de los estudios se ha llegado a conclusiones similares (Báez de la Fe, 1994).

En el estudio realizado por Arcia, Porta y Laguna (2004) se concluye que los indicadores de prioridades más asociados con el mejor rendimiento académico se hallan dentro del rango encontrado en estudios internacionales semejantes. Mencionan como indicadores más destacados, los siguientes: características de los centros escolares, liderazgo pedagógico del directivo, motivación del profesorado, características personales del alumnado, entorno físico escolar, atmósfera

del centro –ambiente limpio, servicios sanitarios seguros, clima disciplinario adecuado– que le proporcionan al estudiante una sensación de seguridad personal. Se agrega el concepto de afectividad en el clima de aula como factor en las interacciones personales entre docentes y estudiantes (Artavia Granados, 2005; Blasco, 2003; Cornejo y Redondo, 2001), junto con el de la tolerancia (Ibarra Rivas, 1998).

Es fundamental llegar al conocimiento de aquellos factores endógenos a la escuela que pueden explicar más el aprendizaje, como el currículum, la infraestructura escolar, los materiales educativos, la organización educativa, las prácticas de enseñanza en el aula, el desarrollo profesional docente y demás (Cano Sánchez-Serrano, 2001; González, 2003; Latorre Navarro, 2005; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004).

Según los resultados de diversas investigaciones, Murillo Torrecilla (2003) integró en tres grupos los factores relacionados directamente con el rendimiento de los alumnos: escolares, de aula y asociados al personal docente. Entre los escolares se destacan los siguientes: clima escolar, infraestructura, recursos de la escuela, gestión económica del centro, autonomía del centro, trabajo en equipo, planificación, participación e implicación de la comunidad educativa y metas compartidas. Entre los de aula se hallan clima del aula, dotación y calidad del aula, proporción maestro-alumno, planificación docente (trabajo en el aula), recursos curriculares, metodología didáctica, mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno. Entre los factores asociados al personal docente aparecen calificación del docente, formación continua, estabilidad, experiencia, condiciones laborables del profesorado, implicación, relación

maestro-alumno, altas expectativas y refuerzo positivo.

Murillo Torrecilla asume que ciertos factores como el clima de la institución y del aula, el liderazgo, las metas compartidas, las altas expectativas, el trabajo didáctico y la colaboración entre los docentes, se presentan recurrentemente en todos los trabajos de investigación realizados en América Latina y otros países. Además se mencionan la formación inicial y permanente del docente, así como sus condiciones laborales, los recursos económicos y materiales y su gestión.

Se ha incrementado la investigación sobre los factores que tienen efecto positivo sobre el rendimiento académico (Casassus, 2005) ante el reconocimiento de la importancia crucial del trabajo en aula para el logro de altos niveles de aprendizaje (Marzano, Gaddy y Dean, 2000).

Para acercarse a las características de las prácticas de enseñanza en el aula, se han realizado estudios acerca de la percepción de los alumnos sobre el docente eficaz. Carreras de Alba, Guil Bozal y Mestre Navas (1999) hallaron que entre los aspectos que más se valoran en la forma de dirigir la clase por el docente, sobresalen los siguientes: un mínimo de censuras y críticas a los alumnos frente a una mayor alabanza, mayor tendencia a favorecer la motivación intrínseca y mayor supervisión a las respuestas de los alumnos.

Edmonds (citado en Báez de la Fe, 1994) refiere que entre las variables que son competencia más directa de los docentes se ubican: una atmósfera ordenada y segura, que podría identificarse con lo que posteriormente se ha conceptualizado como clima favorable o positivo en la escuela y en el aula y que se ha categorizado como fundamental (Bellei et al., 2004; Brunner y Elacqua, 2004; Ca-

sassus, 2005; Casassus et al., (2000); Cervini Iturre, 2004; González, 2003; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004); además de las altas expectativas de los docentes hacia sus alumnos (Bellei et al., 2004; Brunner y Elacqua, 2004; Casassus, 2005; Casassus et al., 2000; Cervini Iturre, 2004; Fernández Díaz y González Galán, 1997; LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004).

Con relación al clima de escuela y aula, Cervini Iturre (2003) integra en el concepto cultura y clima las percepciones del estudiante y la incidencia de estos factores en el rendimiento y concluye que, cuando el ambiente institucional es más ordenado, el ethos escolar estudiantil es más fuerte, las relaciones docente-alumno son de mejor calidad y el nivel de rendimiento es más alto, lo cual puede explicar casi el 50% del total de las diferencias de rendimiento promedio entre las escuelas.

Respecto a la influencia de las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, Cotton (1995) halla que las expectativas positivas y las atribuciones académicas del docente son buenos predictores del rendimiento escolar y ambas son congruentes con las autoexpectativas y autoatribuciones de los alumnos sobre su logro académico (Aguilera Aguilera, 1993).

Loera Varela (1991) detecta la importancia de las expectativas del docente en un estudio sobre la reprobación. Entre las recomendaciones que hace para evitar la reprobación, plantea la capacitación de los docentes con el fin de que mejoren sus expectativas respecto a la capacidad de sus estudiantes, aunque reconoce que las actitudes de los docentes son muy firmes y no se cambian con

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

facilidad.

De igual manera Loera Varela y Cázares Delgado (2005) identifican, entre los factores asociados con el aprovechamiento escolar relacionados con la práctica pedagógica, las estrategias de motivación y comunicación de expectativas de éxito académico a todos los alumnos, el desarrollo de estrategias participativas y activas y la relevancia de tener calidez en las relaciones con los alumnos y asegurar el desarrollo de la capacidad de lectura.

En el estudio que realizó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 1997) se buscaron las características de la acción predominante entre escuelas efectivas y escuelas bloqueadas. Las diferencias que se hallaron no fueron las formas de trabajo didáctico, pues éstas seguían basándose en la transmisión de conocimientos por exposición y el “machaque” o repaso. Las diferencias se relacionaban con (a) altas expectativas de los docentes manifestada en la confianza en sus posibilidades y un sentimiento de responsabilidad por sus aprendizajes, (b) fuertes vínculos con los niños basados en el afecto, unido a firmeza y seguridad en las exigencias, (c) atención al desarrollo del lenguaje y la promoción de la lectura, (d) preocupación y capacidad para establecer límites en la convivencia al interior de la escuela, (e) involucramiento de las familias en el trabajo escolar de carácter pedagógico, (f) mayor actualización pedagógico-didáctica, (g) intentos sostenidos de atención a las diferencias individuales y diversidad cultural de los niños, en una postura de flexibilidad ante los desafíos de la labor docente para construir las estrategias más adecuadas para cada caso y situación. Las altas expectativas se muestran en mensajes implícitos y explícitos y en niveles de

exigencia respecto a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y con ello la necesidad de buscar la manera de enseñar de tal modo que aprendan. Se refleja también en una mayor estructuración de la vida escolar.

Respecto de las expectativas altas de los docentes, Bricklin y Bricklin (citados en Navarro, 2003) hallaron que éstas se relacionaban con la apariencia física y el grado de cooperación de los alumnos. Treviño (2003) precisa que los docentes tienen expectativas menos altas con los estudiantes rurales e indígenas y que dichas expectativas entran en un proceso de realimentación entre estudiantes, padres y docentes y se relacionan con las condiciones materiales, las oportunidades educativas y las expectativas sociales como grupos poblacionales.

Asimismo Muñoz Izquierdo, Rodríguez, Restrepo de Cepeda y Borrani (2005) hallaron que los docentes se forman conceptos negativos sobre las habilidades académicas de los alumnos repetidores e interaccionan menos o no lo hacen con éstos y en cambio lo hacen más con los de mayor avance escolar y de mejor posición económica. Cueto (2004) muestra que los estudiantes que han abandonado la escuela perciben que sus docentes mostraban un menor interés en ellos y en cambio se preocupaban más por los que llegaron a permanecer en la escuela, percepción que coincide con la de sus padres.

Ontiveros Jiménez (1998) encontró que el esfuerzo del docente se relaciona en forma directa con el mejor rendimiento académico del alumno. Incrementa ese esfuerzo cuando la escuela dispone de una mejor infraestructura académica y servicios además del monitoreo de los padres y de las autoridades en las actividades escolares.

Se ha demostrado que la baja autoestima es un factor clave relacionado con la falta de motivación, bajo rendimiento académico, consumo de drogas, alcohol, ausentismo, deserción escolar, que a su vez forman conducen al fracaso escolar. Se ha vinculado, a su vez, esta baja autoestima de los alumnos con la existencia de una baja autoestima de sus docentes (Miranda, 2005).

Por lo anterior, Cariño Sarabia (2005) hace hincapié en la necesidad de que los docentes cuenten con un acompañamiento que los apoye en la actualización continua y se construyan en esta actualización espacios de reflexión permanente que posibiliten el cuestionamiento de las creencias, los valores, las actitudes y las contradicciones en su ejercicio profesional, que, aunque se relacionan con sus conflictos personales, constituyen también un reflejo de las contradicciones sociales (Chagas Dorey, 2005). La ANEP (1997) también hace referencia a la existencia de esta mínima coherencia o a la manifestación de contradicciones internas fundamentales en las concepciones y creencias que sustentan las prácticas docentes.

Wenglinsky (citado en Bruner y Elacqua, 2004) ordena de mayor a menor importancia las siguientes variables relacionadas con el aprovechamiento escolar, presentes en el trabajo de aula: (a) las prácticas de enseñanza del docente en la sala de clase, (b) el desarrollo profesional docente manifiesto en el dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen socio-familiar y (c) los insumos como el tamaño del curso, la educación inicial y experiencia del docente.

En una descripción más amplia, se han detectado como constantes las siguientes estrategias de aula que se vinculan con un buen resultado académico:

(a) planificación del trabajo (Bellei et al., 2004; LLECE, 2002) en equipo, cooperativa, colegial, de apoyo (Fernández Díaz y González Galán, 1997); (b) ambiente de aprendizaje colaborativo (Bellei et al., 2004; Casassus et al., 2000; González, 2003; LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004); (c) atención a la diversidad de los alumnos (Casassus et al., 2000; Darling-Hammond, 2000; González, 2003; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004); (d) alternativas pedagógicas acordes para cada estudiante (Casassus et al., 2000; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004), que atiendan sus necesidades (Slavin, 1996); (e) sistema de evaluación regular del trabajo de los alumnos (Slavin, 1996; Bellei et al., 2004) y no clasificatorio (LLECE, 2002); (f) forma de agrupación del alumnado (Casassus et al., 2000; Slavin, 1996); (g) clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana del alumnado, con estructura y propósitos claros (Bellei et al., 2004; LLECE, 2002); (h) aprovechamiento del tiempo (Báez de la Fe, 1994; Bellei et al., 2004; LLECE, 2002); (i) repertorio de estrategias y principios de acción (LLECE, 2002); buen dominio del método de enseñanza (Bellei et al., 2004); (j) predominio de refuerzos positivos (Bellei et al., 2004; Slavin, 1996); (k) expresión de ideas y diálogo (Bellei et al., 2004; Casassus, 2005; LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004); (l) prioridad a la comprensión lectora, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños (Bellei et al., 2004; LLECE, 2002); (m) uso de un lenguaje claro (LLECE, 2002; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004) y (n) uso de las nuevas tecnologías (Casassus et al., 2000; LLECE, 2002).

Marzano, Waters y McNulty (s.f.)

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

agrupan las variables detectadas que se relacionan más directamente con el trabajo didáctico, en tres categorías: (a) instrucción, (b) diseño del currículum y (c) control de grupo.

Marzano (2000) y Marzano, Gaddy y Dean (2000) estudiaron los procesos instruccionales en diferentes clases e integraron en la categoría de instrucción las siguientes nueve variables: (a) identificación de semejanzas y diferencias, (b) resumen y toma de notas, (c) fomento del esfuerzo y su reconocimiento, (d) tarea y práctica, (e) representaciones no lingüísticas, (f) aprendizaje cooperativo, (g) establecimiento de objetivos y realimentación, (h) generación y prueba de hipótesis y (h) activación de los conocimientos previos. En la categoría de diseño del currículum presentan tres factores: (a) jerarquización explícita de metas, (b) contenido bien estructurado y presentado y (c) actividades de enseñanza-aprendizaje apropiadas. En la del control de grupo retoman como las medidas mayormente efectivas para éste, las reglas y procedimientos, las intervenciones disciplinarias, la relación entre alumnos y maestro y una preparación mental. En este análisis retomaron las variables que analizó Cotton (1995).

Uno de los factores que subyace a los anteriores y que puede mencionarse como el factor individual más importante de los que contribuyen al logro académico es la oportunidad de aprender que se ofrece a los alumnos en el aula, según refieren Davies y Thomas (citados en Cervini Iturre, 2001). En su uso restringido, la oportunidad de aprender se refiere a los contenidos y desempeño con el tiempo efectivo destinado para que el estudiante aprenda. Desde una acepción amplia se refiere a las características de la oferta educativa en aspectos como la calidad del currículum, los materiales

instruccionales y tecnologías, la infraestructura académica, la capacidad de los maestros para la enseñanza, las políticas institucionales y prácticas de enseñanza, que atiendan a evitar la discriminación y a la capacitación continua de docentes, directores y administradores, entre otros. En su estudio acerca del efecto de la oportunidad de aprender sobre el rendimiento académico, Cervini Iturre (2001) halló que este factor es predictor de un buen aprovechamiento escolar.

Derivado de los trabajos de investigación en esta línea de escuelas eficaces, se han incorporado principios para la mejora de los centros educativos, como lo evidencia el documento del Department of Education & Training (DET, 2005), que ofrece siete principios para el profesional de alta calidad que aprende, con el fin de mejorar los resultados del estudiante. Estos siete principios hacen referencia al aprendizaje del profesional: (a) centrado en los resultados del estudiante y sus necesidades individuales, (b) enfocado en la práctica de la enseñanza situada en el salón de clase y sus colegas, (c) apoyado en los resultados de la investigación sobre la enseñanza eficaz y cómo aprenden los estudiantes, (d) basado en el trabajo colaborativo, (e) respaldado por evaluaciones basadas en datos de diversas fuentes formativas y sumativas, (f) apoyado e integrado en la cultura del sistema –escuelas, redes, regiones y el centro– y (g) basado en la responsabilidad individual y la colectiva (DET, 2005).

En este afán de mejorar la calidad de la educación, Murillo Torrecilla (2003) expresa que se requiere darle continuidad a los trabajos de investigación que den cuenta de los procesos del desempeño docente en el centro escolar y en el aula, específicos de cada país y de sus poblaciones diferenciadas.

Programas de evaluación de desempeño docente

Los sistemas educativos de América Latina desarrollaron, a fines de la década de los ochenta, sus sistemas nacionales de evaluación en el marco de sus respectivas reformas. La mayoría de estos sistemas inicia con la evaluación del aprendizaje escolar y sus factores asociados. Posteriormente se enfocan también en la evaluación docente (Arancibia, citado en Schulmeyer, 2004; Barrera, 2000; Bravo Riquelme, Romero Espinoza y Ubilla Gallegos, 2004; Tiana Ferrer et al., 1996), la cual se realiza en los ámbitos de los postulantes, de la formación inicial y del desempeño profesional.

Este proceso tuvo continuidad. En 1990 solamente Chile tenía estructurado un sistema evaluativo, en tanto para el año 2000 la mayoría de los sistemas educativos contaban con su sistema evaluativo (Casassus, 2001). Para 2006 solamente cuatro países latinoamericanos —Brasil, Ecuador, Nicaragua y Paraguay— no habían establecido un sistema externo de evaluación que incluyera el desempeño docente (Murillo Torrecilla, 2005).

Los sistemas evaluativos están vinculados a estímulos diversos para la permanencia en la carrera profesional y la mejora continua (Terigi, 2006). En algunos países están relacionados con el aumento salarial al sueldo base (UNESCO, 2006).

Esta evaluación de desempeño ha resultado ser un campo con cierta problemática para la toma de acuerdos y consenso sobre el diseño y la operación. En lo general los docentes aceptan que su trabajo sea evaluado, pero en el momento de precisar los mecanismos, formas, agentes y destinos de la evaluación, surgen las dificultades y la inconformidad (Tenti Fanfani, 2003). Se presenta

cierta resistencia que pudiera deberse más a la desconfianza por la dificultad que implica evaluar una profesión compleja, con métodos que se han aplicado en otras profesiones (Navarro, 2003; Tedesco, 2003).

Entre los docentes que tienden a aceptar más la evaluación de su desempeño, se ubican aquellos cuyas prácticas y actitudes se relacionan con lo que se denomina enseñanza efectiva, quienes tienen 15 años o menos de experiencia y quienes cuentan con mayor número de años de educación formal (Navarro, 2003).

Los docentes que manifiestan opiniones favorables al sistema de evaluación de desempeño expresan que cualquier sistema educativo requiere de una evaluación confiable y justa (Navarro, 2003; Salazar, citado en Bravo Riquelme et al., 2004), ya que se necesitan determinar mecanismos adecuados para que los mejores maestros ganen más y una evaluación aporta elementos para la autocrítica del docente (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IPE], 2000).

Los docentes que manifiestan opiniones contrarias al sistema de evaluación de desempeño sostienen diversos argumentos como los siguientes: (a) el reconocimiento social del profesor no se obtiene a partir de su evaluación, (b) no se mejora el aprendizaje de los alumnos con la evaluación periódica de sus docentes, (c) no es válido utilizar el rendimiento de los alumnos como criterio de evaluación y (d) el uso de los resultados no debe ser un insumo para la determinación de políticas laborales. Coinciden con algunos de los criterios de evaluación, como la inclusión de cierta periodicidad, el título de grado, la antigüedad docente y la zona geográfica de desempeño. Las instancias que consideran

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

pertinentes como evaluadores son, en primer lugar, las autoridades formales, como los directores y los supervisores; en segundo lugar los expertos o los colegas más destacados; en tercer lugar, los técnicos y expertos de los ministerios; y en último lugar aceptan ser evaluados por los alumnos, los padres de familia y la comunidad (IIPE, 2000; Tenti Fanfani, 2003).

Referencias

- Abrile de Vollmer, M. I. (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 11-43.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (1997). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Recuperado el 13 de febrero de 2007, de <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT16-RAVELA.PDF>
- Aguerrondo, I. (1998). *América Latina y el desafío del tercer milenio. Educación de mejor calidad con menores costos*. Recuperado el 4 de octubre de 2005, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Aguilera Aguilera, Á. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral. Recuperado el 16 de febrero de 2007, del sitio Web de la Universidad Complutense de Madrid: <http://cisne.sim.ucm.es/search>
- Alvarez, B. y Majmudar, J. (2001). ¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento? Recuperado el 9 de septiembre de 2006, de [http://wbln0018.worldbank.org/LAC/LACInfoClient.nsf/0/b981fe0d21538dd185256a34007ce8f8/\\$FILE/67S.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/LAC/LACInfoClient.nsf/0/b981fe0d21538dd185256a34007ce8f8/$FILE/67S.pdf)
- Álvarez Martín, F. (1997). *¿Qué hay que evaluar de los docentes?* Santiago: CIDE.
- Álvarez Martín, F., Álvarez, M. J. y Vergara, P. (1997). Evaluación de la acción docente en Latinoamérica. En B. Alvarez y M. Ruiz-Casares (Eds.), *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política* (pp. 226-256). Santiago: PREAL.
- Arcia, G., Porta, E. y Laguna, J. R. (2004). *Análisis de los factores asociados con el rendimiento académico en 3° y 6° grados de primaria*. Managua, Nicaragua: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Recuperado el 7 de junio de 2007, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Arregui, P. (2000, agosto). *Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos La Salle 2000, Cusco, Perú. Recuperado el 26 de diciembre de 2006, de <http://www.grade.org.pe/>
- Artavia Granados, J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. Recuperado el 17 de marzo de 2007, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/interacciones.pdf>
- Ávalos, B. (2006, agosto). *Evaluación docente*. Ponencia presentada en el Taller Evaluación Docente en América Latina, San Salvador.
- Báez de la Fe, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 93-116.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2006). *La política de las políticas públicas: progreso económico y social en América Latina: Informe 2006*. Cambridge, MA: BID.
- Barrera, S. (2000, mayo). *Políticas educacionales, calidad de la educación en Latinoamérica y aporte de la evaluación como herramienta de gerencia social*. Ponencia presentada en la Mesa Redonda Integración y Convergencia entre el MERCOSUR y la Comunidad Andina de Naciones, La Paz, Bolivia.
- Bayardo García, D. (s.f.). Predictores del desempeño docente. Recuperado el 1 de septiembre de 2006, del sitio Web de la Universidad Autónoma de Guadalajara: <http://www.uag.mx/63/a19-02.htm>
- Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. y Pérez, L. M. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 789-820.
- Bravo Riquelme, M., Romero Espinoza, C. y Ubiella Gallegos, C. (2004). *Concepciones que tienen los profesores respecto de la evaluación del desempeño docente*. Tesis de Licenciatura. Recuperado el 1 de septiembre de

- 2006, del sitio Web de la Universidad Católica de Temuco: <http://www.uct.cl/biblioteca/tesis-on-line/mauricio-bravo-claudia-romero-carmen-ubilla/tesis.pdf>
- Bretel, L. (2002, enero). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial, Lima, Perú.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional. *La Educación*, 48-49, 139-140.
- Cano Flores, M. (2000). La autoevaluación institucional: estrategia de calidad [Versión electrónica]. *Revista Ciencia Administrativa*. Recuperado el 27 de julio de 2006, de <http://www.uv.mx/iesca/revista2000/autoevaluacion.htm>
- Cano Sánchez-Serrano, J. S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-80.
- Cariño Sarabia, M. P. (2005). *Proceso de acompañamiento docente para la apropiación de los medios en el aula de primaria*. Tesis de Licenciatura. Recuperado el 13 de febrero de 2007, del sitio Web de la Universidad de las Américas: <http://www.udlap.mx/>
- Carreras de Alba, M., Guil Bozal, R. y Mestre Navas, J. M. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2). Recuperado el 13 de febrero de 2007, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>
- Casassus, J. (2001). Los sistemas de ideas, el poder y la identidad. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 196-200). Santiago: PREAL.
- Casassus, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. Monterrey, NL, México: Castillo.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E. y Palafox, J. C. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago: UNESCO-LLECE.
- Celman, S. (2000, julio). *Políticas de evaluación docente en el marco de las reformas educativas de los 90*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Cervini Iturre, R. A. (2001). Efecto de la "oportunidad de aprender" sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Recuperado el 16 de febrero de 2007, de <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html>
- Cervini Iturre, R. A. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado el 16 de febrero de 2007, de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>
- Cervini Iturre, R. A. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en matemática de los estudiantes en el último año de la educación media de argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado el 21 de septiembre de 2006, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Cervini.pdf>
- Chagas Dorrey, R. C. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1071-1082.
- Chiroque Chunga, S. (2006). Evaluación de desempeños docentes: Informe N° 45. Recuperado el 5 febrero de 2006, de <http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/96723594.pdf>
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practice: a research synthesis*. Recuperado el 9 de junio de 2007, de <http://www.nwrel.org/scpd/esp/esp95.html>
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú [Versión electrónica]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(35). Recuperado el 13 de febrero de 2007, de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/RendimientoEscolar-SC.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2000). Calidad del profesor y logro del estudiante: Una revisión de la evidencia de la política del estado. *Archivos Educativos del Análisis de Política*, 8(1). Recuperado el 10 de junio de 2007, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- De Moura Castro, C., Navarro, J. C., Wolff, L. y Carnoy, M. (2000). *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Department of Education & Training [DET]. (2005). *Professional learning in effective*

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

- schools. The seven principles of highly effective professional learning*. Melbourne, Victoria: DET.
- Díaz, H. y Saavedra, J. (2000). *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Recuperado el 6 de octubre de 2005, del sitio Web del Banco Interamericano de Desarrollo: <http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubR-410.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Rigo, M. A. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior [Versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*, 32(3). Recuperado el 27 de julio de 2006, de <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- Dwyer, C. A. (1997). Evaluación de los maestros. En B. Alvarez y M. Ruiz-Casares (Eds.), *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política* (pp. 187-222). Santiago: PREAL.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1). Recuperado el 4 de noviembre de 2006 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fernández, J. M. (2005). *Información, evaluación y toma de decisiones en la región del Caribe. Un análisis*. Recuperado el 14 de julio de 2006, del sitio Web del Banco Interamericano de Desarrollo: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=674690>
- Fernández Díaz, M. J. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado el 16 de octubre de 2006, de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- Fernández Rey, E. D. (2004, septiembre). *La evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Administración del NEA, Resistencia, Chaco, Argentina.
- Gaceta Oficial Digital [GOD] (22 de febrero de 2006). *Reglamento de Salario en Especie de la Caja de Seguro Social. RESOLUCION N° 38.492-2006-J.D.* Recuperado el 12 de abril de 2008, de http://www.panacamara.com/upload/files/pdfs_generales/z_documentos_399_reglsalariosespeciecss.pdf
- García Horta, J. B. (2002). Incentivos: alternativa a carrera magisterial [Versión electrónica]. *Revista 2001 Educación*, 83. Recuperado el 5 de octubre de 2005, de <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/revistas/edu2001/pdf/educ83.pdf>
- Gertel, H., Giuliadori, R., Herrero, V., Fresoli, D., Vera, M. L. y Morra, G. (2006). *Diferencias en el efecto de los factores socioeconómicos del hogar y las escuelas en el rendimiento escolar entre regiones argentinas*. Recuperado el 6 de enero de 2007, del sitio Web de la Universidad Nacional de Córdoba: <http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/morra.pdf>
- Gil Rivero, J. (2000). La educación como espacio de resistencia y transformación social [Versión electrónica]. *Revista Laberinto*, 10, 69-77.
- Gil Rivero, J. (2002). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción [Versión electrónica]. *Revista Laberinto*, 8, 72-84.
- Gómez Gómez, E. N. (1998). La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente [Versión electrónica]. *Revista Educar*, 5. Recuperado el 23 de septiembre de 2006, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/noemi.html>
- Gómez López, L. F. (2003, noviembre). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, Jalisco, México.
- González, S. (2003). ¿Cómo mejorar el desempeño docente? Recuperado el 6 de diciembre de 2006, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137469so.pdf>
- González Duch, J. (s.f.). *Algunas notas sobre la docencia universitaria*. Recuperado el 4 de junio de 2007, del sitio Web de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/forum/Conferencias/such.htm>
- Ibarra Rivas, L. R. (1998). La tolerancia y el buen maestro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), 243-272.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE]. (2000). *Los docentes argentinos*. Recuperado el 6 de diciembre de 2006, de http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/los_docentes.pdf
- Izquierdo Sánchez, M. Á. (1998). Políticas y experiencias de evaluación de académicos. *Colección Pedagógica Universitaria*, 30, 35-78.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE]. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Recuperado el 25 de septiembre de 2006, de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_cualitativo_espanol.pdf
- Lashway, L. (2001). *Incentivos por responsabilidades*. Recuperado el 2 de septiembre de 2006,

- del sitio Web de la Universidad de Oregón: https://scholarsbank.uoregon.edu/dspace/bitstream/1794/3456/1/digest152_spanish.pdf
- Latorre Navarro, M. (2005b). *¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?* Recuperado el 5 de enero de 2007, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Loera Varela, A. (1991). *La repetencia y el fracaso escolar en escuelas rurales de Honduras*. Tegucigalpa: Harvard Institute for International Development. Bridges Project.
- Loera Varela, A. y Cázares Delgado, Ó. (2005). *Las perspectivas de los alumnos sobre las escuelas PEC*. México: SEP- Heurística educativa.
- Marzano, R. (2000). *A new era for school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R., Gaddy, B. B. y Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (s.f). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Recuperado el 10 de junio de 2007, de <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/BALANCED.pdf>
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(29), 69-92.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 858-873.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (1999, junio). *El sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) en Chile*. Conferencia presentada en Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño, San José, Costa Rica.
- Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Recuperado el 4 de octubre de 2005, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Muñoz Izquierdo, C., Rodríguez, P. G., Restrepo de Cepeda, P. y Borrani, C. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4), 221-285.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14. Recuperado el 7 de enero de 2006, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en América Latina. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional. *Revista PRELAC*, 1, 52-58.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. Recuperado el 10 de mayo de 2008, de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf>
- Navarro, J. C. (2003). La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política. En J. C. Tedesco, J. C. (Ed.), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 147-164). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Ontiveros Jiménez, M. (1998). Calidad de la educación: interacción entre estudiantes, maestros y burócratas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 28(2), 51-89.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2006). *Panorama de la educación 2006*. Recuperado el 17 de octubre de 2006, de <http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/37401508.pdf>
- Peirano, C. (2006, agosto). *Evaluación docente en Latinoamérica*. Ponencia presentada en el Taller Evaluación docente en América Latina, San Salvador.
- Picardo Joao, O. (2006, agosto). *Comentarios al trabajo: evaluación docente en América Latina de Claudia Peirano*. Trabajo presentado en el Taller Evaluación docente en América Latina, San Salvador.
- Prea Gómez, J. (2006, agosto/septiembre). *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Políticas de Profesionalización Docente, Río de Janeiro, Brasil.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 17-48.
- Rizo Moreno, H. E. (2004). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4), 1-15.
- Rizo Moreno, H. E. (2005). Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias. *Revista*

DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

- PRELAC, 1, 147-163.
- Robalino Campos, M. (2006, julio). *Estudio comparado sobre evaluación y carrera docente en América y Europa. Comentarios*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente, Santiago, Chile.
- Rodríguez, J. C. (2003). *Incentivos a escuelas y maestros: la experiencia del "Plan de estímulos a la labor educativa institucional" en El Salvador. Estudio de caso 74*. Recuperado el 19 julio de 2006, del sitio Web de la Universidad de Chile: <http://www.dii.uchile.cl/~webmgpp/estudiosCaso/CASO74.pdf>
- Ros, N. y Fernández, G. (2001). Los docentes en la mira. entre el apostolado y la demonización [Versión electrónica]. *Educyt*, 5(169). Recuperado el 25 de agosto de 2006, de <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/2001/ed169a.htm>
- Rueda Beltrán, M., Elizalde Lora, L. y Torquemada González, A. D. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas [Versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*, 32(127). Recuperado el 25 de octubre de 2005, de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup127/02c.html
- Samayoa, J. (2006, agosto). *La evaluación docente como mecanismo de mejora de los sistemas educativos*. Ponencia presentada en el Taller Evaluación docente en América Latina, San Salvador.
- Schmelkes, S., Martínez, F., Noriega, M. C. y Lavin, S. (1997). *La calidad de la educación primaria: un estudio de caso*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Schulmeyer, A. (2004). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. En PREAL-BID (Comp.), *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 25-64). Santiago: PREAL.
- Slavin, R. E. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. Recuperado el 23 de septiembre de 2006, del sitio Web del PREAL: <http://www.preal.org>
- Tedesco, J. C. (Ed.). (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Tedesco, J. C. (s.f). *Profesionalización y capacitación docente*. Recuperado el 23 de julio de 2006, de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/>
- Tenti Fanfani E. (2003). Los docentes y la evaluación. En J. C. Tedesco (Ed.), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 165-194). Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Terigi, F. (2006, noviembre). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Ponencia presentada en el Taller Desarrollo Profesional Docente en América Latina, Panamá.
- Tiana Ferrer, A. (2000, julio). *Cooperación internacional en evaluación de la educación en América Latina y el Caribe: análisis de la situación y propuestas de actuación*. Ponencia presentada en el Congreso El Pensamiento Económico Crítico ante los Cambios del Sistema Mundial, Puebla, México.
- Tiana Ferrer, A., Santángelo, H. y Pedró, F. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 215-230.
- Toranzos, L. (2006, julio). *Evaluación del desempeño docente. Algunas dimensiones*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente, Santiago, Chile.
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 83-118.
- Treviño Villarreal, E. y Treviño González, G. I. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2004). Catálogo de indicadores de desempeño. Recuperado el 7 de enero de 2007, del sitio Web de la UNAM: http://www.posgrado.unam.mx/autoevaluacion/Catalogo_indicadoresUNAM.pdf
- UNESCO. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago: OREALC.
- Uribe, C. (1999). Políticas e incentivos que contribuyen al mejoramiento del desempeño y motivación de los maestros. Recuperado el 16 de agosto de 2006, del sitio Web de Harvard University: <http://www.cid.harvard.edu/hiid/724.pdf>
- Uribe, C. (2000). Políticas e incentivos que contribuyen al mejoramiento del desempeño y motivación docente. En J. C. Navarro, K. Taylor, A. Bernasconi, A y L. Tyler (Eds.), *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas* (pp. 215-238). Washington:

GUERRERO NEAVES

USAID-BID-HIID.

Valdés Veloz, H. (2000, mayo). *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, México.

Valdés Veloz, H. (2005, diciembre). *La evaluación del desempeño profesional de los docentes*.

Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Evaluación del Desempeño en el Marco de la Carrera Pública Magisterial, Lima, Perú.

Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse? *Issues in Educational Research*, 6(1), 79-112.