



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
INDOAMÉRICA**

DIRECCIÓN DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INNOVACIÓN Y
LIDERAZGO EDUCATIVO**

TEMA:

**SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE APLICADO EN ECUADOR POR
PARTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL INSTITUTO
NACIONAL DE EVALUACIÓN INEVAL. CONTRIBUCIÓN AL
DESEMPEÑO DOCENTE Y A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL
PAÍS.**

Trabajo de investigación previo a la obtención del título de Magister en
Educación, Mención Innovación y Liderazgo Educativo.

Autor

Astorga Bastidas Alfredo Edmundo

Tutor Lcdo. Hermann Acosta Andrés Mg.

QUITO – ECUADOR

2019

**AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL AUTOR PARA LA CONSULTA,
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA
DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Yo, Alfredo Edmundo Astorga Bastidas, declaro ser el autor del Trabajo de Investigación con el nombre “SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE APLICADO EN ECUADOR POR PARTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN INEVAL. CONTRIBUCIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE Y A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL PAÍS”, como requisito para optar al grado de MAGISTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INNOVACIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO, y autorizo al Sistema de Bibliotecas de la Universidad Tecnológica Indoamérica, para que con fines netamente académicos divulgue esta obra a través del Repositorio Digital Institucional (EDI-UTI).

Los usuarios de RDI-UTI podrán consultar el contenido de este trabajo en las redes de información del país y del exterior, con las cuales la Universidad tenga convenio. La Universidad Tecnológica Indoamérica no se hace responsable por el plagio o copia del contenido parcial o total de este trabajo.

Del mismo modo, acepto los Derechos de Autor, Morales y Patrimoniales, sobre esta obra, serán compartidos entre mi persona y la Universidad Tecnológica Indoamérica, y que no tramitaré la publicación de esta obra en ningún otro medio, sin autorización expresa de la misma. En caso de que exista el potencial de generación de beneficios económicos o patentes, producto de este trabajo, acepto que se deberá firmar convenios específicos adicionales, donde se acuerden los términos de adjudicación de dichos beneficios.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Quito, a los 03 días del mes de junio de 2019, firmo conforme:

Autor: Alfredo Edmundo Astorga Bastidas
Firma:
Número de Cédula: 1704044138
Dirección: Pichincha, Quito, La Floresta
Correo Electrónico: alfastorga@gmail.com
Teléfono: 0968110797

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor del Trabajo de Titulación “SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE APLICADO EN ECUADOR POR PARTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN INEVAL. CONTRIBUCIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE Y A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL PAÍS” presentado por Alfredo Edmundo Astorga Bastidas para optar por el título de “MAGISTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INNOVACIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO”.

CERTIFICO

Que dicho trabajo de investigación ha sido revisado en todas sus partes y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del Tribunal Examinador que se designe.

Quito, 03 de junio de 2019

Mg. Andrés Hermann Acosta
C.C. 1713825055

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Quien suscribe, declaro que los contenidos y los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, como requerimiento previo para la obtención del título de Magister en Educación, Mención Innovación y Liderazgo Educativo, son absolutamente originales, auténticos y personales y de exclusiva responsabilidad legal y académica del autor.

Quito, 03 de junio de 2019

Alfredo Edmundo Astorga Bastidas
C.C. 1704044138

APROBACIÓN TRIBUNAL

El trabajo de Titulación ha sido revisado, aprobado y autorizada su impresión y empastado, sobre el Tema: “SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE APLICADO EN ECUADOR POR PARTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN INEVAL. CONTRIBUCIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE Y A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL PAÍS”, previo a la obtención del título de “MAGISTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INNOVACIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO”, reúne los requisitos de fondo y forma para que el estudiante pueda presentarse a la sustentación del trabajo de titulación.

Quito, 03 de junio 2019

Msc. Diego Tipan Renjifo
PRESIDENTE DEL TRIBUNAL

Msc. Oscar Munibe Obando
VOCAL

Mg. Andrés Hermann Acosta
VOCAL

DEDICATORIA

A los maestros ecuatorianos que luchan por una educación que transforme las vidas y la realidad.

AGRADECIMIENTO

A los docentes y especialistas que con su visión crítica aportan al mejoramiento del aprendizaje y la evaluación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	I
AUTORIZACIÓN PARA EL REPOSITORIO DIGITAL.....	II
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	III
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD.....	IV
APROBACIÓN TRIBUNAL.....	V
DEDICATORIA.....	VI
AGRADECIMIENTO	VII
ÍNDICE DE CONTENIDOS	VIII
RESUMEN EJECUTIVO	X
ABSTRACT	XI
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I.....	20
MARCO TEÓRICO	20
Teoría del objeto relacionado con una de las variables	27
Conceptualización del objeto y campo. Principales teorías y autores	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO II	47
DISEÑO METODOLÓGICO	47
Procedimiento para la búsqueda y procesamiento de los datos	54
Resultados del diagnóstico de la situación actual.....	62
El sistema de evaluación y el modelo de evaluación docente	64

CAPÍTULO III.....	73
PRODUCTO.....	73
Sobre la concepción del modelo de evaluación.....	80
Nueva visión de evaluación.....	83
Interculturalidad y nuevo modelo.....	95
Sobre la gestión del proceso de evaluación.....	97
Cambios en la gestión del centro educativo.....	98
Cambios complementarios en la gestión.....	104
Ruta para una nueva propuesta.....	112
CONCLUSIONES PRINCIPALES.....	117
Resultados obtenidos en relación con las preguntas de investigación.....	121
Objetivos planteados y resultados obtenidos.....	122
RECOMENDACIONES GENERALES.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	128
ANEXOS.....	134
Anexo 1.....	134
Anexo 2.....	135

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
DIRECCIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INNOVACIÓN Y
LIDERAZGO EDUCATIVO

TEMA: “SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE APLICADO EN ECUADOR POR PARTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN INEVAL. CONTRIBUCIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE Y A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL PAÍS”

AUTOR: Alfredo Edmundo Astorga Bastidas

TUTOR: Mg. Andrés Hermann

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación - básica y explicativa - indaga los aportes y nudos críticos del Modelo de Evaluación Docente, MED, aplicado por el Instituto de Evaluación Educativa, INEVAL, cuya validez tiene varios cuestionamientos. El objetivo del estudio es el de contar con una visión crítica del modelo MED aplicado en Ecuador (2016 – 2018) con miras a su superación. La metodología del estudio, de carácter cualitativo, y sustentado en métodos inductivos, recupera y valora las propuestas conceptuales desarrolladas por el INEVAL y se nutre de diversas opiniones de conocedores y especialistas de la educación. Se complementa con un estudio participante en varios procesos prácticos de la evaluación de maestros. Los resultados más relevantes revelan debilidades conceptuales y de enfoque en el diseño y perspectiva adoptada por el modelo MED. Igualmente evidencian limitaciones y distorsiones en el campo de la gestión, sobre todo ligadas a la información y uso de resultados por parte de autoridades y docentes. Los aportes del modelo MED –escasos y puntuales- corresponden aspectos metodológicos e instrumentos de recolección de información. El estudio sustenta la necesidad de cambios estructurales en el enfoque de la evaluación y de modificaciones en su proceso de aplicación. La consecuencia más preocupante refiere a la limitada utilidad de los resultados del proceso evaluativo, mismo que implica ingentes gastos y alto esfuerzo de equipos técnicos ecuatorianos.

DESCRIPTORES: política de evaluación, evaluación docente, modelo evaluativo.

UNIVERSITY TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
DIRECTION OF GRADUATE
MASTER'S OF EDUCATION, MENTION IN LEADERSHIP AND
INNOVATION

TOPIC: “TEACHING EVALUATION SYSTEM APPLIED IN ECUADOR BY THE MINISTRY OF EDUCATION AND THE INSTITUTE OF EVALUATION, INEVAL. CONTRIBUTION TO TEACHING PERFORMANCE AND TO THE QUALITY OF EDUCATION IN THE COUNTRY”

AUTHOR: Alfredo Edmundo Astorga Bastidas

TUTOR: Mg. Andrés Hermann

ABSTRACT

The present investigation -basic and explanatory- explores the contributions and critical points of the teacher's evaluation model (MED), applied by the Institute of Educational Evaluation, INEVAL, whose validity has been frequently discussed. The goal of the study is to have a critical vision of the MED model applied in Ecuador between the years 2016 – 2018 and possible future improvements. The methodology of the study, of a qualitative nature, and based on inductive methods, recovers and values the conceptual proposals developed by the INEVAL and is nourished by diverse opinions of people from the field and education specialists. It is complemented by a participant study in several practical processes of teacher evaluation. The most relevant results reveal conceptual weaknesses and focus on the design and perspective adopted by the MED model. They also show limitations and distortions in the field of management, especially linked to the information and use of results by authorities and teachers. The contributions of the MED model - some and specific- correspond to methodological aspects and data collection instruments. The study supports the need for structural changes in the approach to evaluation and changes in its application process. The most worrying consequence refers to the limited use of the results of the evaluation process, which implies high expenses and effort of Ecuadorian technical teams.

KEYWORDS: Evaluation policy, teacher evaluation, evaluation model.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio aborda el análisis del Sistema de evaluación docente aplicado en Ecuador por parte del Ministerio de Educación, MINEDUC, y el Instituto de Nacional de Evaluación Educativa INEVAL, se inscribe la línea de investigación de liderazgo y a su interior, en la sublínea de gestión. La razón se basa en que aborda un tema ligado al liderazgo educativo, particularmente a una de las políticas públicas, la evaluación docente. Y refiere al área de la gestión de procesos educativos, que incluyen estrategias ligadas a este campo: diseño, planificación, ejecución, seguimiento. No se tratan temas específicamente pedagógicos; sin embargo, el análisis crítico del modelo MED tiene implicaciones en este campo.

El tema de la evaluación docente constituye un mandato establecido por las más importantes leyes del país. A nivel de la Constitución, el artículo 346 establece la creación de una institución pública autónoma de evaluación encargada de la evaluación interna y externa del sistema educativo (Constitución de la República del Ecuador. Artículo 346). A nivel de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, emitida en el año 2011 se asigna al Instituto de Evaluación la evaluación integral y se establece la relación con el Ministerio de Educación. Este último deberá proveer los estándares de evaluación que serán referente para las evaluaciones (LOEI. Artículo 67 al 75). Finalmente, los procesos evaluativos se inscriben en Plan de Desarrollo Nacional, mismo que proclama la garantía del derecho a la educación y enfatiza en los valores de calidad y pertinencia cultural.

A nivel de las políticas mundiales y regionales se destacan dos referentes centrales. En el primero, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS¹, constituyen el compromiso más importante del país. Su Objetivo 4 versa sobre la educación y subraya como principios: educación como derecho; aprendizaje eficiente y relevante; enfoque integrador de toda la vida; relevancia. Respecto de la evaluación se pronuncia por la necesidad de mecanismos más justos y equilibrados, mayor flexibilidad y atención a conocimientos, aptitudes y competencias. En el campo regional, el acuerdo central constituye la participación del país en las evaluaciones ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo), impulsadas por UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Se han aplicado al momento 3 rondas (Ecuador ha participado en 2) y se prepara una cuarta para el año 2019.

El trabajo de investigación se justifica en primer lugar por la relevancia creciente que han adquirido los sistemas de evaluación, entre ellos los referidos a docentes. Efectivamente, la evaluación ha pasado a ser un elemento esencial y emblemático de los modelos de educación. Está presente en todas las propuestas y reformas educativas en la región y en el país. Se justifica también por el enorme valor que han alcanzado sus resultados en decisiones de política sobre el desempeño de los maestros, su promoción o su crítica. Es importante mencionar también que esta evaluación constituye una de las preocupaciones centrales de todas las agrupaciones de docentes. Finalmente, el estudio se justifica por ser el primero que

¹ Los ODS son los acuerdos que alcanzaron 193 países de Naciones Unidas en septiembre del 2015. Lo integran 17 objetivos, 169 metas y 241 indicadores

aborda el análisis desde el punto conceptual de un modelo diseñado y aplicado en el Ecuador. El acercamiento que se realiza es diverso a los análisis centrados, más bien, en aspectos instrumentales y de uso de resultados. La importancia de este tipo de análisis exploratorio radica en su potencialidad para identificar aspectos estructurales que merecen ser reflexionadas más a fondo e intervenidas con propuestas de mejoramiento.

La preocupación por el tema no ha finalizado. Si bien los niveles de polarización han bajado, en parte por la disminución del carácter punitivo con que nació la evaluación, no es menos cierto que subsisten preocupaciones de fondo respecto a la forma, fondo y destino de las evaluaciones docentes. Abordar el tema, por tanto, constituye un deber profesional de todo docente y especialista en educación. Constituye también un desafío relevante por lo inédito del trabajo y su actualidad. Se espera que los resultados de este estudio básico, exploratorio y cualitativo aporten a la toma de decisiones fundamentadas en todos los niveles: instituciones educativas, circuitos y distritos, zonas, autoridades centrales del MINEDUC.

El contexto en que se realiza la evaluación docente, eje de este estudio, tiene características particulares. Corresponde a la fase final del régimen presidido por Rafael Correa (2006 – 2016), signado por la reducción de los recursos del estado. La nueva fase -2017 en adelante- se enfrenta a un estado en crisis económica y lastimado en su institucionalidad, problemas que se expresan a nivel general de la sociedad y también en el campo particular de la educación.

En el campo educativo, el modelo educativo planteado hace casi 12 años, autodenominado como “revolución educativa” cuyos signos emblemáticos han sido el currículo único de carácter tecnocrático y la evaluación, se ha mantenido sin cambios de fondo. La primera administración educativa del nuevo gobierno -2016-2018- preservó el modelo original y se centró en programas no estructurales, de sentido puntual, y dispersos; y sin sentido de transformación

A nivel de la evaluación, el contexto muestra signos contradictorios. Por una parte, el Instituto responsable, INEVAL, ha logrado alto nivel de institucionalidad y sostenibilidad, dada en principio por la propia Constitución de la República. También ha desarrollado, aunque sin mayores cambios de fondo, procesos evaluativos posicionados socialmente; entre ellos Ser Bachiller, Ser Estudiante y Ser Maestro. Sus resultados constituyen referentes claves para valorar desempeños y tienen efectos importantes en decisiones trascendentes en la vida de estudiantes (Ser Bachiller) y de docentes (Ser Maestro en sus primeros componentes, pues aún no concluye la aplicación de todo el modelo).

En el campo regional, se ha posicionado el proceso y las tendencias evaluativas del ERCE que se origina desde la UNESCO – OREALC (Oficina Regional para América Latina y el Caribe, sede Santiago de Chile) y al que confluyen muchos países de la región latinoamericana y caribeña. El modelo tiene mayor cercanía cultural, muestra innovaciones en el tiempo y va incorporando gradualmente áreas poco consideradas, como competencias ciudadanas, educación artística, habilidades para la vida, etc. A nivel mundial, y con cuestionamientos de

fondo, el proceso de mayor cobertura mediática es el de PISA (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos) que se aplica cada 3 años a estudiantes de 15 años y que versa sobre habilidades, no sobre currículos nacionales. Existen cada vez mayores cuestionamientos al enfoque de esta evaluación, así como también a sus estrategias de difusión y posicionamiento.

Vale la pena señalar que al tiempo que se han posicionado con fuerza los procesos evaluativos en el mundo, se levantan algunas críticas, que en algunos casos, empiezan a tomarse en cuenta. Una de ellas es el alineamiento con los currículos y por tanto la validez de los resultados de la evaluación. Otra es la necesidad de superar la exclusiva atención a los temas de contenido y memoria. Y una adicional que refiere al escaso impacto y uso que tienen los resultados para provocar cambios y modificaciones en los sistemas educativos.

Junto a las críticas se pueden distinguir limitaciones de los procesos evaluativos, algunas comprensibles dada la evolución diversa que han tenido en los diferentes países. En el campo teórico, especialmente en el Ecuador, las investigaciones y estudios son prácticamente nulos, aunque en los últimos años crece el interés al respecto; no se puede hablar por tanto de un desarrollo teórico basado en el contexto ecuatoriano. En realidad, la absoluta mayoría de propuestas se han generado y construido en otros países. En el campo práctico las limitaciones aluden más bien a los diseños: estandarización de la población, calidad de las pruebas (se trabaja solo preguntas estandarizadas de selección múltiple), exclusión

de áreas trascendentes en el aprendizaje (artes, por ejemplo), estrategias de comunicación, participación de actores, uso de resultados.

En el campo de la institucionalidad, es decir del grado de solvencia del INEVAL, podrían adelantarse 3 líneas de caracterización. La primera alude al nivel creciente de institucionalidad que ha logrado, sus respaldos normativos al más alto nivel, su sentido de autonomía de otros poderes del estado, se avance en eficiencia en procesos de amplia cobertura y alta complejidad. La segunda refiere al posicionamiento social que ha alcanzado y que más bien muestra percepciones, imágenes e incluso mitos de signo negativo; no existe una aceptación generalizada, sobre todo por los efectos que tienen sus resultados. En el sector docente predominan los cuestionamientos e incluso rechazos de carácter integral. Gran parte de estas percepciones, obedecen como es lógico, al escaso desarrollo de una cultura de evaluación; persisten las miradas tradicionales y estereotipadas sobre la evaluación. Finalmente, la tercera caracterización tiene que ver con el valor cualitativo de sus evaluaciones, campo en el cual se aprecia continuidad y repetición con escasas variantes de modelos y procesos iguales a los de los primeros años.

Es interesante anotar que las insatisfacciones referidas, han impulsado al propio INEVAL y a varios actores, incluidos el Ministerio de Educación, a plantear la necesidad de realizar un proceso llamado “evaluación de la evaluación”, sobre el cual existen altas expectativas. Según testimonios de autoridades, este proceso de la evaluación docente, se realizará en el año 2019.

El estudio de esta política de evaluación que se desarrolla, como se indicó anteriormente en el campo del liderazgo educativo y particularmente en el área de la gestión. La problemática más general de orientación podría formularse así: ¿cuánto puede contribuir el modelo de evaluación docente al desempeño de los maestros? En un nivel más particular al estudio apunta a resolver la pregunta sobre la solidez del enfoque de la evaluación, expresado en términos de consistencia, coherencia y pertinencia con la realidad del actual modelo de evaluación docente.

El objetivo general del estudio es el siguiente: evidenciar los aportes y los vacíos del modelo de evaluación docente, MED, aplicado por el MINEDUC y el INEVAL. (Inicio: 2014, primer trimestre 2019).

Los objetivos específicos se han formulado así:

- Desarrollar una comprensión argumentada del papel del sistema educativo SER y del Modelo de Evaluación Docente, MED, en el conjunto de la reforma educativa planteada en el año 2008.vigente.
- Valorar el nivel de consistencia interna, coherencia y pertinencia del Modelo de evaluación docente.
- Establecer similitudes y diferencias entre las tendencias que suscriben el MED y las tendencias críticas.
- Proponer lineamientos alternativos generales para cualificar y superar la política de evaluación de los docentes ecuatorianos.

En las páginas siguientes se desarrollan los procesos, hallazgos, conclusiones y recomendaciones del estudio. Estos componentes se insertan en tres capítulos: marco teórico de la investigación, marco metodológico y producto o resultados del estudio. El mismo termina con un conjunto de sugerencias orientadas a mejorar el modelo de evaluación docente, focalizadas en correspondencia con los hallazgos respecto a enfoque y a gestión del modelo de evaluación docente, MED, aplicado por el INEVAL entre los años 2016 y 2018.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

Los sistemas y modelos de evaluación en general - y de docentes en particular- no han existido siempre. Menos aún con la modalidad, alcance y potencia de los actuales sistemas evaluativos. No es posible identificar un hito único que marque un punto de partida indiscutible. Sin embargo se puede señalar, siguiendo a Ingrid Sverdlick (2012) que la evaluación como tema particular aparece cuando la preocupación por la calidad se posiciona internacionalmente. Y esto sucede a finales de los años 80 y en la década de los años 90, impulsados fundamentalmente por países que habían logrado la universalización de la educación básica y por agencias mundiales y regionales. No significa por supuesto, que antes no hubiera esfuerzos y avances parciales interesantes.

En estos años, la comunidad internacional, con los organismos internacionales como líderes -UNESCO, BID, BANCO MUNDIAL, OEI- hace un abordaje distinto de la educación y por consiguiente de la evaluación. Su preocupación hasta entonces -con mayor o menor atención y compromiso de gobiernos- se había centrado en el acceso a la escuela, y en menor medida en la permanencia y terminación. También tuvieron influencia, aunque menor, estudios y políticas que esos años levantaron el tema de la eficacia escolar, fundamentalmente desde miradas economicistas.

La focalización en el acceso tenía su razón de ser, dada la inmensa población que no accedía al servicio o que si lo lograba se retiraba a medio camino por múltiples explicaciones sociales e internas del propio sistema. La más elemental expresión del derecho a la educación, cuál era el acceso, estaba negada para millones de niños en Latinoamérica. Vale añadir que el tema, en magnitudes mucho menores persiste en varios países, agravado por la llamada “deserción escolar”² que cuestiona a todo el sistema. No está demás mencionar que la universalización en el acceso tiene variantes según los niveles. En Ecuador y varios países de la región los avances más significativos se dan en la Educación General Básica (91%), son importantes pero menores en el Bachillerato (71%) y son muy bajos en la Educación Inicial (menos del 50%)³. Los datos corresponden al Ministerio de Educación (2017) y al INEVAL (2018).

² En la actualidad se utiliza con mayor propiedad la expresión “abandono escolar”

³ Fuente: informe de resultados de evaluación de PISA-D en que participó Ecuador.

Las nuevas políticas educativas trazan un giro hacia el tema de calidad educativa como preocupación central. No se trataba por tanto y solamente de llegar a la escuela –lo que continúa siendo propósito en muchos países como Ecuador– sino de lograr aprendizajes básicos y vitales para responder a las exigencias de la sociedad. Todos los sistemas de la región adoptan esta prioridad como suya, con matices en su comprensión, en sus estrategias y en los compromisos de los estados.

El papel de organismos internacionales tuvo gran importancia y protagonismo. En especial puede mencionarse, a nivel mundial, la Organización Mundial del Comercio, OCDE. Y en el nivel regional, con variantes en sus propuestas, a la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la Organización de Estados Iberoamericanos. A manera de ejemplo se mencionan tres propuestas emblemáticas generadas en estas instancias: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, Metas 2021 (OEI, 2011), la Estrategia de Educación 2020 (Banco Mundial, 2010), la Educación de calidad para todos de UNESCO (UNESCO, 2000).

Estos organismos, basados en acuerdos de Ministros de Educación de la región, y a través de los proyectos demandados por los países, aportan gradualmente en la disseminación de las nuevas orientaciones y políticas, en la centralidad de la calidad, en la trascendencia de las evaluaciones. En el país, tanto el BID como el Banco Mundial aprobaron varios créditos de deuda externa para impulsar reformas educativas a finales de los 80 y durante la década de los años 90. Según el Ministerio de Educación, los proyectos de mayor alcance apuntaron a la formación de redes y

mejoramiento de la calidad: PROMECEB y EB-PRODEC. Estos proyectos, y algunos otros menores, se implementaron sobre todo durante los años 90.

En el marco de estas ofensivas por la calidad, la evaluación eleva su trascendencia y su importancia social. Sin duda, esfuerzos en esta línea, existieron antes, pero esta vez alcanzan respaldo legal, soporte conceptual, alcance nacional, institucionalidad y sentido de sostenibilidad. La evaluación aparece casi como una llave mágica para identificar los vacíos de aprendizaje y proporcionar las recomendaciones esenciales para la toma de decisiones de mejoramiento de los sistemas educativos.

En el Ecuador, los intentos más técnicos y sistemáticos se aplican en los primeros años de la década de los 90, durante la Presidencia de Rodrigo Borja. Se diseñaron entonces las pruebas llamadas APRENDO destinadas a medir aprendizajes de los estudiantes. Por diversas razones, que no son del caso en esta parte, estos esfuerzos no cristalizaron lo suficiente y se reabsorbieron sin dejar lecciones ni estructuras estables (INEVAL, 2018).

A estos esfuerzos, que buscaron asesoría en los procesos chilenos que mostraban entonces mejores avances, siguieron varios años (1997-2012) en que el país no contó con un sistema integral de evaluación. Se desarrollaron sí, procesos parciales, puntuales, dispersos de evaluación, que tuvieron su valor, por supuesto, pero limitado. En las decisiones de ingreso, ascensos, etc. de docentes primaban

criterios de carácter político fundamentalmente. La evidencia como sustento de decisiones, era casi inexistente.

En Ecuador, el salto cualitativo clave se produce a partir del año 2008 en que se anuncia y consagra la existencia del sistema de evaluación en la nueva Constitución de la República, Artículo 346 y 349. Sin embargo, la iniciativa toma cuerpo apenas en el año 2012 en que se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL, bajo el amparo del Artículo 69 la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2012).

Desde entonces, noviembre 2012 - junto al montaje de la institución, sus estructuras, normativas y procesos- se diseñan y aplican varios procesos evaluativos, especialmente a estudiantes y a docentes. En el campo de la docencia, eje de este estudio, se aplican en primer lugar las pruebas para el ingreso al Magisterio (Quiero ser Maestro) centradas en saberes disciplinares. Se ponen en acción desde entonces procesos cada vez más sofisticados de medición, estructurados con un enfoque de estandarización total.

El primer proceso de evaluación integral y sistemático basado en un modelo - incompleto pero modelo al fin - inicia sus preparativos en el año 2015. A diferencia de procesos anteriores, esta medición tiene carácter censal e incluye una diversidad de modalidades e instrumentos, mismas que se encuentran en plena aplicación y que culminarán en el año 2019. Cada una de las modalidades, que se describen posteriormente, sin embargo, tiene su identidad y valor particular en sí misma.

Vale mencionar que la evaluación docente se implanta en medio de desacuerdos y movilizaciones con los gremios docentes, especialmente con la UNE (Unión Nacional de Educadores) que congregaba en esos años a la mayoría de maestros y maestras del país. Pese a ello, la evaluación docente se adoptó como política y se incorporó a las líneas de trabajo del INEVAL.

La evaluación docente, lastimosamente se insertó en este marco de desacuerdos. Varias autoridades utilizaron la evaluación como mecanismo de amenaza, alterando la esencia del proceso y perjudicando su imagen y su rol. De todas maneras, a pesar de los cuestionamientos, se instaló el sistema y enseguida se iniciaron los procesos evaluativos, primero para el ingreso al Magisterio y luego sobre su desempeño. La educadora y ex Ministra de Educación, Rosa María Torres ha documentado este escenario conflictivo y lo ha comparado con situaciones similares en otros países de la región como México y Perú (Torres, R. 2017).

Resulta esencial reconocer que la generación del sistema de evaluación se produce como parte de una reforma general de la educación impulsada por el gobierno Correa, auto identificado como de revolución ciudadana. Esta reforma ha sido calificada por varios sectores (docentes, especialistas, academia, organismos de sociedad civil) como tecnocrática y vertical. Afectó sobre todo la gestión llenándola de nuevos requisitos, matrices, planes. Produjo como contraparte una “despedagogización” de la labor educativa y dejó casi intactos los procesos

tradicionales de enseñanza y aprendizaje. El Contrato Social por la Educación ha denunciado estos problemas en su agenda alternativa de educación (CSE, 2016).

Es lamentable reconocer, que no existen al momento -por la actualidad de los procesos, y por el bajo interés en la educación de la sociedad en general - estudios e investigaciones integrales respecto a evaluación educativa, y menos aún sobre la evaluación docente. La literatura científica proviene sobre todo de la Argentina, México y Chile. En el Ecuador, se pueden encontrar referencias parciales a la evaluación en algunos textos, blogs y balances globales de la década 2007-2017. Es apenas en este año 2018 cuando se impulsan estudios sobre evaluación o que utilizan las informaciones oficiales. Entre ellos, se puede señalar el estudio de FLACSO y el Ministerio de Educación, sobre Unidades Educativas del Milenio y resultados de aprendizaje.

Cabe mencionar que la absoluta mayoría de opiniones tienen un carácter cuestionador. Se pueden identificar al menos 3 puntos críticos que se repiten con frecuencia: información insuficiente, falta de transparencia y apertura del Instituto; opción por la estandarización absoluta que contradice el carácter diverso del país; y uso de datos para “rankear” y clasificar, tendencias que producen efectos perversos como la estigmatización a actores e instituciones educativas. Los balances de la década pasada y múltiples editoriales de prensa, se han hecho eco de estos cuestionamientos.

El sistema de evaluación docente, que analiza y proyecta este estudio, se ha abierto paso en medio de procesos sociales y técnicos complejos. Ha llegado de

todas maneras, para quedarse, como política de estado. Y como se ha mencionado, inició su primer ciclo en 2015, mismo que debió culminar en 2018. En el camino ha aplicado ya varias modalidades de evaluación: pruebas estandarizadas sobre saberes disciplinares, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, factores asociados. Los resultados estarán disponibles en el año 2019.

Teoría del objeto relacionado con una de las variables

Contradictoriamente a la trascendencia de los modelos de evaluación y su influencia en los sistemas educativos, la evaluación no cuenta con una única comprensión y peor consensuada sobre su significado. Y esto tanto a nivel teórico como práctico. Esta limitación sin embargo, es importante, pero no es la única.

Efectivamente, no es posible referirse a la evaluación sin mencionar el tema de la calidad de la educación, pues como hemos visto ella se fortalece o cobra sentido justamente porque tributa a la promoción de la calidad. El supuesto es que no solo mide la calidad sino que identifica los focos y brechas por donde debe mejorarse; y aporta para toma de decisiones en este sentido. En otras palabras, los sistemas de evaluación aparecen como condiciones necesarias para el avance o logro de la calidad educativa.

La llamada “teoría del capital humano” Cardona, Montes, Vásquez, Villegas, Brito (2007) impulsada entre otros por Theodore Schultz, Gary Becker, Jacob Mincer subyace en la base de estas propuestas modernizantes. La teoría

incluye para el desarrollo, a más del capital y el trabajo, un tercer factor: habilidades, competencias, atributos y capacidades de las personas que tienen alta incidencia en el trabajo y la actividad económica.

Sobre calidad se han escrito innumerables ensayos, libros, declaraciones, programas de capacitación, normativas. En el país, desgraciadamente, la producción al respecto es limitada, al igual que la sistematización y documentación de experiencias desarrolladas. En todo caso, los vacíos existentes ratifican por una parte, la existencia de diversos enfoques sobre la calidad, y por otra, el peso que han adquirido ciertos supuestos y traslaciones de propuesta de otros países, como Chile o México. La ausencia de definiciones claras respecto a calidad, preocupa tanto, que el propio Ministerio de Educación convocó a una discusión abierta sobre la calidad en el marco de un diálogo multiactores por un Acuerdo Nacional sobre la Educación. (MINEDUC, 2018).

Sin embargo, y más en los hechos que en las concepciones, se ha ido imponiendo una versión de calidad, una versión que pretende ser técnica, universal, indivisible y estar despojada de connotaciones sociales y políticas. La misma está asociada a los resultados de los aprendizajes. La consigna podría decir: mientras más altos sean los resultados, mejor es la calidad. Sin duda, definiciones como éstas, expresan supuestos y hasta mitos en su base de la argumentación. Pablo Gentile tiene una frase lapidaria al respecto: “la calidad de la educación se ha transformado en un talismán, en un tótem, y por lo tanto en un fetiche” (Gentile, P. 2012, Pg.13).

Entre los supuestos y mitos presentes, varios autores destacan, por ejemplo: el valor universal, la prescindencia del contexto particular, el carácter objetivo total de las mediciones, la naturaleza integral de las mismas, la relación directa con los planes de mejora, etc. Estas visiones expresan componentes de corrientes del conductismo, sus obsesiones por los procesos de estímulo-respuesta, sus preferencias por refuerzos y castigos más que predisposiciones conscientes. El gran impulsor de este tipo de teorías sobre el comportamiento, Frederic Skinner (1974) sigue presente de alguna manera.

Desde el flanco crítico las versiones sobre calidad son mucho más amplias, abarcadoras y atrevidas. Reconocen el papel de los resultados de aprendizaje pero consideran más elementos y un sentido de continuo y cambio permanente. Entre los elementos a considerar se señalan entre otros: aprendizajes fuera del aula, cultura escolar, ejercicio de derechos, calidad de servicios disponibles, rol de familias, contextos particulares, etc.

La perspectiva desde las que se alimentan estas versiones, se sustentan en la doctrina de los “derechos humanos” con su carácter inalienable y cobertura a todas las personas, sin importar su condición. Sostienen, en consecuencia, que no se trata solo del derecho a la educación, sino del derecho a una educación de calidad para todos y durante toda la vida. En el nivel internacional han destacado en esta línea las propuestas de la Oficina Regional de la UNESCO, con sede en Chile, que

mencionan a la calidad como un “asunto de derechos humanos” (2007)⁴ y las de CLADE, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2010).

Uno de los puntos de conflicto tiene que ver con la dimensión política que expresa la evaluación. Desde las orillas oficiales se esfuerzan por excluir los ingredientes políticos y levantar la evaluación solo como proceso técnico objetivo, universal e irrefutable. Un reflejo de “la verdad” que además aparece como estática, a pesar de la presencia arrolladora de cambios en el contexto y en el sistema educativo, que son cada vez más frecuentes y en ocasiones, indescifrables.

Se desconoce o se pasa por alto que la idea de calidad proviene del mundo empresarial. Desde él traslada las ideas de control, en dos sentidos. Control de los procesos a través de gestión o gerenciamiento eficiente. Y control de los productos, que para el caso de la educación son los estudiantes y sus perfiles de salida. En el fondo, estas versiones se inscriben en una lógica racionalista y “eficientista”, propia de las visiones capitalistas modernizantes. La visión tecnocrática se impone con toda su carga de masividad, anonimato, estandarización, control total.

Desde las visiones críticas y sistémicas consideran imposible desligar a la evaluación de sus sentidos políticos. Ellos se expresan, entre otras cosas, en posiciones sobre la educación en general; la educación, el mercado y el empleo; el rol de los actores en todos los niveles; la selección de competencias; la carrera profesional docente; el manejo del poder; la construcción del conocimiento; el tema

⁴ La propuesta de OREALC-UNESCO identifica 5 dimensiones para hablar de calidad de la educación: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia.

de las actitudes, sellos culturales y valores, etc. La evaluación no es ni puede ser ajena a posturas –explícitas o casi siempre implícitas- que son políticas y técnicas.

Considerando entonces estos vacíos de definición, tanto respecto de la calidad como de la evaluación, se podría decir que el sistema de evaluación en el Ecuador, se desarrolla en medio de la tensión entre dos concepciones principales: la oficial y la crítica⁵. La primera -la oficial, que se encuentra en implementación- es la versión de la evaluación como procesos ligados sobre todo a la gestión. Y que entregan datos e informaciones que se convierten, aparentemente, en insumos invaluableles –y prácticamente únicos- para la toma de decisiones que superan las falencias detectadas.

Existen múltiples aportes sobre este tipo de visiones. Se señala al menos la que plantea Terry Tenbrink (1984) que tuvo acogida por mucho tiempo y que expresa una secuencia simple: obtención de información, formación de juicios, utilización en decisiones. José Fernández Tejada (1999) avala esta versión y caracteriza a la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información, un juicio de valor y una orientación hacia la toma de decisiones.

Más allá de los argumentos que se esgrimen vale advertir que las decisiones no siempre toman en cuenta en forma suficiente los resultados evaluativos. En general, los resultados e informaciones, más bien se toman poco en cuenta. Y

⁵ Las dos posturas principales, como suele ocurrir, no se presentan en formas puras. Admiten posiciones intermedias, híbridas.

muchas veces han servido apenas –y sin contexto ni explicación cabal- para sostener discursos y rendición de cuentas de autoridades educativas y gubernamentales.

La segunda concepción sobre evaluación y que está presente, pero con mucho menos fuerza, es la que considera los procesos evaluativos como parte de los ciclos formativos, y pedagógicos, no de gestión. Como señala la investigadora argentina Sverdlick (2012) se trata de otra perspectiva, una que comprende la evaluación “como construcción de conocimiento, esto es, como un proceso de aprendizaje” El control y la supervisión pervierten el sentido de la evaluación y la vuelven amenaza, presión externa.

Esta concepción ligada a la formación, no excluye los propósitos administrativos que precisa una evaluación. Lo importante es poner en el centro la función de retroalimentar para superar las prácticas. Y adicionalmente, con su importancia, el “dar cuenta” a los actores y a la sociedad de los procesos desarrollados. Lastimosamente, en los hechos las finalidades diagnóstica, formativa y pronosticas de una evaluación, según Elola (2001) se ven opacadas por las funciones de selección, certificación, acreditación, control.

Por todo lo mencionado, la evaluación desde las visiones críticas obedece a un paradigma y modelos distintos y lejanos de las propuestas del capital humano, el racionalismo técnico, el conductismo y la tecnocracia. Se inscriben más en procesos de corte constructivista que incorporan entre sus requisitos la participación

activa y permanente de los sujetos evaluados. Finalmente se trata de evaluar para aprender, evaluar para transformar el cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta consideración de tendencias y escuelas de interpretación son muy importantes para esclarecer la identidad con la que nace y desarrollan las propuestas de calidad y evaluación en el país y la región. Y para apreciar si los cambios que introducen algunas, constituyen medidas cosméticas o modificaciones de fondo. La reflexión de OREALC-UNESCO (2007) es esclarecedora en este sentido. Distingue claramente tres tendencias respecto de la calidad educativa y que obviamente tienen que ver con la evaluación: los enfoques humanistas, las corrientes conductistas y los enfoques críticos.

En la primera tendencia, lo central radica en el desarrollo de los estudiantes, en sus características y su rol protagónico. En las corrientes conductistas, se prioriza más bien la enseñanza estructurada, el control de cada paso de los procesos, el papel predominante del docente. En la versión crítica, más radical y alimentada desde diversas teorías, la atención principal es la contribución de la educación a una vida mejor y más equitativa. Los tres enfoques, advierte UNESCO, siguen vigentes y no siempre se presentan puros. La polémica y el debate en torno a ellos, no ha terminado.

El presente estudio se centra en la relación entre procesos evaluativos y desempeño docente. La hipótesis oficial al respecto se sintetiza en que los resultados de las evaluaciones son necesarios y relevantes para promover saltos de

calidad en el trabajo profesional de los docentes. Su expresión más importante será finalmente el mejoramiento de la calidad (siempre entendida y reducida como se ha señalado a resultados de aprendizaje) de la educación de los estudiantes y del país.

Se evidencia en el fondo una concepción reduccionista sobre el aprendizaje. Una relación lineal y mecánica entre la enseñanza de los maestros y los aprendizajes de los estudiantes. Bajo esa lógica simplista, se justifica la atención al déficit de competencias entre los docentes y se promueven capacitaciones más bien puntuales y específicas, dirigidas a la remediación, pero no al conjunto del rol de los maestros.

Para una comprensión más cabal, es preciso poner en contexto elementos trascendentes sobre el rol y la importancia de los docentes. En años anteriores a los 80 una buena parte de la comunidad educativa mundial atribuía prácticamente toda la culpa de los vacíos educativos a las deficiencias del trabajo docente. Justamente por esta relación simplista que se ha indicado arriba. Más de una de estas consideraciones, con evidente sesgo político, atribuía los problemas a las organizaciones docentes, a sus movilizaciones, a sus huelgas, a sus alianzas con otros sectores de la población.

Con el transcurso de los años, esta visión -que resultaba en cierta medida cómoda para las autoridades y gobiernos, pues restaba responsabilidades al sistema- fue gradualmente disolviéndose por incorrecta, insuficientemente sustentada y por injusta. Desde entonces las miradas apuntan al conjunto de los sistemas. Ello no resta responsabilidades a ningún actor -incluyendo a docentes, familias y

ministerios– pero ubica las problemáticas en la complejidad de sus realidades y contextos.

Se puede complementar este tema, mencionando, que más bien desde la década de los 80 el giro general en las políticas incluye a los docentes, ya no como culpables de los males de la educación, sino como el actor central –luego o junto con los estudiantes- para la construcción de calidad educativa. Es común la afirmación que dice que no es posible tener un sistema de calidad sin docentes de calidad.

El giro desde la visión negativa y acusadora respecto a los docentes, hacia la visión de valoración y protagonismo en los cambios, ha sido evidente y muy significativa. OREALC-UNESCO (2007) subrayaba que las variables extraescolares, la calidad de los docentes y el ambiente de enseñanza son los factores más importantes para la calidad. El Ministerio de Educación y el INEVAL suscriben plenamente esta tesis.

En Ecuador, estos movimientos en las valoraciones respecto de los docentes, no fueron tan lógicos, ni mecánicos ni coincidentes en tiempos, debido a la dinámica que tenía el gremio docente –la UNE- que llegó a tener influencia importante en ciertas instancias burocráticas del Ministerio y en ciertas decisiones.

En esta situación, y siguiendo las opiniones registradas en la entrevista con la última presidenta de la UNE (2017), el régimen fundamentó sus críticas a los

docentes en esta injerencia del gremio en el aparato burocrático y en sus movilizaciones, llegando el punto de proscribir a la UNE. Más allá de las críticas al accionar politizado de la UNE y a la legitimidad de las respuestas oficiales, interesa mencionar que el gremio mostró su oposición a cualquier proceso de evaluación, proclama que fue criticada por la ciudadanía y posteriormente admitida como incorrecta por la propia UNE.

Esta mención al gremio, cuyo perfil no es tema de este estudio, se trae a la memoria para dibujar mejor el contexto en que nace la evaluación docente. En la década pasada, una vez que el gobierno “soluciona” el tema del gremio y el partido al que respondía, reconstruye un discurso favorable a los docentes, a sus derechos y su rol en los cambios educativos. En el marco convulso en que se instaló la evaluación docente, florecieron críticas duras y estereotipos que han perjudicado mucho⁶ y que han contribuido a configurar una percepción cultural de la evaluación, más bien adversa y temerosa.

Merece mencionarse que también en algunos sectores del estado, más allá de las autoridades impulsoras, y de la sociedad -incluidas la academia y ONG- se manifestaron posiciones favorables a la evaluación y su influencia para visualizar los puntos más débiles del magisterio que ameritaban intervenciones profundas.

⁶ En los últimos años del gobierno del Eco. Correa, el Ministro Augusto Espinoza auspicia la formación de un gremio paralelo, la Red de Maestros. Su análisis sobrepasa este trabajo.

Cabe una consideración especial respecto del modelo de evaluación en aplicación en el Ecuador, previo al análisis de las dimensiones que entran en juego en la valoración del desempeño docente. En este campo de “modelos” no existe una taxonomía universal ni acuerdos plenos sobre una tipología o identidad de diversos modelos. En este texto se caracteriza brevemente el modelo, entendido, como un paradigma o como visión sintética abstracta de un determinado fenómeno. La relevancia de considerar el modelo no admite discusión. Resulta fundamental para identificar los dominios que se necesita medir, al tiempo que permite establecer las relaciones teóricas entre los componentes. Es el modelo finalmente el que ilumina la generación de indicadores, pieza clave en los procesos evaluativos.

La investigadora mexicana Benilde García Cabrero (2010), tomando en cuenta aportes de especialistas como Payne (1994) y Hansen (2005) clasifica los modelos en 6 categorías: modelo de resultados, de procesos, económicos, de actor, de teoría del programa y sistémicos. Admite que en ciertos casos se pueden combinar varios para obtener mayores y mejores evidencias. El modelo aplicado en el Ecuador para evaluar maestros, corresponde en esencia al modelo de resultados o de metas y se orienta a medir los productos generados por un programa, una misión, una profesión, una organización. En algunos casos supera las metas y apunta también a la identificación de efectos en diversos escenarios.

En esta misma línea, la especialista costarricense Ana Isabel Mora Vargas (2004) define el propósito de este modelo en la identificación de los logros, o grados de logro, que se obtiene en relación con los objetivos. Este modelo es el de mayor

utilización en las evaluaciones educativas. Incluye casi siempre, y el modelo ecuatoriano así lo hace, niveles diversos de logro, rangos de puntuaciones que definen los parámetros de satisfacción o no que busca un sistema de evaluación y que son vitales para la toma de decisiones.

El modelo de resultados, al igual que los demás, muestra fortalezas y debilidades y siempre implica una opción técnica y política. La crítica más extendida alude a la extemporaneidad de la información que produce; los resultados al tomar tanto tiempo en procesarse y difundirse aportan poco al mejoramiento de las prácticas existentes. Suele orientarse, por eso, con preferencia al control, la certificación, la rendición de cuentas. La fortaleza más difundida es su relación con el currículo y los estándares, que le permitiría, al menos en teoría, un alineamiento riguroso entre los planes y los resultados.

Finalmente, podría afirmarse que el modelo con mayores pretensiones de integralidad, corresponde al llamado modelo sistémico. El mismo conjuga insumos, procesos, estructuras, logros. La crítica que prevalece sobre el mismo es la que afirma que se trata de traslación poco creativa de procesos evaluativos empresariales.

El tema del desempeño docente, tampoco es un tema sencillo ni cuenta con suficientes acuerdos y consensos nacionales. En una visión sintética se puede afirmar que las visiones predominantes han considerado que el desempeño docente se expresa y se evidencia a través, no de una competencia particular, sino de varias dimensiones de su actuación. Se incluyen dimensiones técnicas, pedagógicas,

sociales, éticas. Todas ellas, en conjunto, pueden dar cuenta del perfil docente en su complejidad e integralidad UNESCO (2007).

En dos de las dimensiones –saberes disciplinares y gestión pedagógica- los acuerdos entre los actores y especialistas son mayores y más duraderos. Se trata de los conocimientos del docente sobre las asignaturas o disciplinas que enseña, por una parte. Y por otra, la gestión pedagógica, es decir las competencias y habilidades docentes para enseñar, para provocar aprendizajes, para lograr resultados de aprendizaje. Ningún sector o actor, niega la presencia y trascendencia de estas dos dimensiones.

Forman parte de la primera dimensión los conocimientos –sus enfoques, sus articulaciones, su actualidad, su gradualidad, sus relaciones externas, sus teorías de base, su utilidad- en las materias, asignaturas o disciplinas en las que ha optado formarse cada docente. Vale mencionar de paso, que por las condiciones del sistema educativo ecuatoriano, los docentes no siempre trabajan en la especialización en que se han formado. Es preciso advertir también la existencia de alta rotación entre las asignaturas que encargan a un docente durante su ejercicio profesional. Como se puede entender, estas situaciones vuelven más complejo cualquier proceso de evaluación.

Forman parte de la segunda dimensión –gestión pedagógica- las habilidades de enseñanza, mismas que se plasman fundamentalmente en la planificación, en el ejercicio concreto de enseñanza a los estudiantes y en la evaluación. En este campo

se incluyen múltiples competencias que van desde la creación de experiencias de aprendizaje, el clima de aula, el uso de recursos, los trayectos de aprendizaje, las metodologías activas, las modalidades de evaluación, etc.

Hasta aquí se podría decir que los acuerdos son sólidos y generalizados, aunque los componentes internos de cada dimensión varían según las visiones, tanto en su número como en su enfoque e importancia. Saberes disciplinares y gestión pedagógica, han sido dimensiones asumidas como indispensables, insustituibles a la hora de hablar de desempeño docente. Las dos dimensiones, figuran en forma clara y explícita en los procesos de formación de los docentes a nivel de los centros universitarios. De todas maneras, en el desarrollo del estudio se aprecia que incluso estos supuestos básicos no siempre se cumplen a cabalidad en la realidad educativa del Ecuador.

La complejidad de los procesos educativos y las nuevas visiones sobre ellos, ha ido agregando nuevas dimensiones para apreciar el desempeño docente. Mencionamos dos de ellas, aunque aparecen con diversa denominación y articulación en los procesos educativos. La primera habla de habilidades de corte socio emocional del docente, denominadas en algunas propuestas como “habilidades blandas”.⁷

⁷ La denominación proviene de la distinción de los “conocimientos duros” que corresponderían a las asignaturas tradicionales: matemática, ciencias, etc.

Estas habilidades están ligadas sobre todo al auspicio y generación de condiciones favorables y de bienestar para los estudiantes. Pone su mirada en el aula, pero avanza más allá, a la institución y el entorno inmediato. Tiene que ver el fomento de ejercicios de derechos, espacios seguros libres de acosos y violencia, prácticas democráticas, solución dialogada de conflictos, cultura de paz, valor y uso de normativas. Aunque no siempre se explicita, subyace el reconocimiento de que el aprendizaje supera las aulas. Se produce también en la familia, en el entorno inmediato, en la relación con los demás, etc.

La segunda dimensión adicionada, llamada por algunos autores o instituciones como “liderazgo” alude a roles del docente en la relación con otros actores, todos importantes en la creación de estímulos y escenarios positivos para el aprendizaje. En este caso, las familias en primer lugar, y en segundo, las personas e instancias locales de las comunidades en que se inserta. Se incluye autoridades locales (alcaldías, juntas parroquiales), otras dependencias estatales (de salud, seguridad, derechos, deporte), instancias de la sociedad civil, empresas, programas de iglesias, extensiones universitarias. Se trata de articulaciones en el territorio y que obviamente tienen características particulares.

Las cuatro dimensiones que se han caracterizado sintéticamente –saberes, gestión pedagógica, habilidades socioemocionales y liderazgo- están presentes, con diversos nombres y variaciones en contenido, en el Modelo de evaluación docente, MED, del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL (2015).

A estas cuatro dimensiones referidas, se añade en algunos casos, un rol ligado con las políticas públicas de la educación. Parte de su desempeño entonces tiene que ver con la interrelación con autoridades oficiales de educación, desde lo local (circuitos, distritos, zonas) hasta lo nacional (subsecretarías, viceministerios, ministerio, equipos técnicos) y que incluyen no solo los aspectos administrativos sino la participación –muchas veces restringida- en la creación, seguimiento, adaptación, superación de determinadas políticas públicas de educación.

En este caso, el desempeño docente de signo profesional se complementa con un rol de ciudadano y actor político. Uno de los argumentos centrales para sostener esta tesis es la del conocimiento profundo y cotidiano que tiene el docente de la vida educativa y sus instituciones y por lo mismo la importancia de su voz para adecuar políticas públicas que se diseñan con alguna distancia de los procesos prácticos. Algunas versiones de evaluación prescinden totalmente de esta dimensión. En otras, como la del modelo MED de INEVAL, apenas está esbozada. Lo poco que se menciona, se incorpora a la dimensión del liderazgo sin mayores especificaciones.

En el último año, emergió una preocupación adicional: el desarrollo de la personalidad de los docentes. En este campo se incluyen aspectos como autoconocimiento, autoestima, creatividad, capacidad de análisis y proposición, relación en el poder, tendencias respecto a la violencia, manejo de conflictos, etc. En ocasiones estos temas se incorporan dentro de categorías más abarcadoras. En otras, se plantean como campos independientes. En el caso ecuatoriano, vale

mencionar que el Ministerio de Educación incluyó una prueba para los docentes, justamente en estos campos. La iniciativa, que se analiza posteriormente, se levantó como respuesta coyuntural frente a la violencia infantil por parte de algunos docentes, y no ha tenido mayor eco, a pesar de la gravedad de la causa que la generó.

Lo dicho respecto a las dimensiones muestra el gran alcance que implica una evaluación integral de los docentes. Frente a una complejidad así, se ha optado por atender algunas de las áreas y dimensiones, dejando de lado o reduciendo la importancia de otras. Asumir las 5 o 6 dimensiones reseñadas resulta en las condiciones existentes prácticamente imposible. Esta situación de las dimensiones da cuenta de una parte de la problemática de estas evaluaciones. El modelo de INEVAL, asume las 4 primeras dimensiones –saberes disciplinares, gestión pedagógica, habilidades socio emocionales y liderazgo- aunque con algunas inconsistencias y ausencias en varias de ellas.

Una segunda cara de la problemática tiene que ver con el uso e impacto de los resultados de las evaluaciones. Efectivamente, la hipótesis oficial y la creencia generalizada entienden que las evaluaciones producen y sustentan políticas, programas, medidas, normas, etc. de mejoramiento de la profesión docente. Las más importantes y estructurales apuntarían a cambiar los programas de formación inicial y capacitación en servicio para consolidar los avances y corregir o trastocar las debilidades y vacíos.

Sin embargo, la consecuencia de las evaluaciones muy pocas veces funciona de esta manera. La relación entre la evaluación -aun en el mejor de los casos de alta

calidad e integralidad- no se convierte en forma inmediata, inevitable y automática en procesos de mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Entre los dos momentos –evaluación y planes transformadores- existen una serie de mediaciones.

El educador chileno Sergio Martinic (2008), advierte sobre la falsedad de esta relación causal entre evaluación y decisiones de mejoramiento. Llama la atención sobre esta separación que revienta la supuesta “racionalidad técnica” tan publicitada a favor de los resultados de la evaluación y sus usos pretendidamente automáticos y coherentes.

En otras palabras, las autoridades educativas de diverso nivel, difícilmente traducen estas informaciones en mejoras, aprovechan las evidencias para generar superaciones. De lo que se conoce, en la mayoría de casos la información, cuando se utiliza, se reduce a alimentar discursos y ejercicios de rendición de cuentas. Y en algunas ocasiones y para determinadas autoridades, a generar estrategias de control. No han faltado casos en que las informaciones se distorsionan para favorecer políticas, grupos partidarios, autoridades ministeriales, acciones que han sido denunciadas con frecuencia.

El tema es sensible y preocupante. Significa que el impacto de las evaluaciones es bastante más pequeño que el que se publicita. Y eso a pesar de los costos y esfuerzos que significa cada proceso evaluativo. Las mediaciones a las que se hacía referencia tienen que ver con el manejo del poder. Es el poder estatal quien

en último término define la validez de las informaciones de la evaluación y toma decisiones de cambio.

Resulta obvio que esta transición hace su aparición elementos extraños a la evaluación y a las evidencias. Se trata de posturas políticas, intereses partidarios y personales, situaciones coyunturales, aspectos económicos y disponibilidad de recursos, situaciones normativas y de administración, interés de los centros de formación de docentes, interés de empresas educativas, etc. En otras palabras, el papel de las evaluaciones y sus resultados –en contra de las creencias generalizadas– no tiene valor determinante ni inmediato. Una prueba más del carácter político de los sistemas de evaluación nacional.

Para cerrar este tema, a más de calificar esta relación evaluación y políticas de mejoramiento, es preciso remarcar que estos vacíos no anulan el valor de las evaluaciones y las informaciones que proveen, que aunque nunca pueden ser objetivas absolutas, son referentes de primera importancia. Esta debilidad en el uso coherente de resultados lo que hace es levantar nuevos desafíos a los sistemas de evaluación y a los actores para que promuevan desde abajo respuestas consistentes y útiles para su mejoramiento profesional y la superación de la educación en su conjunto.

Es importante reconocer, que a pesar de los avatares, los procesos evaluativos son cada vez más aceptados por la población e incluso por los maestros. Casi nadie aboga por su extinción, aunque sí por cambios profundos respecto a qué

se evalúa, cómo se lo hace y para qué sirve. Una cultura incipiente de evaluación se abre paso gradualmente. Cuando los procesos evaluativos se apliquen a todas las instancias y actores y muestren real utilidad y transparencia, seguramente estos signos positivos podrán potenciarse. Cuando las evaluaciones docentes se inscriban en la vida de las instituciones educativas y en la carrera docente, seguramente lograrán mayores niveles de aceptación y eficacia.

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

Paradigma y tipo de investigación

Es necesario mencionar a manera de premisa que el presente estudio se realiza durante la fase final de aplicación del modelo de evaluación docente, MED (2016 – 2018). No es posible, por tanto, a estas alturas contar con cifras globales y definitivas, aunque sí se cuenta con estadísticas básicas de cada modalidad de evaluación aplicada (autoevaluación, coevaluación, etc.). El momento no impide realizar el análisis del modelo en aplicación, centro del presente estudio. Demanda eso sí, recurrir a análisis cualitativos y a recuperar las valoraciones de los actores directos.

El paradigma asumido en la investigación, cuyo objeto principal es la interpelación de un modelo evaluativo, corresponde a un enfoque cualitativo. El estudio no refiere a “una medición de las características de los fenómenos sociales” (Bernal, 2006) orientado a establecer generalizaciones. No desarrolla un análisis de

tipo estadístico que mide resultados, tendencias, diferencias o brechas. Busca, en cambio, dibujar las características de una política pública, la política de evaluación y en particular, el modelo que sustenta la evaluación a los profesores. El estudio no está orientado tampoco a cuantificar impactos y valoraciones de los actores, tema que seguramente será abordado en el futuro por la Academia, cuando culmine todo el proceso y se cuente con informaciones suficientes.

Por lo mencionado, por la naturaleza de la evaluación, el estudio adopta un enfoque cualitativo. Este tipo de enfoque, se destina más a la profundización que a la medición de un tema y apunta sobre todo a la descripción del fenómeno estudiado, considerando sus componentes y las relaciones entre ellos. El análisis que se realiza en el estudio, tiene un carácter fundamentalmente teórico y político-social. Gira alrededor de fundamentos sociales, técnicos, normativos. Indaga y contrasta factores influentes, antecedentes históricos, causas cercanas y estructurales, relaciones con otros fenómenos, implicaciones a corto y largo plazo. En una visión sintética se puede afirmar que el estudio se ocupa de un análisis de consistencia interna del modelo MED, de su coherencia con otras políticas y realidades y de su pertinencia con la situación de la docencia. También se aborda, aunque de manera tangencial, el tema de la sostenibilidad del modelo por el que se ha optado.

Los enfoques cualitativos en general - como el que se aborda en este estudio- tienen algunas características de identidad. Una de ellas es que, a diferencia de los métodos cuantitativos, “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección de los datos” (Hernández, R. 2014). En otras palabras, disponen de un margen importante de flexibilidad que

facilita los acercamientos sucesivos a los fenómenos estudiados; esto obviamente sin restarle la complejidad que implica.

En la misma línea y siguiendo al Profesor Roberto Hernández Sampieri (2014), el estudio cualitativo intenta reconstruir realidades con una visión holística, consideradas como un “todo”. Su mirada, si bien describe situaciones, apunta hacia las interpretaciones, a la búsqueda de sentido y valor. Las visiones de los actores involucrados que se recuperan se orientan en esta perspectiva de interpretación y de construcción de conocimiento nuevo. Y consideran como esclarecedores los contextos en que se inscriben.

Finalmente, se enumeran algunas características adicionales del enfoque cualitativo que el equipo del profesor Hernández (2014), ha relevado: marcos de referencia basados en la fenomenología, constructivismo y naturalismo; valoración de las subjetividades; apreciación de las realidades como cambiantes y dinámicas; aplicación preferente de lógicas inductivas; investigador que explicita sus posiciones y es también un participante; diseños abiertos de investigación; utilización de muestras no estadísticas.

Respecto de la modalidad y según la finalidad y objetivos, este estudio tiene el perfil de una “investigación básica”. Y esto porque se focaliza en un ejercicio de análisis que se torna “base o cimiento” para comprensiones y estudios de mayor profundidad. Su identidad radica en que no se orienta a fines prácticos de carácter inmediato sino a la acumulación y cualificación de conocimientos de los fenómenos que estudia. En esto se diferencia de la “investigación aplicada” cuyo propósito es la solución de problemas concretos. De todas maneras, las fronteras entre las dos,

no son excluyentes; a veces los estudios básicos constituyen el punto de partida para las investigaciones aplicadas.

Para completar estas características, recuperamos la definición del investigador argentino Ezequiel Ander-Egg (2001). El autor cualifica el procedimiento de la investigación básica como reflexivo, crítico y sistemático. Y destaca que el propósito apunta a interpretar fenómenos y a identificar relaciones y leyes en el área de la realidad estudiada.

Desde la óptica del tipo de investigación, la presente investigación es fundamentalmente una “investigación explicativa”. Su sustento es sin duda la descripción de componentes y características de un fenómeno, pero su propósito apunta más lejos y más profundo. Busca dar cuenta de la esencia de los fenómenos, a mostrar sus marcas de fondo, a tratar de entender las causas y factores que le han dado origen. Tiene pues, una relación causal y desarrolla por tanto un modelo explicativo de lo estudiado, una forma particular de comprensión de interrelaciones e influencias entre sus componentes.

En otras palabras, y siguiendo a la investigadora Deisy Yáñez (2018), una investigación explicativa visibiliza la interacción de los componentes de un fenómeno, cómo se complementan, se contraponen, se matizan, se amplían, se explican unos a otros. Y en conjunto constituyen un entendimiento indivisible, una unidad de sentido y permiten “hacerse una idea global” del fenómeno, en donde

cada componente aporta a la comprensión del todo y a su vez es influido en su sentido por los otros componentes y el todo.

En el caso del presente estudio, esta caracterización de investigación explicativa se expresa en la búsqueda de causas, factores y condiciones de contexto que permiten una comprensión razonada del fenómeno de la evaluación docente. Una versión que supera la descripción para arrojar luces explicativas. Se considera que solo de esta manera es posible una aprehensión integral del fenómeno, desde diversas aristas y siempre en relación con contextos particulares. De igual manera, junto al señalamiento de causas y factores, resulta clave la identificación de efectos y consecuencias de la política de evaluación docente en aplicación. De esa manera, con este instrumental analítico es posible proponer medidas de mitigación o corrección –para el caso de los vacíos- y de consolidación –para el caso de las fortalezas- que apunten hacia los síntomas y expresiones externas, pero también, y fundamentalmente, hacia las causas de fondo, hacia las situaciones estructurales.

La presente investigación tiene como objetivo general: evidenciar los aportes y los vacíos del modelo de evaluación docente, MED, aplicado por el MINEDUC y el INEVAL, en relación al mejor desempeño de los maestros.

El método científico desarrollado por el presente estudio, ha seguido, con pequeñas variantes, el proceso desarrollado por investigadores conocidos como Mario Bunge (2017), Roberto Hernández(2014) y de Arias Galicia (2013), recogidas por el Profesor César Augusto Bernal en su obra Metodología de

investigación. El punto de partida de todas las propuestas, como corresponde, es el planteamiento del problema, que incluye su justificación, las preguntas orientadoras y los objetivos de investigación. El segundo paso se ha destinado a elaborar un marco teórico de referencia que oriente el estudio; según el tipo de investigación, esta fase incluiría la formulación de hipótesis, tema sobre el cual hay una referencia en los siguientes párrafos.

Es preciso resaltar el papel que cumplen en esta modalidad de estudio, las preguntas orientadoras o preguntas de investigación⁸. Son ellas las que sirven de puente entre el planteamiento del problema y el marco de referencia con el trabajo de recolección de los datos e informaciones. Son ellas las que identifican los nudos críticos y los vacíos a llenarse en la siguiente fase. Marcan de esta forma, la perspectiva en que inserta la investigación. Finalmente se ha continuado con las fases más o menos comunes de estos estudios: planeación operativa, recolección de informaciones, procesamiento de las mismas (con retorno a las fuentes cuando ameritaba) y sistematización de los resultados.

Esta investigación, por su naturaleza cualitativa y por no pretender mediciones y generalizaciones, no trabaja con una muestra estadística. Incluye sí casos individuales, cualitativamente significativos. Recurre a actores calificados, sea por su participación directa en los procesos evaluativos, o sea por su nivel de especialidad en temas de carácter educativo (Hernández, R. 2014).

⁸ Ver Anexo 1. Preguntas orientadoras o preguntas de investigación.

Respecto de hipótesis y variables son necesarias algunas precisiones. Tomando las palabras del investigador Bernal (2014) se considera que la formulación de hipótesis⁹ no es un ingrediente imprescindible en todas las investigaciones. Es más, los estudios cualitativos, como el presente, que se orienta hacia visibilizar rasgos característicos y relaciones respecto a un fenómeno social, no se necesitan hipótesis. Ellas son esenciales al tratarse de investigaciones que “se quiere probar una suposición”. El especialista considera que los estudios de tipo descriptivo “es suficiente plantear algunas preguntas de investigación”. Como se ha mencionado antes, las preguntas surgen naturalmente del planteamiento del problema y del marco de referencia adoptado en la investigación.

Tomando en cuenta la consideración anterior, el presente estudio descriptivo no precisa recurrir al uso de variables, ya que las mismas se expresan en las hipótesis. Finalmente, como lo dice Bernal (2007) “las hipótesis son suposiciones acerca de las variables”. Al no plantearse hipótesis para el estudio, no hay lugar para las variables. Esta situación, no significa de ningún modo que el investigador no tenga algún tipo de explicaciones provisionales. Es importante que ellas sean consideradas y se expresen en las preguntas de explicación. Desde otro punto de vista, es relevante tomar en cuenta lo que plantea Hernández (2014) respecto a que las investigaciones cualitativas van construyendo ciertas explicaciones – acercamiento a hipótesis- antes, durante y después de la recolección de las informaciones.

⁹ La hipótesis se entiende, según palabras de Muñoz Rozo (1998) como “la explicación anticipada y provisional de alguna suposición que se trate de comprobar o desaprobar”

Procedimiento para la búsqueda y procesamiento de los datos

Conforme se ha señalado anteriormente, la guía para la búsqueda de informaciones es el conjunto de preguntas orientadoras o preguntas de investigación. En este estudio estas preguntas apuntan a tres aspectos: información sobre la evaluación a conocedores¹⁰ (21 entrevistas) y especialistas en el tema (8 entrevistas), valoraciones sobre la misma (positivas o negativas) y recomendaciones, propuestas o líneas de futuro. Las preguntas que se plantearon a conocedores y especialistas fueron en su mayoría, abiertas, con el objetivo de recuperar la mayor riqueza de ideas completas o no exclusivamente datos sueltos.

Las preguntas orientadoras, en coherencia con el planteamiento del problema y el marco de referencia, apuntaron a recuperar el rol docente en sus diversas manifestaciones, consciente de que muchas prácticas anteriores se concentraron unas sobre los conocimientos disciplinares y otras sobre la competencia pedagógica. En este sentido, siempre estuvieron en mente varias dimensiones: saberes disciplinares, gestión pedagógica, competencias sociales, roles respecto de otros actores y la comunidad, aspectos de personalidad. Esta multidimensionalidad está recogida en múltiples estudios y procesos evaluativos y es manifiesta en los roles concretos que los docentes realizan en su trabajo cotidiano. Como es obvio, las categorías, sus denominaciones y su importancia relativa, pueden variar. (Bernal C. 2006).

¹⁰ En este estudio, tendemos como “conocedores” a las personas que tienen diverso grado de conocimiento y participación en las evaluaciones, como directivos, docentes, técnicos. Su conocimiento de las realidades no tiene el nivel de experto.

La valoración del conjunto de estas dimensiones del accionar docente, no como suma o federación, sino como sistema integrado, estaría generando un perfil del desempeño docente. El perfil que maneja el Modelo de evaluación docente oficial, MED, como se mencionó anteriormente, toma en cuenta la mayoría de estas dimensiones, con distinto orden, con diferentes ponderaciones y variantes de contenido. Las preguntas, sin embargo, no se circunscribieron a estas dimensiones y a su categorización, sino que permitieron recuperar las dimensiones que desde la vida práctica de personas conocedoras los docentes o desde las reflexiones de los especialistas, se consideraban imprescindibles. Así pudo establecerse similitudes y diferencias, ratificando la afirmación de la existencia de diversas miradas, muchas de las cuales, no fueron consideradas en el diseño del modelo oficial. Para este cometido, las técnicas más idóneas resultaron ser las entrevistas a profundidad.

En las entrevistas se distinguen dos tipos de actores. Por una parte, personas conocedoras de la evaluación en estudio, especialmente docentes, directivos de centros educativos, técnicos ligados a la evaluación, funcionarios ministeriales con algún grado de involucramiento.

Por otra parte, y ésta es la más relevante, especialistas en el campo de la educación. Para su selección se consideraron los siguientes criterios: conocimiento profundo del tema educativo, pronunciamientos públicos al respecto (libros, artículos, editoriales), valoración de sus opiniones como referentes, alto nivel analítico de modelos y sistemas, trabajos en el campo de la evaluación.

Como se menciona en otro acápite, en el caso de las entrevistas personales se realizaron dos acercamientos: uno inicial para levantar opiniones, razonamientos, argumentos críticos, etc.; y un segundo destinado a profundizaciones y ampliaciones de temas específicos, como también al desarrollo de propuestas de mejoramiento o superación de los procesos evaluativos docentes.

Un atributo adicional de las preguntas orientadoras fue recoger no solo las dimensiones sino valoraciones que las personas habían elaborado para jerarquizar desempeños docentes, valoraciones que se ubicaban en un continuo entre un nivel óptimo o excelente y un nivel insuficiente o en estado de formación.

Vale la pena destacar que la formulación de preguntas orientadoras constituye una base esencial para guiar el estudio, doblemente trascendente al tratarse de una investigación cualitativa. Expresa la perspectiva y el enfoque del estudio. Sintetiza las primeras aproximaciones a las respuestas. Su selección entraña, posturas y posiciones; no tienen un carácter neutro. Su formulación no es de ninguna manera tarea sencilla o de corto tiempo; demanda precisión conceptual y precisión semántica. Y obliga a tomar precauciones para evitar errores comunes como obviedad de las respuestas, inducción de las respuestas, sesgos de diferente índole, descontextualización, uso de categorías de supuesta comprensión universal, ambigüedades e imprecisiones. Las preguntas orientadoras, para garantizar su rigor, conviene que sean sometidas a procesos de validación.

La metodología general utilizada para las preguntas guías siguió el siguiente proceso. En primer lugar, el diseño de las preguntas de investigación, cuya complejidad y atributos se han señalado en el párrafo anterior. En segundo lugar, la

aplicación de las preguntas a las personas fuente de información, bajo un sentido de primera recolección, y manteniendo cierto margen de flexibilidad tanto para precisiones como para adiciones¹¹. En tercer lugar, el procesamiento de las respuestas, considerando los criterios que se exponen en los párrafos subsiguientes. En cuarto lugar -y solo eventualmente y de acuerdo a las condiciones- acercamiento a las fuentes para recuperar aclaraciones, concreciones, profundizaciones.

Finalmente y en quinto lugar, el proceso y sistematización definitiva e integral de los resultados: diseño de las preguntas de investigación; primera recolección de informaciones en las diversas fuentes seleccionadas; procesamiento de respuestas de acuerdo al marco del estudio; entrevistas de confirmación y/o profundización; sistematización de resultados.

Las fuentes utilizadas para esta investigación fueron fundamentalmente tres, mismas que tienen carácter complementario. En primer lugar, las fuentes bibliográficas y escritas, advirtiendo que no existen al momento estudios sobre este tema de evaluación en el Ecuador. Por esta razón se recurrió sobre todo a documentación oficial del Ministerio de Educación y del INEVAL, impulsores y responsable del proceso de evaluación docente. El texto central de referencia estudiado es precisamente el Modelo de evaluación docente publicado por INEVAL (2015). Adicionalmente se ha recurrido a páginas web, artículos sobre la reforma educativa, ensayos sobre la situación docente en general. El sentido del uso de estas fuentes, no ha sido otro que poder contar con definiciones rigurosas y oficialmente

¹¹ Ver Anexo 2. Entrevistas a profundidad

expresadas. Se entiende que quienes las producen tienen una experticia suficiente y sus propuestas tienen un alto margen de confiabilidad.

Una segunda fuente, y la más importante, ha sido la recuperación de opiniones de conocedores del tema docentes, especialistas y funcionarios, a través de un cuestionario de entrevista a profundidad. En muchos casos, se realizaron dos acercamientos, uno preliminar de recuperación de conocimientos y opiniones y un segundo orientado a confirmaciones, profundizaciones y visiones de futuro. El sentido del uso de esta fuente primaria, es precisamente contrastar las proposiciones teóricas y conceptuales de los modelos, con las percepciones y valoraciones que realizan los especialistas desde otros flancos, y que consideran tanto la consistencia teórica de las propuestas, cuanto las implicaciones en la práctica educativa.

La tercera fuente, también de gran importancia, proviene de la observación y vivencia directa de procesos de evaluación de maestros: jornadas de preparación, talleres de capacitación, ejecución de pruebas, valoraciones colectivas parciales, relaciones y diálogos con actores presentes. La situación ha sido posible gracias a la integración del investigador como funcionario en el INEVAL durante el último período de aplicación de la evaluación (Años 2017 y 2018). Todas las actividades presenciales contaron con la orientación de guías de observación. El sentido del uso de esta fuente es la de complementar miradas provenientes de la documentación y el testimonio, con miradas “internas” desde la operación de las evaluaciones.

Tomando en cuenta que para el estudio cualitativo resulta imposible prescindir de opiniones subjetivas, y posturas ideológicas, sesgos políticos, se ha tratado de recuperar pensamientos completos, contextualizados y argumentados. Y

se ha ignorado hasta donde fue posible opiniones centradas exclusivamente en rumores, ideas de terceras personas, datos de prensa o de colectivos alineados excluyentemente con una visión partidaria.

Se considera que la variedad de fuentes –docentes, especialistas, funcionarios- y los análisis realizados y confrontados con la realidad y los propios actores, han logrado construir un cuadro sobre la evaluación docente, que sin ser exhaustivo ni pretender cubrir todos los flancos, resulta suficiente en relación con los objetivos planteados en este estudio. Por tanto, los resultados del mismo pueden constituirse en una información confiable y ecuánime. Las posturas del investigador, imposibles de obviar, han sido explícitas y se han distanciado totalmente de intereses personales, partidistas o mezquinos. En otras palabras se ha atendido con extremo cuidado la presencia de sesgos de cualquier índole.

Para el procesamiento de las abundantes informaciones cualitativas, se han seguido un camino fundamentalmente inductivo. Es decir, siguiendo las propuestas de Gladys Dávila (2006), formulación de un tema, suposición o argumentación general a partir, o desde, la observación o las opiniones particulares.

Las entrevistas a profundidad – 8 en total- resultan esenciales para este tipo de estudios cualitativos. Como menciona la investigadora Ivonne Filigrana (2017) a diferencia de las estadísticas que producen información, las entrevistas generan conocimientos. Sin embargo, el diseño y procesamiento de las entrevistas demanda complejidad y trabajo meticuloso.

Como se mencionó anteriormente, en la mayoría de casos, se realizaron dos acercamientos con los especialistas entrevistados. En el primero se levantó información general y básica, y en el segundo se profundizó temas y propuestas enmarcadas en los componentes y ejes metodológicos de la investigación.

Para el procesamiento se operó de manera similar a los métodos etnográficos que utiliza la investigación antropológica (Peralta, 2009). El proceso integró tres operaciones claves: la síntesis de los datos empíricos, el ordenamiento y análisis a la luz de los marcos teóricos definidos, y la determinación de conclusiones personales. Estas 3 operaciones no son acciones separadas e independientes. Al contrario, se relacionan de manera estructural, cada una depende de las demás, aunque guardan una secuencia lógica. Las 3 operaciones forman lo que la investigadora Filigrana (2017) denomina un “trenzado”, un anudado integrador.

La base de esta trenza analítica, son los datos empíricos, provenientes de las respuestas y reflexiones de las personas entrevistadas, cuya síntesis precisa rigurosidad y detalle para aprehender los insumos recibidos. Implica por tanto, un celo cuidadoso en los testimonios y una ética de respeto con relación a las opiniones. Aquí se ubica entonces, la materia prima del trabajo con actores.

El segundo momento, subsidiario del anterior, procesa los datos empíricos, les da un orden, sentido y valor con relación a las definiciones teóricas desagregadas en la fase inicial del estudio. En el caso de este estudio se definieron primero dos grandes campos: enfoque de la evaluación de docentes y gestión de la misma,

procesos que también interlocutan entre ellos. Inmediatamente se identificó al interior de los dos campos varios componentes. En el referido al enfoque fundamentalmente se tomaron en cuenta: concepción de la evaluación respecto a los procesos educativos, tipo de modelo evaluativo aplicado (estadístico o formativo sistémico), dominios o campos de la evaluación, diseño y estructura de las pruebas. En el campo de la gestión se ubicaron principalmente tres componentes: participación de actores, información y difusión y uso de los resultados de las evaluaciones.

El tercer momento, basado en los datos empíricos analizados, se orientó a establecer conclusiones de las distintas piezas informáticas, con el propósito de perfilar los nuevos conocimientos producidos. Estos elementos han sido el alimento central del discurso argumentativo del presente estudio, tanto en sistematización de las problemáticas como en la identificación y síntesis de las propuestas de mejoramiento de los procesos de evaluación de los docentes.

Resultados del diagnóstico de la situación actual

Breve nota sobre el contexto

Resulta necesario, insertar el análisis de la evaluación docente, en el contexto de la década presidida por el Presidente Rafael Correa. Esta revisión explica en parte la identidad del sistema y sus percepciones. Efectivamente, la década 2006-2016, estuvo signada entre otras cosas por una propuesta de modernización general de la sociedad, que incluyó a la educación. El gobierno de entonces estableció el campo social como prioritario para la atención del estado. Los primeros años del Gobierno coincidieron con un ascenso notable de los precios del petróleo y las materias primas que le otorgaron gran poder de ejecución, que permitió incrementar los presupuestos, incluido el de la educación. Los últimos años la tendencia se alteró, desajustando el modelo planteado y la confianza en el mismo.

En la década mencionada, el Estado impulsa algunas modificaciones interesantes en el sistema educativo nacional, en las que se destaca el incremento del presupuesto, la gratuidad de la educación (cuotas, texto, uniformes, alimentación) y la afirmación de la rectoría en el Estado. Se impulsó también una nueva Reforma de la Educación, con pretensiones de integralidad y sostenibilidad. Se introdujeron cambios en todos los campos: currículo, estándares, carrera y salario docente, infraestructura, equipamiento, normativa, estructuras centrales y locales, oferta educativa, gremios del sector, etc. El sistema de evaluación surge

precisamente en esos años, con categoría constitucional. En la Constitución del año 2008 se consagra la evaluación como proceso imprescindible y en el año 2012 se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL (noviembre 2012).

Algunas marcas generales del gobierno de entonces, se pueden evidenciar en la educación. Entre ellas: inversiones cuantiosas no siempre eficientes; una política de comunicación de carácter exitista; un predominio del Estado (Ministerio de Educación) como protagonista excluyente; una imagen de ascenso a nivel internacional; una ofensiva por cooptar a las organizaciones sociales y gremiales. Algunas denuncias sobre calidad de algunas obras, no trascendieron ni provocaron exámenes especiales de Contraloría en el sector.

Según diversos análisis, entre ellos los realizados por el Contrato Social por la Educación y la exministra, Rosa María Torres, en la reforma educativa impulsada convivieron extrañamente elementos tradicionales (en el currículo, los aprendizajes, el rol de los actores) junto con elementos de modernidad (evaluación, infraestructura, equipamiento tecnológico, sistemas de gestión) El nuevo modelo impulsado –de claro corte tecnocrático y vertical- no logra insertarse en las líneas de avanzada de la región y más bien apunta a “igualar” al país en reformas ya instaladas en otras sociedades latinoamericanas.

Adicionalmente, se destaca que la reforma educativa iniciada asume como derrotero central al mejoramiento de la calidad educativa, consciente que en el campo de la cobertura los avances han sido significativos – excepto en el nivel

inicial- y que en cambio, a nivel de aprendizajes, las falencias son preocupantes. La evaluación educativa aparece como una de las llaves maestras para promover calidad, en la medida en que, al menos en la teoría, proporcionaría la evidencia objetiva de las áreas críticas donde el Ministerio debe destacar los mejores esfuerzos. La evaluación estaría llamada a convertirse en la “locomotora” de la calidad, que arrastra tras de sí el resto de procesos educativos, una misión, a todas luces, desproporcionada (M. Luna, entrevista personal, 01 de octubre 2018).

Valdría mencionar que esta sobrevaloración de la evaluación proviene de una visión reduccionista de la calidad. Efectivamente, la calidad fue reducida a los logros de aprendizaje, mismos que serían detectados a cabalidad por las pruebas estandarizadas del sistema de evaluación. Obviamente, esta visión tuvo y tiene numerosos detractores, incluso al interior de propio gobierno.

El sistema de evaluación y el modelo de evaluación docente

En el marco descrito arriba, y con este alto prestigio, hace su aparición la política y sistema de evaluación. En los años previos existieron procesos de evaluación de docentes, pero ninguno de ellos logró sistematicidad, institucionalización y sostenibilidad. El sistema de evaluación nace con pretensión de política pública de Estado con la Constitución de Montecristi en el año 2008. En su Artículo 346 la Carta Magna establece la creación del sistema y anuncia la conformación de una unidad técnica de carácter autónomo, que será posteriormente el INEVAL (Constitución de la República del Ecuador, 2008) El Instituto, sin

embargo, no se constituye de inmediato. Apenas en el año 2012, la nueva Ley de Educación, LOEI, lo consagra definitivamente (Ley de Educación Intercultural, 2012. Artículo 67 y siguientes).

Es importante mencionar que el sistema de evaluación contempla tres líneas de acción: evaluación de aprendizajes de los estudiantes; evaluación del desempeño de los docentes, y demás profesionales de la educación; y evaluación de la gestión de las instituciones educativas.

El presente estudio, valorando el contexto, realiza una mirada profunda al modelo de evaluación docente. Los elementos y conclusiones se exponen en los capítulos siguientes. Ahora, se sintetizan los resultados más relevantes del diagnóstico de partida realizado.

- Ausencia o mínima articulación de la propuesta evaluativa con el conjunto de las políticas públicas sobre educación. Existen algunas referencias respecto al papel de la evaluación docente sobre la calidad de la educación, y la reforma educativa pero no tiene sustentos suficientes. (N. Armijos, entrevista personal, 05 de noviembre 2018).
- Desconexión de la evaluación con la política general respecto a la docencia. La “cuestión docente” se aborda por piezas: condiciones salariales, beneficios sociales, escalafón y ascensos, formación inicial, capacitación en servicio, sistemas de incentivos, organización docente. El abordaje

desarticulado disminuye el impacto de las evaluaciones. Sobre todo en la relación entre resultados evaluativos y líneas de capacitación en servicio, (MINEDUC - Propuestas de capacitación por Subsecretaría de Fundamentos Educativos). Por ahora no están alineadas plenamente; ambas marchan por diversos andariveles.

- No se ha contado con un estudio diagnóstico sobre la situación docente, más allá de las condiciones materiales. No existen datos ni reflexiones sobre temas como: autoestima y autocrítica, cultura de evaluación, actitud frente a los cambios, valoración de la profesión, convicciones y vocación, aspiraciones en el sector, etc. En los últimos años, UNAE, Universidad Nacional de Educación, a través de su Observatorio de la Educación (2018) ha elaborado algunos materiales con cifras actualizadas y reflexiones y propuestas.
- El texto elaborado – el MED- que sirve de guía para las evaluaciones docentes (Ineval, 2016) tiene algunas fortalezas que ameritan ser evidenciadas: un sistema teórico ordenador del desempeño docente, conocido como SER MAESTRO; una definición de componentes que apuntan a una mirada integral (saberes, gestión pedagógica, liderazgo, capacidades socio emocionales); una variedad de líneas de investigación y actores participantes (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, prácticas de aula); un conjunto diverso de instrumentos (prueba, portafolio,

rúbrica, observación, encuesta); unos niveles de rendimiento de acuerdo a rangos de puntajes obtenidos.

También podrían mencionarse entre las fortalezas o aportes del MED la recuperación de las modalidades de autoevaluación y de evaluación de pares (coevaluación) que no fueron consideradas en procesos anteriores, (H. Sánchez, entrevista personal, 15 de enero 2018). La introducción de estas modalidades, coincide además con propuestas internacionales que las avalan y destacan.

En el modelo desarrollado por el INEVAL – el MED – si bien se expresan algunas fortalezas, prevalecen los vacíos y limitaciones. Las dos más evidentes, y que se han mencionado antes, son: ausencia de estudio y consideración de las condiciones del contexto nacional y de la educación en particular; y falta de un diagnóstico integral de la situación docente, incluyendo los temas de cultura.

Adicionalmente, el Modelo de Evaluación Docente revela omisiones graves respecto de sustentos para cada una de las opciones que asume: dimensiones, dominios, modalidades de evaluación, ponderaciones, instrumentos. Seguramente algunas de estas opciones son correctas, sin embargo, en la propuesta aparecen como supuestos sin respaldo.

Finalmente, puede destacarse un tema de orden administrativo pero de gran significación: la ausencia de un estudio de factibilidad que identifique las condiciones existentes para la aplicación de las pruebas (INEVAL, Notas críticas sobre MED, Memorando interno, 10 de octubre, 2018). Estos vacíos explican en gran parte la extensión exagerada y los avatares del proceso evaluativo en el tiempo. Al cabo de dos años no se cuenta con resultados integrales. Esta situación, conspira, por supuesto, con la falta de secuencia, de continuidad, de seguimiento de parte de los maestros, de oportunidad en la entrega de resultados, de falta de pertinencia y actualización de los mismos. (Red de Maestros. Diálogos con Maestros, 10 septiembre, 2018).

- En el campo de la gestión, se puede subrayar las limitaciones de las estrategias de comunicación aplicadas. Según las opiniones de los docentes, la información no siempre ha sido completa ni oportuna. Esto ha sido especialmente sensible a nivel de las poblaciones rurales.
- Con relación a los resultados, se puede afirmar que los registros e informes que se emiten no superan los atributos descriptivos. No alcanzan niveles explicativos y tampoco tienen tratamiento comunicacional y pedagógico. Estas situaciones repercuten en la llegada de informaciones y por tanto en su valoración y aplicación.

- El campo de los impactos –iniciales en este caso dado el proceso seguido– las señales preliminares más bien son preocupantes. De lo que se conoce, pues no existe documentación sistemática, la traducción de resultados de evaluación en políticas de mejoramiento en los diversos niveles (nacional, distrital, institucional) es entre escasa y nula (Entrevistas y observaciones realizadas). Sin duda en este tema intervienen varios factores, incluyendo aspectos políticos, coyunturales, de recursos, de tiempos. Por el momento, no son más que señales iniciales, pero advierten problemáticas de fondo, sobre las cuales no se observan medidas de prevención ni soluciones. Se reconoce, por supuesto, que el efecto de los resultados no se puede esperar de forma inmediata. Pero tampoco se justifica la ausencia de respuestas. Lo que se ha podido comprobar es la utilización de informaciones de evaluación en los discursos y en los ejercicios de rendición de cuentas de autoridades educativas.

Resumen de las principales insuficiencias detectadas con la aplicación de los métodos

El estudio realizado muestra las limitaciones e inconsistencias de carácter conceptual. Efectivamente, muchas instituciones del estado no se caracterizan precisamente por desarrollar fundamentos suficientes para las políticas que impulsan, en especial cuando les toca dar seguimiento a políticas definidas por gobiernos y ministros anteriores.

Resulta muy difícil encontrar en los archivos académicos nacionales, estudios de naturaleza conceptual en las líneas definidas respecto a calidad, a evaluación y a la relación entre las dos. Predominan los textos de carácter normativo y de tipo operativo, casi siempre incluidos en estudios más extensos sobre la coyuntura o la educación en general. Los aspectos de fondo, los marcos teóricos y de referencia lastimosamente no tienen atención debida.

A lo mencionado es preciso añadir que desde otros actores, especialmente Academia y organizaciones de la sociedad civil, el interés por los temas de evaluación educativa han sido mínimos, a pesar de la profusa información disponible. (M. Pallasco, entrevista personal, 10 de diciembre, 2018) No existe al momento estudios o ensayos rigurosos significativos que enfrente el tema de la evaluación. La documentación existente –manuales, instructivos, informaciones de páginas web, etc. – por su propia naturaleza, no ofrecen información contextual ni teórica.

Es precisamente, por estos vacíos que el estudio ha debido recurrir a otro tipo de fuentes, estudios de países de la región, especialmente Argentina. Y especialmente a las fuentes testimoniales de docentes y especialistas. Y aprovechar en este caso la inserción del investigador en la institución rectora de las evaluaciones, el INEVAL. Es este acercamiento estrecho el que ha permitido poner en perspectiva los conocimientos y opiniones recuperadas.

Con respecto a las insuficiencias relativas a la aplicación de los métodos, es preciso reiterar que la investigación cualitativa realizada incluye, porque no puede dejar de hacerlo, opiniones de actores que implican presencia de elementos de carácter subjetivo. Valoraciones en la que están presentes posiciones ideológicas, políticas, creencias, valores. Ellas están marcadas por la información disponible – que suele ser escasa- y las experiencias vividas en diversos espacios educativos.

Por las razones expuestas, se ha realizado un trabajo detallado y meticuloso de análisis de informaciones. Se han realizado actividades como: selección cuidadosa de entrevistados; contextualización de discursos; atención particular a la separación de hechos y opiniones; preocupación constante por contar con evidencias de las afirmaciones; valoración de la lógica y argumentación en las opiniones; contrastación de opiniones con valoraciones oficiales y textos disponibles. En el procesamiento de opiniones se recurrió, conforme se advierte antes, al “trenzado” entre datos empíricos, análisis orientado por el marco teórico desarrollado, y conclusiones.

En algunos casos, como se señaló arriba, se recurrió a una doble ronda de entrevistas para asegurar opiniones o completarlas con determinados detalles.

Se reconoce que este tipo de estudio no es ni puede ser neutral ni aséptico. Resultaría imposible de lograr pues se refiere a decisiones y líneas oficiales con incidencia directa en el quehacer de los docentes. Por otra parte, estas líneas de evaluación están inscritas en visiones políticas más generales de un período de la

historia del Ecuador, particularmente sensible y polémico, que tuvo un final conflictivo.

El autor, es consciente, además, que su propia mirada no está vacía ni vaciada de criterios de valor, fruto de la experiencia desarrollada en el sector durante varios años; explicitarla en los momentos pertinentes será un criterio de rigor. De todas formas, se ha realizado el máximo esfuerzo por recuperar razonamientos y argumentaciones completas, y por valorar de muy diferente manera proposiciones que sugieren un peso importante de rumores, creencias, mitos, suposiciones, resentimientos, radicalismos.

CAPÍTULO III

PRODUCTO

Alternativas al modelo de evaluación docente

IDENTIDAD DE LA PROPUESTA: MEJORAMIENTO DE LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DOCENTE

La propuesta de cambio que se despliega en las siguientes líneas se denomina: Mejoramiento de la política de evaluación docente, y de su modelo operativo: aspectos de concepción y de gestión. El objetivo general de la propuesta, conforme al diagnóstico levantado, es aportar con insumos para la transformación de la política de evaluación docente y su contribución al desempeño de los profesores. En un sentido más amplio, este esfuerzo se inscribe en los propósitos nacionales de mejoramiento de la calidad de la educación, especialmente escolarizada y particularmente dirigida a los docentes fiscales.

Los objetivos específicos de la propuesta son los siguientes:

- Desarrollar una visión alternativa de evaluación formativa que reemplace a las visiones punitivas y clasificadoras de los actuales procesos de evaluación.
- Aportar a la definición de un perfil integral docente -validado por los actores - que deben considerar las evaluaciones.
- Definir una nueva estructura de las dimensiones del trabajo docente que se debe evaluar, con sentido de sistema y con criterios de acercamientos sucesivos y graduales.
- Establecer un conjunto de condiciones claves -la información entre ellas- para propiciar un sistema de evaluación docente pertinente a la realidad y con carácter participativo.
- Contribuir a la delimitación y precisión de roles de los distintos actores que intervienen en los procesos evaluativos: autoridades ministeriales, INEVAL, estructuras locales, instituciones, actores.
- Definir líneas estratégicas para potenciar el uso de los resultados de las evaluaciones docentes en el mejoramiento del desempeño profesional

Por lo mencionado, los elementos o componentes de la propuesta que se desarrolla en este estudio, refieren a dos campos complementarios. Al campo de la

concepción y enfoque de la evaluación, por una parte. Y por otra, al campo de la gestión y operación del sistema.

A nivel de las concepciones se considera

- Una innovadora visión de la evaluación, que incluye nueve líneas de carácter estratégico: inserción de la evaluación en la política integral de reforma; esencia e identidad de la evaluación; consideración de su naturaleza técnica y política; evaluación y proceso global de gestión; alcance de la evaluación; cambios en los contenidos de la evaluación; nuevas dimensiones de la evaluación; redefinición de modalidades e instrumentos; carácter inspirador de la evaluación.
- Visión de interculturalidad en la evaluación.

A nivel de la gestión se considera:

- Innovaciones en el rol y participación de los actores educativos; nueva comprensión y rol del centro o institución educativa
- Cambios en las estrategias de comunicación y difusión; transformaciones en el uso de los resultados evaluativos.

Es preciso reiterar que las recomendaciones están orientadas hacia una política educativa -la política de evaluación docente- y sus problemas centrales y conexos. En tal sentido, difiere de propuestas particulares que podrían sugerirse para aspectos curriculares, metodológicos o didácticos. Esta consideración es especialmente válida al momento de abordar aspectos como validaciones o

aplicaciones en la práctica. Las mismas, por la naturaleza del estudio, operan en diferentes coordenadas.

Una visión crítica como la expuesta en las páginas anteriores –política, técnica, operativa- elimina la posibilidad de ajustes o maquillajes superficiales y temporales. El carácter profundo de los cuestionamientos –avalados por evidencia y opiniones de actores, análisis de documentación, experiencias directas- inclina la balanza hacia modificaciones de carácter estructural, hacia un replanteamiento integral de la política de evaluación docente. Esta idea de transformación ha sido levantada especialmente por el Contrato Social por la Educación (2016) y la especialista Rosa María Torres (2017), pero también coinciden ella, con algunos matices, la gran mayoría de educadores entrevistados.

La propuesta que se expone a continuación enfrenta entonces las dos grandes falencias y cuestionamientos al modelo y proceso de evaluación docente. En el campo de las concepciones –que es el primero de ellos- la propuesta intenta recuperar planteamientos alternativos frescos que ya se encuentran aplicando en otras realidades, aunque no siempre de forma integral. Se habla del sentido de la evaluación, sus fundamentos teóricos, el contexto en que se plantea, las apuestas y posiciones que subyacen, los principios rectores, las finalidades, la situación y rol de los actores.

Vale la pena mencionar que algunas reformas impulsadas en los últimos años en el campo evaluativo se centraron y se centran en la actualidad en aspectos

de proceso y operación, en dotación de recursos, en condiciones de aplicación de las pruebas evaluativas. Sin negar su importancia, lastimosamente desestiman el marco teórico y contextual en que se desenvuelven y las determina. Por eso, esta propuesta articula medidas alternativas en las dos dimensiones, concepciones y gestión. La primera confiere sentido a los procesos. La segunda “aterriza” en la práctica las visiones en forma coherente. Alternativas sin base y opciones conceptuales débiles generan procesos inapropiados, erráticos. Aplicaciones prácticas sin fundamentos producen resultados parciales y de interpretación errada. Es la articulación de las dos dimensiones lo que augura contribuciones frente a las problemáticas levantadas.

Sin duda, la propuesta que se presenta se sostiene en la convicción – compartida por el autor- del valor social de la evaluación, en su capacidad de hacer visibles muchas realidades, en su potencia para entregar insumos útiles para las transformaciones. Hay conciencia suficiente también sobre los límites de una propuesta como la que se desarrolla. Ninguna evaluación por si sola produce transformaciones. Siempre será indispensable la voluntad política - central, local e institucional- para efectivamente dar una lectura apropiada a los resultados de evaluaciones y sobre todo actuar en consecuencia con las evidencias que proporciona la evaluación, conscientes que no son las únicas informaciones a tomar en cuenta.

Un segundo punto advierte sobre la necesidad de realizar un corte temático y temporal para abordar la evaluación docente. Y esto porque la misma no está

desconectada de otros procesos. Como se ha dicho, esta política forma parte de todo el sistema de evaluación (incluye también estudiantes, directivos, instituciones) y se inserta además en el conjunto de la reforma educativa que el país iniciara en los primeros años del régimen de la llamada revolución ciudadana. (Ministerio de Educación, 2010).

La propuesta de mejoramiento del MED sin duda es compleja. Las condiciones no son precisamente ideales para la incorporación de cambios de sentido. Existen fuertes resistencias a los cambios, en general, y a los cambios en lo docente, en particular. Por tal motivo se consideran algunos elementos para hacer viable la propuesta. Entre ellos, el involucramiento de los actores directos -y también de especialistas- de manera que se altere la costumbre de incorporación de medidas de manera vertical.

Así mismo, se valora la necesidad de insertar cambios de forma gradual, reflexionada y no improvisada y totalizadora. Un trayecto de cambios desde sectores particulares seleccionados hacia los demás en forma de círculos concéntricos. Así, el cambio puede ser menos traumático y la participación proactiva y el empoderamiento incrementarse.

Otro aspecto clave de la viabilidad y del rigor técnico y profesional, es iniciar siempre las fases con ejercicios piloto serios, con seguimiento crítico, con ajustes y evaluaciones integrales. La incorporación de propuestas verticales,

globales y sin sustento de la práctica han sido las dominantes, y por eso es preciso cambiarlas de signo.

Existe también una consideración de recursos, que se sabe son limitados siempre y doblemente en las etapas de crisis que atraviesa la caja fiscal. La propuesta no incurre en gastos extraordinarios. Intenta incorporarse en las dinámicas y espacios existentes para reducir al máximo los costos. Sin duda, implicará algunas inversiones adicionales, pero, primero, nos serán significativas, y segundo, tienen grandes posibilidades de contar con apoyo de la cooperación internacional que se encuentra bastante sensibilizada por el tema de la evaluación y su contribución a la calidad educativa.

Finalmente, es importante visibilizar las condiciones generales del contexto, que hoy se presentan auspiciosas. En especial, el clima de diálogo existente, el estímulo a la transparencia, el impulso de cambios, el fortalecimiento a las articulaciones intersectoriales, la promoción de la apertura y enriquecimiento del conocimiento. Todos estos elementos generan un marco propicio, una atmósfera relativamente optimista para la incorporación de cambios. Este aspecto -objetivo y subjetivo- es importante a la hora de apreciar la validez y viabilidad de una propuesta como la presente.

En este marco, es valioso considerar que el INEVAL, entidad responsable de la evaluación también atraviesa por un período distinto y más abierto a la crítica y al cambio. El equipo extranjero que dirigió la institución hasta el año 2017

culminó sus tareas con muchos cuestionamientos. El equipo directivo actual -en funciones desde noviembre 2017- está empeñado en impulsar modificaciones, entre ellas, la incorporación de la opinión de los actores directos. Ha puesto en funcionamiento un Consejo Consultivo¹² para canalizar las opiniones y propuestas de la sociedad.

Sobre la concepción del modelo de evaluación

Un proceso participante de cambio

En el diagnóstico que antecede se ha establecido las debilidades de concepción de la política de evaluación docente. Refieren a temas de contexto nacional, fundamentación teórica, visión de sistema y articulaciones con otros procesos educativos.

El tratamiento de estos temas, no puede repetir las prácticas anteriores, es decir concentrar la responsabilidad y el poder en un equipo tecnocrático que casi en secreto soluciona todos los problemas. La evaluación, como se ha dicho, no es exclusivamente un problema teórico ni técnico; implica una comprensión política en la que se inserten otras decisiones sociales y que demanda la participación democrática de los actores.

¹² El Consejo Consultivo de INEVAL, creado en 2018, reúne a representantes de todos los sectores públicos, privados y confesionales; delegados de estudiantes, docentes, directivos, padres de familia; universidades y organizaciones de la sociedad civil.

Con este antecedente, se sugieren tres procesos o pasos interrelacionados. En primer lugar, la constitución de un actor colectivo con suficiente legitimidad que asuma la dirección general del proceso de cambios y transformaciones. Se propone la siguiente composición de este colectivo, al que se lo nombra como Equipo promotor:

- Autoridad del Ministerio de Educación
- Directivo del INEVAL
- Representante de docentes, estudiantes, padres de familia
- Representante del personal directivo
- Delegado de la Educación intercultural bilingüe.
- Representante de las Universidades formadoras de docentes.
- Representante de organizaciones educativas de la sociedad civil.

En este colectivo resulta esencial la integración de representantes del Estado y la sociedad, porque el tema sobrepasa a un sector. Incluso será necesario, conformar unidades especiales que integren otros delegados; Ministerio del Trabajo, Bienestar Social, Salud; INEC; sectores empresariales; representantes de gobiernos locales o de otros grupos culturales como afro ecuatorianos y montubios.

Este colectivo tendrá como misión principal organizar, animar y dar seguimiento al proceso de revisión y cambio de la política de evaluación docente. Y encargarse con posterioridad de sistematizar las propuestas de cambio y seguir sus aplicaciones.

En segundo lugar, se propone la profundización del estado de arte de la política de evaluación docente, tomando como insumo los planteamientos de este estudio, y otros ensayos puntuales, econométricos especialmente, mismos que podrían complementarse con reuniones del “Equipo Promotor” con especialistas y grupos seleccionados. En este momento es vital el levantamiento de percepciones de los maestros sobre las evaluaciones. En otras palabras, la cultura de evaluación existente en los actores, sus marcas de identidad, sus explicaciones, su evolución en el tiempo. El presente estudio incluye algunas opiniones, pero debería ampliarse a una muestra más significativa.

Dada la experiencia acumulada en INEVAL y en la disposición de sus nuevas autoridades con el mejoramiento de los procesos, resulta esencial recuperar las reflexiones y nuevos insumos del Instituto. Un complemento necesario sería entonces el diálogo con funcionarios del INEVAL y el estudio de documentación reciente.

Finalmente, resulta pertinente también, recuperar lecciones aprendidas de procesos de la región, y especialmente de países como Uruguay, Costa Rica, México, Brasil, Chile, Colombia. Se conoce que en estos países se desarrollan iniciativas de vanguardia que vale la pena incorporar. Siempre con dos precauciones importantes: selectividad, pues ninguna reforma es perfecta y generalizable, y adaptación creativa al contexto nacional.

En tercer lugar se propone una alianza multiactores por el mejoramiento de la evaluación docente. Si las circunstancias son favorables, sería excelente abordar el sistema integral de evaluación. Sin embargo, dada la complejidad, los niveles de interés, la viabilidad y el enfoque de este estudio, se focaliza en la evaluación de los profesores.

Esta alianza de cambio que incluye al estado, docentes, sociedad civil, deberá expresarse en un Plan de operación detallado que considere no solo actividades, responsables, recursos y tiempos, sino también momentos para el seguimiento, evaluaciones parciales y sistematizaciones. Adicionalmente deberá aplicar una estrategia de comunicación que mantenga informados al resto de actores y la sociedad y mantenga abiertos los canales para participación y enriquecimiento.

Nueva visión de evaluación

El cuestionamiento al modelo de evaluación docente no excluye la visión de otras dimensiones sociales y educativas. La oficina internacional de UNESCO (OIE) en el texto Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes (2016) concluye entre otras cosas que el valor de la evaluación para la calidad es indudable. Pero que es preciso considerar varias dimensiones, tanto de carácter interno al sistema, como de carácter externo que superan al sector educativo, como por ejemplo políticas en el campo de la salud, la nutrición, los derechos, la situación de las familias, etc. Y de la misma manera, que intervienen dimensiones de tipo material y también de tipo cultural.

La visión crítica levantada apunta a un nuevo modelo. Por eso la pregunta clave es ¿de qué evaluación estamos hablando? No existe evaluación que no sea situada en condiciones concretas. Por tanto, depende, según RM Torres (2017) “...de los objetivos, la calidad, la pertinencia y la oportunidad de la evaluación...” Y seguramente, corresponde añadir, del destino y utilización de los resultados. Recuperamos en esta misma dirección las palabras de Gert Biesta (2017) que apuntan a “recuperar la evaluación” poniendo límites a su poder y a construir una propuesta alternativa basada en la democracia en lugar de miradas tecnocráticas que quedan atrapadas en la eficiencia de los procesos de gestión.

En las próximas líneas se perfila esta alternativa en sus dimensiones conceptuales y estratégicas. La alternativa tiene varias líneas emblemáticas de identidad.

La primera línea alude a la trascendencia de insertar estructuralmente el sistema de evaluación docente en la reforma integral del sistema educativo. Esta inserción implica alineamiento con la prioridad del aprendizaje y del rol del docente –junto al estudiante- como protagonista en la construcción de calidad. En una mirada más fina, esta inserción exige coherencia y articulación estructural al menos con cinco políticas: currículo, estándares, textos escolares, formación inicial y capacitación en servicio.

Una versión alterativa debería insertarse en una propuesta renovadora de la educación como sistema. Debería servir para apuntalar los cambios necesarios en

el perfil de los maestros como individuos y como equipos de los centros educativos. Frente al modelo tradicional que persiste, las visiones críticas –compartidas por el autor- optan por una visión de educación transformadora, liberadora, comprometida con la realización y potenciación de capacidades de los estudiantes y una renovada respuesta a los desafíos de la globalización y las redes de comunicación. La CLADE, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2016) ha recuperado en este sentido las visiones transformadoras de Paulo Freire y la Educación Popular. Visiones que se sintetizan en el desarrollo participante e integral de las personas y en la naturaleza descolonizada, liberadora y emancipadora que le corresponde a la educación.

Como complemento, se precisa la armonía de todos los procesos de evaluación: estudiantes, docentes, directivos, centros escolares. El modelo precisa ser único y coherente para lograr resultados. No es el tema de este estudio, pero es necesario emprender modificaciones en los procesos evaluativos de estudiantes. Y avanzar en la evaluación de personal directivo, centros educativos, equipos técnicos, programas y políticas educativas. La evaluación deber ser un proceso total y para todos.

En un nivel particular, resulta fundamental que el modelo de la evaluación docente, se inserte en la política integral docente, en la visión de la carrera docente. Hemos asistido con frecuencia a un tratamiento fragmentado de los temas docentes: formación, salarios, jubilación, evaluación, organización, capacitación en servicio. Esta forma de abordaje ha significado debilitamiento y fisuras en la política y los

roles del estado y las organizaciones gremiales. Ha dejado espacios, además, para resoluciones de carácter político que distorsionan los fines profesionales.

Una segunda línea estratégica tiene que ver con la esencia de la evaluación. Su propósito final no se agota en las mediciones diagnósticas y la provisión de insumos para la toma de decisiones. Se concibe como proceso de aprendizaje; pertenece por eso a la esfera de la pedagogía y aprendizaje y no a la gestión. Y mucho menos, al campo de supervisión o control administrativo.

Carlos Magro (2016), enfatiza este rol. Afirma que la evaluación tiene influencia especial en los aprendizajes y en el modo que lo logramos. La evaluación constituye una oportunidad inmejorable para aprender a nivel personal, de equipo, de institución, de país. Y proveer sustentos para líneas de mejoramiento que van desde el desarrollo personal profesional hasta las políticas educativas. Crear las mejores condiciones para que esta oportunidad de aprendizaje se cumpla, es deber del estado. Asumirla y aprovecharla, es derecho y una obligación de los docentes. Como dice Magro, “evaluar es aprender”.

Esta comprensión supone al menos dos principios y una condición. El aprendizaje desde la práctica es uno de los niveles más naturales –y al mismo tiempo- superiores de desarrollo personal y profesional. Demanda actitudes y capacidades autocríticas, nada comunes en los profesionales. Exige convicciones y compromisos de fondo con la profesión y con la posibilidad de desarrollar una carrera. (Van der Bijl y Astorga, 1994).

El aprendizaje colectivo alude al avance de equipos y centros educativos. Son estos últimos los que facilitan los aprendizajes. Son las instancias que deben aprovechar los resultados evaluativos y responsabilizarse por el procesamiento de resultados y la búsqueda –con o sin el Ministerio- de alternativas.

La condición apunta a la necesidad de un quiebre en la cultura escolar, esa forma particular de vida, cruzada por acciones explícitas de aprendizaje y por costumbres, valores, actitudes, relaciones. Si estos ambientes y cultura no incluyen libertad, respeto, reconocimiento de organizaciones autónomas, ejercicio de los derechos, grados importantes de autonomía, no será posible desarrollar procesos críticos y propositivos. En condiciones de autoritarismo, se coarta toda iniciativa y se provoca el blindaje de los actores. Carles Monereo (2015) prefiere hablar de responsabilidad profesional de los docentes antes que de rendición de cuentas. Y de subrayar el tema de la confianza en las relaciones y los escenarios sociales y educativos.

La predisposición a escuchar y la capacidad de autocrítica completan estas condiciones favorables. Se ha comprobado que si se evalúa en condiciones solidarias, positivas y rigurosas, los resultados serán mejores y los procesos alentadores (INEVAL, 2018). El crecimiento personal podrá ser una marca de estos modelos sin presiones ni miedos, sin estigmas ni uniformidades.

Una tercera línea estratégica, reconoce a la evaluación como proceso con dimensiones políticas y técnicas. Se trata siempre de lecturas situadas en contexto,

con seres humanos concretos, con poderes en juego, con expresiones culturales diversas. El rol del docente, por ejemplo, no es un supuesto neutro; entraña comprensiones sobre la educación, la profesión, el conocimiento, el poder, el entorno, los niños, la vida misma.

La diversidad del país tiene un papel clave. Demanda conocimiento de los entornos políticos, sociales, culturales. Y se distancia de tentaciones homogeneizadores y estandarizadas. Es oportuno comentar que varias experiencias innovadoras han empezado a hablar de “evaluaciones diferenciadas” (Ministerio de Educación, 2018) o de “estandarización contextualizada” (INEVAL, 2017), que aunque parece un contrasentido, busca recuperar el papel de los contextos particulares sin desechar ciertas necesidades de estandarización de base.

En esta línea resulta apropiado valorar las precauciones que varios especialistas han mencionado. Uno de ellos señala, “Debemos luchar por dar un papel más modesto a la evaluación y por unas interpretaciones más cautas de sus resultados” (Stobart, G, 2008).

Una cuarta línea de innovación ubica la evaluación como parte del proceso general de gestión. Su centro no es el test, la prueba, la estadística. Su sentido no se agota en un acto, sino en un proceso. Proceso que implica un ciclo: empieza con los diagnósticos y avanza a las valoraciones y planes de mejora. Y por supuesto, su posterior aplicación, que originarán a su vez, nuevos ciclos.

Esta visión demanda dos transiciones en el rol docente. Primero, desde el docente empleado estatal y persona asistida, a docente actor en el aprendizaje y en el diseño de las políticas educativas. Y segundo, entre el docente individuo hacia un docente integrado en equipos, en centros educativos, en colectivos que dan sentido al aprendizaje y a la vida escolar. Las lecciones aprendidas de los procesos educativos de Finlandia (con los mejores resultados en las pruebas PISA durante varios años), ratifican estos aires nuevos en el rol de los profesores.

Una quinta línea es la aplicación de evaluaciones a todas las instancias del sistema. No existe razón para excluir a equipos directivos del Ministerio, instancias intermedias y locales y del propio INEVAL. Es indispensable crear mecanismos e instrumentos de evaluación pertinentes. La evaluación debe convertirse en práctica natural de todas las organizaciones.

Un ingrediente en esta línea es la evaluación de programas y políticas educativas, mismas que también revelan vacíos y son susceptibles de mejoramiento. No se ha instalado aun esa práctica en el país. Ha sido sustituida más bien por “informes exitistas” que aportan bastante en términos de imagen y poco en términos de futuros. No se entiende cómo muchas políticas y programas no incluyan en su diseño momentos para el monitoreo, el seguimiento, la evaluación, el ajuste.

Hace falta terminar con el velo misterioso de las evaluaciones. Las autoridades deben entender que sus acciones están sujetas al escrutinio público. La rendición de cuentas como ejercicio democrático debería ser ejemplo para todas las

líneas de evaluación. Por eso, se plantea instalar la evaluación en todos los niveles y para todas las políticas: currículo, formación docente, textos, modelo de descentralización.

Como sexta línea se propone cambios en la naturaleza y valor de lo que se evalúa. Se ratifican algunos y se incluyen otros. Los cambios no solo son “ítems” o preguntas que se añaden o excluyen, son miradas diversas sobre las prioridades. En este punto hay mucha controversia. Sin embargo, las líneas de avanzada en el mundo suprimen o minimizan la evaluación de contenidos memorísticos e incluso de destrezas y se inclinan cada vez más por la valoración de habilidades y competencias. Estas versiones se impulsan desde hace algunos años en evaluaciones internacionales.

Todas estas pruebas, entre ellas las del LLECE de UNESCO y la de PISA para el Desarrollo de la OCDE, en que participa Ecuador, incluyen evaluación de habilidades y competencias y cada vez menos de contenidos sueltos. Sobresalen las llamadas “habilidades blandas” o socioemocionales, consideradas clave para la integración proactiva en el nuevo mundo del conocimiento: trabajo en equipo, creatividad, resolución de problemas, comunicación, actitud transformadora, pensamiento crítico.

Carlos Magro (2016), uno de los educadores más lúcidos y penetrantes respecto a alternativas de evaluación, afirma con experiencia que “es importante que reflexionemos si estamos midiendo lo que realmente valoramos o si, por el

contrario, aquello que es fácilmente medible”. La OIE, Organización Internacional de la Educación (2016), nos advierte también sobre la importancia de considerar las subjetividades presentes. Cuestiona así –sin excluir- la veneración que muchas evaluaciones hacen de los temas solamente objetivos.

Las competencias se las entiende como capacidad humana que combina conocimiento, habilidades, actitudes y valores. Una capacidad que se aplica y se puede observar y comprobar. Prioriza el enfoque del “saber hacer” y cuestiona la repetición y la memoria; se centra en capacidades más complejas, más acordes a los seres humanos (Ríos y Herrera, 2017).

Desde esta primera definición se desprende todo el andamiaje de una nueva evaluación. La idea que subyace no es otra que evaluar lo esencial y no lo adjetivo, lo trascendente para el docente y la educación. Se recuerda que muchos sistemas, incluyendo el ecuatoriano, evalúa una pequeña parte de los aprendizajes. No se tocan todos los grados, ni todas las áreas y tampoco temas de actitudes y valores. Las artes por ejemplo –esenciales en la formación- no forman parte de los procesos evaluativos, tampoco la formación ciudadana, la filosofía o la cultura física. Si la máxima dice “evaluamos lo que valoramos” los sistemas de evaluación estarían priorizando, entre otras cosas, contenidos memorísticos de lectura, matemática y ciencias y excluyendo campos esenciales.

Una séptima línea estratégica refiere a nuevas dimensiones de evaluación. Se ratifican avances del modelo actual, pero se introducen cambios y actualizaciones. Las cuatro dimensiones del modelo MED (INEVAL, 2016) se

recomponen en esta propuesta, sin restarle consistencia pero añadiendo claridad y sencillez. En conjunto apuntan al rol del docente en el aula, en la escuela, en la comunidad y en la sociedad. Un rol humano, técnico y político.

Sintéticamente se consideran las siguientes dimensiones:

- Saberes disciplinares. Se consideran ya en el actual modelo.

Deberían tomarse en cuenta nuevos elementos: evitar un excesivo “especialismo” que debilite las miradas holísticas; priorizar los temas y procesos que no pueden ser cubiertos por los sistemas virtuales de información; dar atención a los principios de la ciencia que son más duraderos; considerar el valor del contextos; incorporar miradas de largo plazo.

- Gestión pedagógica. Se considera ya en el actual modelo.

Se incorporan varios elementos: visiones contemporáneas de la enseñanza y aprendizaje, valoración de diversos modelos y trayectos, inclusión de aprendizajes más allá del aula, consideración de estrategias de adaptación a contextos y circunstancias, incorporación de aportes de la pedagogía crítica.

- Rol social del docente. Se considera parcialmente en el actual modelo.

Se añaden los siguientes elementos: estrategias respecto al clima y la cultura escolar con énfasis en derechos humanos; respuestas apropiadas frente a problemáticas vigentes (violencia, acoso, drogas, etc.); aportes al tejido social y comunitario; posturas frente a políticas educativas.

La evaluación integral de estos campos, demandará nuevos esfuerzos por considerar competencias de desarrollo personal, muchas veces desvaloradas o supuestas: autoestima, y creatividad, autoconocimiento y seguridad, autocrítica y análisis, creatividad y comunicación, comprensión de códigos de alumnos, vida en interculturalidad.

Las pruebas psicométricas incorporadas por el Ministerio de Educación¹³ en el último año 2018 y que seguramente aportan elementos claves sobre la personalidad de los maestros, se manejan lastimosamente con mucha confidencialidad y de forma separada al conjunto de valoraciones de los docentes. Hasta ahora se conoce muy poco sobre su verdadero aporte. Se han difundido en cambio serios cuestionamientos, en especial respecto a la filtración de las pruebas y al negocio de su venta a muchos docentes.

La octava línea llama la atención sobre la variedad y nueva integración de modalidades e instrumentos de evaluación. La experiencia va demostrando la pertinencia de incluir varios tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, prácticas de aula (MED, 2015) y alteraciones en el peso que se le confiere a la prueba estandarizada, al tiempo que se tiende a priorizar la observación directa, la evaluación de pares, el trabajo sobre casos ligados a la realidad. En estas líneas de reforma cobra nueva importancia la evaluación cualitativa, dejada de lado por muchas evaluaciones. Y a la visión de los procesos, no solo de los resultados.

¹³ Las pruebas psicométricas se establecieron como una respuesta a la presión social levantada por muchos casos de violencia y acoso sexual de parte de profesores. Intentaban identificar riesgos de autoritarismo y violencia en los maestros.

Se sabe, por supuesto, de la complejidad que entrañan estas mediciones, pero se conoce también que hay avances al respecto en la región.

En el tema de los instrumentos, igualmente la tendencia va por la diversificación de los mismos y cambios en las ponderaciones conferidas. El cuestionario, la encuesta, la resolución de problemas y casos, los portafolios, las rúbricas, etc. tienen cabida en las nuevas miradas integradoras. Especial mención merecen los estudios de factores asociados, hasta ahora subutilizados, y cuyo valor para explicar los resultados en contexto, es significativa.

Los encuentros de educadores realizados en España (2017 y 2018) recogen esta preocupación. Nos invita a abandonar los instrumentos únicos a favor de métodos diversos, adaptables y sensibles a su complejidad (observación directa, asambleas, diarios de aprendizaje, dianas de evaluación, portafolios, rúbricas, rutinas de pensamiento, pruebas).

La novena y última línea alude a la recuperación del sentido inspirador de la evaluación, que contrasta con las visiones obsesionadas por detectar los vacíos, las carencias, los problemas. Es preciso abrir campo para recuperar lo positivo, lo que se hace bien, lo nuevo y lo audaz, las buenas prácticas y las experimentaciones. Hasta hoy, las estrategias para levantar, valorar y socializar prácticas exitosas son prácticamente nulas.

Esta línea tiene enorme potencial simbólico y material. Simbólico porque reconoce aportes, valora esfuerzos, promueve actores. Y material porque se constituye en un laboratorio óptimo para experimentaciones, adaptaciones creativas. Ayuda, además a romper el aislamiento y blindaje de escuelas y convertir los sistemas en espacios de intercambio y de aprendizaje mutuo. Contribuye, finalmente, al desarrollo de una nueva cultura de evaluación entre los actores directos y en la sociedad toda.

Interculturalidad y nuevo modelo

El tema de la interculturalidad en la evaluación empieza a abordarse apenas a finales del año 2017. El modelo de evaluación docente, MED, optó desde el principio por la estandarización total de los docentes. Asumió como presupuesto la existencia de condiciones similares y por tanto, evaluables desde los mismos puntos de vista.

A nivel internacional, también se prescindió de la diversidad étnica y cultural de los países. Las intenciones de masificar y facilitar las evaluaciones inclinaron la balanza por la homogenización y la estandarización sin atenuantes. Se podría decir, que la única señal de sensibilidad frente a las diferencias, se plantea con la introducción de la encuesta de Factores Asociados, misma que se incorpora en las evaluaciones como un complemento. Las pruebas LLECE y PISA-D incluyen factores asociados.

En los actuales debates sobre modelos de evaluación, la necesidad de evaluaciones diferenciadas aparece cada vez con mayor potencia. Sobre todo, fundamentada por el respeto a la diversidad y a los derechos de las poblaciones ancestrales. En nuestro país, con su variedad y diversidad, el tema concentra gradualmente más atención y propuestas. Se trata de un tema político, social, educativo y evaluativo. Cabe mencionar que la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, creada en 2018, tiene entre sus prioridades el diseño de procesos evaluativos particulares, procesos que respeten su cosmovisión y el significado particular de la educación comunitaria. El Ministerio de Educación y el INEVAL están dando primeros pasos en estos escenarios.

Dada la situación de los avances al respecto, cabe advertir la complejidad que entraña el tema. Por ahora la propuesta busca un equilibrio entre niveles de estandarización sobre conocimientos básicos y aspectos particulares referidos a las identidades culturales. En la primera línea se atiende a las personas como ciudadanos ecuatorianos, iguales por tanto en derechos. En la segunda, como miembros de colectivos con particularidades a considerarse en la educación y en la evaluación.

Algunos primeros pasos se han ensayado, aunque con efectos limitados y baja socialización. Entre ellos la traducción de muchos instrumentos de evaluación a dos idiomas ancestrales, el quichua y el shuar. Sin duda, la iniciativa es al menos interesante y expresa preocupación por las diferencias, pero es a todas luces

insuficiente. No se trata de traducciones solamente, sino de estructuras distintas relacionadas con cosmovisiones distintas.

El tratamiento de la interculturalidad en la educación y la evaluación, transita en estos momentos una fase muy fecunda y un nivel de apropiación, compromiso y alta proactividad por parte de los sectores indígenas del Ecuador. Su estudio, en todas sus dimensiones, amerita investigaciones particulares.

Sobre la gestión del proceso de evaluación

El centro educativo

Conforme se ha analizado, el centro escolar –jardín, escuela, colegio, unidad- está llamado a cumplir nuevos roles y desafíos en el futuro. Y para ello necesita entre otras cosas, autonomía, proactividad, vida democrática.

Es preciso reiterar que el centro o institución escolar es el corazón del sistema educativo y micro universo de la educación. Su trascendencia no es nueva, al menos en otros lugares, pero en Ecuador, no ha alcanzado la dimensión necesaria. La relevancia del centro deviene de ser el escenario vital del aprendizaje, es el espacio “donde suceden” o “pueden suceder” prácticas tradicionales reiterativas o propuestas innovadoras. El aprendizaje mismo se forja no solo en las aulas y con profesores individuales. Se genera en todos los momentos y espacios del entorno escolar. Los diversos estímulos, explícitos o implícitos, inclusivos o excluyentes,

afirman conocimientos y sobre todo actitudes y valores, formas de ver la vida. El modelo de organización de un centro no es neutro ni inofensivo. Es clave para crear ambientes amigables, sanos, seguros, participativos. Todos los elementos físicos y humanos (simbólicos, culturales) desempeñan un rol en los aprendizajes.

La concepción descrita sobre el centro educativo es por ahora una aspiración. Sin embargo, existen grados distintos de acercamiento a estos perfiles. Por tal razón, la propuesta que se presenta tomará en cuenta, para su fase piloto y de experimentación, distintos tipos o niveles de consolidación de las instituciones. El Ministerio de Educación cuenta con información importante sobre aspectos organizativos. Sus programas de auditoría y autoevaluación (insumo para el PEI) pueden proporcionar información extremadamente útil.

Cambios en la gestión del centro educativo

En consecuencia con el perfil planteado es preciso modificar aspectos de concepto y acción del sistema de planificación. Concentrar esfuerzos en la construcción de identidad-empoderamiento del centro escolar, más allá de la norma, la costumbre y la formalidad. Canalizar hacia acá los mejores cuadros del Ministerio para asesorar la planificación estratégica institucional, PEI. Al Ministerio le corresponden otros roles, esenciales pero distintos: lineamientos generales, normativa común, dotación de recursos, asesoría, articulaciones,

investigación, estímulos. Si los roles de autoridades y centro escolar no se alteran, no hay perspectivas de éxito para los cambios.

Las visiones y procesos de PEI aplicados desde hace años pueden ser útiles. Valdría la pena, evaluar la experiencia para aprovechar sus enseñanzas o al menos aproximarse a los balances que tiene al respecto el Ministerio de Educación. De lo que se conoce, muchas experiencias del PEI se han debilitado al punto de reducirse a cumplimiento formal de obligaciones. Ha dejado de generar compromiso y cambio.

La asesoría y acompañamiento debe ser de primer nivel. El MINEDUC se encuentra desarrollando en los últimos años nuevas figuras profesionales – especialmente asesores y mentores- que al ser los mejores cuadros oficiales, pueden apoyar la transformación de los procesos de las instituciones educativas. Si es necesario, como parece que lo es, educadores de Universidades, centros privados, sociedad civil podrían colaborar en estas tareas. El Ministerio no pierde rectoría, la usa para atraer y articular actores. La educación, finalmente, es asunto de todos.

Uno de los ingredientes imprescindibles es la participación de los actores. Se trata de alcanzar al menos dos propósitos: involucramiento en la tarea –como responsabilidad profesional natural e interna- y empoderamiento respecto a los resultados y sus consecuencias. Otra cualidad refiere a las condiciones de trabajo. Se precisa superar la jornada formal y sustituirla por un proceso sostenido de pequeños equipos temáticos. Se precisa también manejar la variable, tiempo, con

flexibilidad. Debería ser la tarea más importante que el centro y sus actores realizan. Y debería contar con acompañamiento externo que apoye los procesos, sin ahogarlos.

Finalmente, es preciso tomar en cuenta la atmósfera de trabajo, la generación de un ambiente de confianza, de respeto a todas las opiniones y de libertad para expresarse. La regulación se genera en forma natural desde los actores. No hace falta montar procesos complejos de supervisión, de premios y castigos.

Los procesos de planificación estratégica se desarrollan en un número variable de pasos y actividades. No hay acuerdo al respecto y no es intención de este texto abundar en ellos. Existen, además, múltiples recursos de apoyo en la internet y excelentes talentos nacionales que manejan el tema. Interesa mostrar la lógica y los grandes momentos. Este tipo de planes se sugiere implementarlo cada 3 años, con dos revisiones intermedias. Se describe sucintamente una lógica de 6 momentos, que no son exhaustivos, ni mecánicos, ni son la única modalidad.

Momento 1. Elaboración de misión, visión y principios institucionales. Como existen avances, se trataría de revisar y ajustar. Resulta esencial superar al menos dos vicios comunes: el traslado de propuestas de otros centros y el cumplimiento solo formal de estas definiciones.

Momento 2. Análisis del contexto local y nacional: actores, problemáticas, situación de familias, comunidades, distritos. Influencia de otras esferas: cultura, deporte, salud, derechos. Aprender desafíos, oportunidades y riesgos. Este análisis proporcionará el marco sobre el cual debe actuar e incidir la institución educativa.

Este análisis ayuda a tener presente el rol social y político de la escuela. Y tiende puentes con otras esferas de influencia en la formación. En este punto es fundamental el acceso y lectura apropiada de informaciones confiables de diversas instancias, incluyendo el INEVAL. Vale mencionar que están en desarrollo interesantes iniciativas del MINEDUC (2018) de capacitación de directivos en el uso de datos de las evaluaciones.

Momento 3. Diagnóstico de todas las realidades educativas –aprendizaje, normas, ambiente, recursos- Atención a las relaciones, explicaciones y trayectos. Atención especial a problemáticas sociales en asenso: abuso, violencia, drogas. En este punto deben insertarse los procesos de evaluación docente, que incluyen opiniones propias, de pares, directivos, estudiantes y familias. Y analizarse a la luz de la realidad institucional, los resultados evaluativos de los estudiantes. Existen dos elementos para enriquecer el análisis. Una visión en el tiempo que muestre el progreso de recomendaciones desde años anteriores. Y una visión de las políticas y tendencias a nivel nacional y local, para no perder la dimensión social de la educación.

Momento 4. Formulación de grandes objetivos y líneas estratégicas. Atención a las prioridades levantadas en procesos anteriores para aprovecharlas al máximo. Este momento es el clave para identificar las grandes aspiraciones respecto de la educación. Y para precisar los roles históricos que tienen las instituciones. Contribuye también a no quedarse en detalles y operaciones, sino a ubicarlas en horizontes mayores.

Momento 5. Planificación operativa que incluye actividades, responsables, recursos, tiempo. Diseñar mecanismos para monitoreo, evaluaciones parciales y seguimiento. Cuando las condiciones no son suficientemente favorables, es preciso generar tiempo y esfuerzo inicial hasta conseguir las en un nivel satisfactorio.

Momento 6. Monitoreo y seguimiento del plan. Evaluación del plan estratégico luego de tres años. Concebirlo como una oportunidad inmejorable de aprendizaje. Crear las condiciones suficientes –tiempo, recursos, motivación, lugar, etc.- para que el ejercicio sea democrático y riguroso. Tienen sentido algunas recomendaciones finales: recuperar, cuando es posible, experiencias exitosas externas (del país o del extranjero). Sintetizar los acuerdos y asegurarse que lleguen a todos. Favorecer la sencillez, integración y satisfacción en el trabajo.

Un cambio en el centro educativo de esta naturaleza no se vislumbra sencillo porque afecta rutinas y poderes instalados y provoca alteraciones en otras esferas del sistema. Se subrayan algunos cambios:

- Modificaciones en los procesos de gestión interna, considerando que existen mecanismos desarrollados, en especial la evaluación y el PEI.
- Inclusión entre las prioridades del centro: adaptación curricular, evaluación de todos, generación de ambientes favorables, lucha por la retención y calidad. Todo esto orientado a fortalecer identidad, pertenencia, autorresponsabilidad, compromiso social.

- Modificación del rol del personal directivo. Transitar desde jefaturas verticales obsesionadas en la norma y la disciplina, hacia direcciones flexibles, sistémicas, proactivas, participativas y volcadas a crear condiciones para aprender.

La esencia de estas alternativas se pueden expresar de manera sintética en 6 nuevas –o renovadas- cualidades, que con alto acuerdo plantean especialistas y directivos de centros escolares. Se precisan instituciones educativas...

- Autónomas en alto grado. Responsables colectivamente de la calidad educativa.
- Democráticas en sus mecanismos cotidianos y extraordinarios. Democracia en la participación de docentes, de estudiantes, de familias.
- Proactivas, dinámicas, sensibles y proponentes a los cambios. Instituciones que superen la dependencia y la reactividad de respuestas.
- Informadas. Disponen de datos y resultados de diagnósticos y evaluaciones.
- Con atmósferas que previenen y enfrentan situaciones destructivas: violencia, acoso, discriminaciones, etc.

- Abiertas a las familias, comunidades, a instancias públicas y privadas relacionadas (cultura, deporte, etc.). Instituciones abiertas y dialogadoras.

Dos ajustes finales parecen inapelables. Una nueva relación con las autoridades locales y nacionales; relación que supere la dependencia o las prácticas clientelares del pasado. Y un nuevo sentido y rol de las normas; una valoración de ellas como referentes de apoyo y no como barreras burocráticas que impiden las iniciativas.

Cambios complementarios en la gestión

A más de los cambios propuestos a nivel del centro escolar, son imprescindibles otras modificaciones que posibiliten los cambios. En esta parte la referencia será a tres procesos clave: la participación de los docentes, el uso pedagógico y creativo de los resultados de las evaluaciones y las estrategias de comunicación.

Sobre el tema de la participación, se ha insistido varias veces. No se trata solo de un asunto operativo, sino de concepción. Toda la evidencia está demostrando que sin empoderamiento de los docentes, los procesos evaluativos no cumplirán su cometido. (UNESCO, 2009). La participación en primer lugar se refiere al involucramiento docente en el diseño de las evaluaciones. Son ellos quienes tienen una voz autorizada –no la única ciertamente- para validar criterios,

niveles de aprobación, modalidades, instrumentos e ítems modelo para las evaluaciones. Su marginación genera rechazos, escepticismo y baja atención a los resultados.

Si el momento del diseño es clave para la participación, igual lo es el momento del uso de los resultados. Es importante rescatar la figura del docente como sujeto político, más allá de su rol profesional. Tiene el derecho y la obligación de conocer y opinar sobre el procesamiento y las tendencias generales que arrojan los resultados de las evaluaciones.

En este marco, cabe una mínima reflexión sobre el uso de resultados de las evaluaciones. Los diagnósticos demuestran una subutilización preocupante de las informaciones levantadas, lo cual hace pensar en un desperdicio de esfuerzos y recursos del Estado. En ello influye, por supuesto, la baja cultura de sustentar políticas en informaciones confiables y evidencias rigurosas.

Hasta ahora, los datos de las evaluaciones han servido fundamentalmente para dos asuntos. El primero, relacionado con los ejercicios de rendición de cuentas (MINEDUC, 2018). En estos discursos, las informaciones de la evaluación se insertan en forma poco sistemática y nunca completa. Las autoridades seleccionan datos para sustentar sus propuestas. Otro uso que han tenido los resultados tienen que ver con las certificaciones, con la difusión de puntajes y niveles que sirven para objetivos funcionales, de promoción fundamentalmente. Para el caso de los

docentes los datos han servido para fines administrativos: ingresos, ascensos, re categorización.

Finalmente, las evaluaciones también han sido utilizadas en ocasiones por personeros ministeriales con sentido de control y supervisión, alterando significativamente la misión y sentido de las evaluaciones (UNE, 2017). El uso formativo de las informaciones, ha sido por ahora lo menos desarrollado, a pesar de su trascendencia. Es allí donde las evaluaciones alcanzan sentido. Si no existen usos pedagógicos de la información, en centros, estudiantes y docentes, las acciones se quedan en mediciones.

El trabajo en esta área - hacer amigables y pedagógicos los informes - apenas está empezando. Implica un cambio de mentalidad tanto a nivel del INEVAL como del propio Ministerio, sus equipos técnicos y sus autoridades locales. Vale mencionar que el tema es una de las preocupaciones generalizadas en la región, conforme se conociera en el evento internacional que en junio 2018 realizara el INEVAL y en el que participaron varias instancias de evaluación de la región.

El uso de los resultados de las evaluaciones tiene muchas aristas. La escasa utilización de los mismos alude a temas de cultura pero también a niveles de compromiso de la sociedad con la educación y sus efectos. La demanda de información en el país, es limitada aunque parece crecer en los últimos años. Se pueden tipificar los usos en dos escenarios. Primero, dentro del sector y luego desde los actores externos. Dentro del sector, los destinatarios de las informaciones

precisan ampliarse –con la consiguiente adaptación de los reportes- a todos los niveles: nacional, zonal, distrital y de institución. Y respecto de actores deben alcanzar a estudiantes, maestros, directivos y familias.

Respecto a uso por sectores no educativos, destacan dos destinos. Uno relacionado con los medios de comunicación. Resulta imprescindible desarrollar ofensivas de socialización y de capacitación de periodistas sobre la lectura apropiada de resultados y sus consecuencias. Y frenar, hasta donde sea posible, la tendencia que muestran por “rankear” personas e instituciones, clasificar e incluso estigmatizar.

El segundo destino es el de mayor potencialidad. Se trata de la academia y las organizaciones de la sociedad civil. Las informaciones surgidas desde procesos evaluativos son fundamentalmente descriptivas. Constituyen referentes y señales de procesos más profundos que ameritan investigación, explicación causal, interrelación con otros fenómenos. Las instancias más apropiadas son las universidades, los institutos y las ONG ligadas a la educación. Los estudiantes que preparan sus tesis podrían jugar un papel de primera línea en estas profundizaciones. En ocasiones faltan informaciones, en otras existen pero no son amigables o no son explotadas.

Vale mencionar que prácticamente no existen investigaciones en el campo de la evaluación educativa, como tampoco existen especialistas en la materia. Las referencias indirectas a ellas son más bien escasas, dispersas y sobre todo poco

útiles para nutrir o reinventar políticas públicas de educación. Las investigaciones precisamente podrían aportar muchos insumos para las decisiones de política.

Finalmente, otra de las claves de la gestión de la evaluación, se juega en las estrategias de difusión y comunicación. Hasta ahora se han reducido a algunas informaciones en las páginas web y algún comunicado adicional o conferencia de prensa. Resulta imperativo un salto radical en estos procesos que deben empezar por la identificación clara de destinatarios y sus características. Y en base a ello, planificar estrategias integrales –unas permanentes y otras puntuales- que seleccionen mensajes, medios, frecuencias, etc.

Las técnicas de la comunicación y la publicidad ofrecen actualmente múltiples alternativas para ser adaptadas con estos fines formativos de la evaluación. La idea no es otra que la de proporcionar información completa, veraz, oportuna, actualizada a los distintos actores educativos. La experiencia demuestra que la información colgada en las páginas web institucionales no es suficiente. La costumbre de llegar a ellas y usarlas a plenitud no está instalada aún en los actores educativos.

Previo a la explicitación de una posible ruta para operativizar la propuesta, vale la pena mencionar algunas consideraciones sobre la factibilidad de la propuesta. Sin duda, están presentes condiciones favorables y también obstáculos y riesgos.

Entre las condiciones favorables, aunque tiene carácter subjetivo, podría mencionarse en primer lugar un mayor nivel de conciencia respecto de las problemáticas educativas y la situación docente en particular. Desde todos los actores y especialistas (docentes, directivos, investigadores, academia, u organizaciones no gubernamentales), nacionales y extranjeros (Unesco, BID, Banco Mundial, OEI), la situación docente ha vuelto a colocarse en la escena, como tema esencial. Y con una variante en relación al pasado: ya no se concibe al docente como el “culpable” de todos los males, sino, reconociendo que se trata de una situación estructural, se lo asume como el actor vital de los cambios.

En la misma línea de condiciones favorables, se puede señalar cierta “ebullición” de reformas educativas en los últimos años, que ratifican esta imperiosa necesidad de alterar el sistema y con él los roles docentes. Son especialmente interesantes las propuestas que vienen surgiendo en los países nórdicos de Europa, en España y en Colombia y Brasil en América Latina. Vale añadir que la gran mayoría de estas reformas se gestan desde abajo, desde centros locales en alianza con actores del entorno. En el Ecuador, podría ejemplificarse con el caso de las comunidades de aprendizaje que se impulsa en un proyecto auspiciado por el Ministerio y ejecutado por la ONG Grupo Faro. Como proyecto, no cubre el universo de la educación y al momento existen solamente resultados parciales.

Este interés renovado a nivel internacional, posibilita la canalización de recursos para el diseño y aplicación de reformas. También la presencia de especialistas con amplia experiencia práctica. Es relevante mencionar que todo este

movimiento no es casual. Se inscribe de alguna manera en los acuerdos mundiales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y particularmente en el Objetivo 4 relacionado con la educación (ODS, 2015) Esta perspectiva sobre educación y desarrollo fue avalada por 193 países, entre los que se encuentra el Ecuador. Al momento, hay equipos encargados de monitorear los compromisos e incentivar a los gobiernos y ministerios a implementarlos.

Un fenómeno particular de impulso en los actuales momentos, tiene que ver la orientación de la política nacional y de planificación, por las acciones intersectoriales. Para el caso de la educación esto resulta esencial, ya que varias de sus problemáticas son imposibles de ser resueltas desde el interior. El caso de la nutrición infantil, por ejemplo, demanda la concurrencia de otras instancias especializadas del estado y la sociedad. Las políticas de diálogo, apertura de información, promoción de relaciones y alianzas que se impulsan desde el poder central configuran un marco favorable. El mundo educativo ha trazado en los últimos años nuevas articulaciones con salud, cultura, ambiente, seguridad, deporte, emprendimiento, derechos.

Finalmente, se pueden relieves cuatro condiciones favorables adicionales. La primera es la mayor apertura de las políticas ministeriales respecto a permitir mayores grados de autonomía de las instituciones educativas, asunto que por supuesto avanza en medio de posturas diferentes.

La segunda es el fortalecimiento de una corriente a nivel de docentes –al interior y por fuera de los gremios- de retomar su protagonismo en los temas de aprendizaje y superar –sin olvidar- las reivindicaciones legítimas en términos de carrera docente: salarios, escalafón, etc.

La tercera, alude al interés expreso –evidenciado en los diálogos abiertos por el Ministerio- del sector de la academia y de las organizaciones de la sociedad civil por participar creativamente en los procesos de reforma educativa en general, y particularmente en la superación de la situación docente actual.

La cuarta condición auspiciosa tiene que ver justamente con las evaluaciones. Desde hace 5 años aproximadamente, Ecuador dispone de un conjunto relevante de informaciones rigurosas sobre el sistema educativo. Los procesos evaluativos de INEVAL y otras instancias, están arrojando insumos de alto valor para focalizar colectivos y problemáticas y conjuntos de datos explicativos de las situaciones educativas gracias a las encuestas llamadas de Factores asociados. Este conjunto de insumos no está direccionado exclusivamente hacia las autoridades educativas; empieza a llegar cada vez con más frecuencia y pertinencia a las instancias locales, a las autoridades institucionales, a los actores directos, estudiantes y docentes.

Ciertamente, están presentes también obstáculos y riesgos para emprender nuevas aproximaciones al aprendizaje y al papel docente. Entre ellas, se pueden subrayar la rotación y cambios de políticas ministeriales, la situación poco

favorable en las condiciones de trabajo de los docentes, las resistencias de un sector importante de ellos a emprender nuevas alianzas y aventuras de reforma. La disponibilidad de recursos –más aún en estos tiempos de austeridad- sin duda constituye un bloqueo, pero resaltamos que la propuesta no demanda ingentes recursos y que otros actores, incluyendo la cooperación internacional, estarían interesados en aportar técnica y financieramente.

En síntesis, predominan las condiciones favorables, la propuesta resulta factible. Tal vez lo más complejo está en la convergencia de voluntades y en la construcción de acuerdos entre ellas. Sabemos que existen preocupaciones comunes y disposición de integrarse, pero ello no es suficiente. En este sentido, el liderazgo e impulso inicial desde el Ministerio, resulta vital. Habrá que ver sin las presiones y los tiempos políticos no ahogan la fecunda iniciativa que parece despertar desde los sectores locales y desde los actores del sector educativo y desde otros sectores.

Ruta para una nueva propuesta

Una propuesta de alteración del sistema supone un cambio estructural. Sin embargo, a estas alturas de desarrollo de las políticas y considerando la viabilidad y la resistencia de las autoridades ante cambios de fondo, resultaría ingenuo aspirar virajes liderados por el MINEDUC. Tampoco existen al momento condiciones para que propuestas integrales de cambio sean impulsadas por los actores, docentes, directivos, estudiantes y familias.

Se sugiere un trayecto menos radical, menos general y expuesto, pero realizable. Incorporar innovaciones en la evaluación docente en una muestra estadística de centros, considerando la tipología que se describió anteriormente y tratando de focalizar en áreas en que el propio Ministerio está impulsando reformas. Un ejercicio experimental, sujeto a todas las revisiones críticas. Y por supuesto, protagonizado por los actores directos.

Se describen a continuación un conjunto de 8 pasos. Sabemos que no es fácil hacerlo desde experiencias “piloto” y que se precisan mediaciones adicionales. Se piensa, con base al análisis de condiciones expuesto anteriormente, que es una apuesta digna de arriesgarse. Sabemos que en otros países e incluso en sectores de la educación fiscomisional - como Fe y Alegría y otros privados- se ensayan caminos alternos.

La convicción que mueve esta iniciativa es el rechazo a la pasividad frente a la situación dolorosa de millones de alumnos. Y a la indiferencia frente a las señales preocupantes que arrojan las evaluaciones. Y supone, como siempre, algo de audacia. Las rupturas nunca se producen sin el “atrevimiento” de los innovadores. (Referencia a CSE).

El Paso CERO es la conformación de una Comisión ad-hoc integrada por autoridades del MINEDUC, del INEVAL, representantes de docentes y estudiantes autónomos, universidades formadoras, instancias de la sociedad civil. La propuesta se alinea con los esfuerzos de diálogo que planteara el nuevo Presidente Lenin

Moreno desde mayo 2017. Un espacio abierto, fraterno, comprometido con la educación. La misión de esta Comisión tendría su centro en la dirección integral del proceso de innovación y su posterior generalización. Podría organizar las comisiones técnicas que estime necesario.

Como Paso UNO se contempla el acopio y sistematización de la información. Esto que parece obvio, no lo es pues la información disponible es incompleta y sesgada. Se necesita sincerar los datos y sistematizar. Incluye resultados de evaluaciones y también políticas, reformas, recursos invertidos y procesos en camino.

El Paso DOS apunta a una evaluación integral del sistema de evaluación docente. Este proceso sería una oportunidad para valorar lo existente, incluyendo percepciones de los sujetos e impactos. La condición del ejercicio es el involucramiento de docentes y equipos docentes.

Un Paso TRES se concentraría en el diseño de la innovación a la manera de un proyecto. Se definiría la arquitectura de la propuesta, objetivos, resultados, tiempos. Supone participación y consulta a diversos actores. Y recuperación de buenas prácticas de diversos lugares.

El Paso CUATRO trabajaría en la muestra de centros. Considerará ubicación, cultura, experiencia, hombres y mujeres, niveles, tamaño de la unidad, avances organizativos según los mapas del MINEDUC. Esta selección va más allá

de la estadística u orden superior. Busca un acercamiento respetuoso a la realidad y persuasión a sus actores para una aventura innovadora.

Como Paso CINCO tendría que atenderse el acondicionamiento de estructuras de los centros para insertar la innovación. Supone ajustes en las normas, potenciamiento de equipos docentes (círculos, equipos por área) redefiniciones respecto a algunos compromisos con las autoridades.

El Paso SEIS estará destinado a la implementación de los cambios. Demandará la construcción de un Plan operativo que incluye monitoreo, evaluación y ajustes. El seguimiento, y asesoría son cruciales. Hay que darle valor al registro y sistematización de las informaciones. El equipo asesor asumirá esta tarea y el diseño de mecanismos atractivos: reportes, testimonios, etc.

El Paso SIETE apunta hacia la valoración de las experiencias aplicadas. Es la oportunidad más fecunda para continuar aprendiendo. Es el momento para valorar –dar valor- a las innovaciones. El ejercicio va más allá de la descripción, apunta a explicación que implica consideración de aspectos individuales y colectivos, locales y nacionales, manejo de riesgos y oportunidades, etc.

El Paso OCHO se enfila hacia un nuevo futuro. Apunta en dos líneas. Una destinada a rediseñar la innovación incorporando las enseñanzas de la práctica. Y otra, orientada a planear un proceso gradual de multiplicación. En esta fase resalta un ingrediente, el diálogo con otras esferas relacionadas, currículo y formación en especial. Y con la planeación y evaluación de los centros.

Estos 8 pasos reseñados, no son una receta. Marcan más bien una lógica o trayecto de intervención. Un camino gradual, creativo y participante. Los riesgos o problemas son minúsculos comparados con los beneficios a obtener por parte de todos los actores.

Es oportuna una reflexión final el tipo de gestión que se propone para nuevas políticas educativas. Existen diversas vías para definir las. Una es reproducirla desde propuestas externas; los resultados suelen ser a mediano plazo, nefastos. Otra, es concebirla en equipos tecnocráticos y desplegarla en el sistema; los resultados suelen ser lejanos a la realidad. Una tercera es desprenderla desde definiciones nacionales como planes de desarrollo; los resultados adolecen también de falta de pertinencia.

Otra de las vías –la seleccionada aquí– es la generación de ideas desde la realidad, la experimentación en sectores específicos y posteriormente generalizarla con las adaptaciones contextuales necesarias. Esta última vía resulta cercana a la realidad, promueve el involucramiento de actores, recupera procesos reales y avances logrados, valida enfoques, metodologías e instrumentos.

Este modelo de gestión de innovaciones -desde abajo hacia arriba y nuevamente hacia abajo para su generalización- muestra algunos argumentos adicionales: constituye la vía con que vienen desarrollándose las reformas en el mundo; combina planes estratégicos con tácticas flexibles que ofrecen más oxígeno y posibilitan creatividad; no imponen cortes bruscos y radicales en los sistemas con todas sus secuelas; respetan ritmos e identidades particulares y aceptan modelos de

innovación diversos. Por todo lo mencionado, resulta claro que las posturas homogeneizadoras y estandarizantes asociadas a los enfoques tecnocráticos, constituyen el obstáculo más difícil de superar en el camino hacia otra educación, más humanizada y transformadora.

Conclusiones principales

- La evaluación como política y sistema, se ha posicionado en la educación ecuatoriana en los últimos 6 años. Al momento es una de las marcas esenciales del modelo educativo, instaurado desde hace una década aproximadamente. Tiene un rol creciente y una importancia capital respecto de otros procesos: estándares, currículo, formación docente, textos, capacitación en servicio. En ciertos casos, la evaluación ha llegado a convertirse en un verdadero fetiche.
- Los sistemas y modelos de evaluación docente se insertan en propuestas internacionales que circulan desde los años 90. Se ligan desde entonces a las propuestas de mejoramiento de la calidad de la educación. La contribución original y nacional, ha sido en general escasa. Al momento, el modelo ecuatoriano no desentona con otros modelos de la región. Igual que ellos, atraviesa una fase de inflexión con desafíos claves como un retorno renovado al tema del aprendizaje integral y al uso múltiple y sistemático de sus resultados.

- Los procesos de evaluación en general, y de docentes en particular, han sido blanco constante de rechazo por parte de muchos actores educativos. Sin embargo, en los últimos años se aprecia mayores niveles de aceptación de su necesidad y valor, en la medida que facilita la identificación de potencialidades y vacíos susceptibles de mejoramiento. Esta aceptación puede reconocerse en la sociedad en general y también en la mayoría de actores de los sistemas educativos.
- Junto al reconocimiento anterior, resultan notorios los cuestionamientos que persisten respecto a los enfoques y gestión de las evaluaciones. Es decir, respecto a qué es lo que se evalúa, cómo se lo está haciendo y qué utilidad tienen los resultados. Los docentes han mostrado su inconformidad en estos años, pero carecen de propuestas estructurales de transformación. En algún sector persiste la idea de suprimir todo tipo de evaluaciones y supervisiones del estado.
- Es necesario tener en cuenta que el modelo completo de evaluación docente se termina en 2018. Todas las modalidades, excepto una, han sido cumplidas: saberes disciplinares, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La modalidad en desarrollo corresponde a la valoración de las prácticas de aula. Casi todas las variantes realizadas cuentan con resultados procesados.

- Una de las reformas claves en el modelo de evaluación docente refiere a las dimensiones que caracterizan su rol. En esta propuesta se mantienen dos dimensiones del modelo anterior: saberes disciplinares y gestión pedagógica, aunque no una composición diferente al anterior. Una tercera dimensión alude al rol social, cuyos escenarios son la escuela y la comunidad y alcanzan a su papel respecto a las políticas educativas. Esta última dimensión incluye solo una parte de la propuesta original, pero está enriquecida con nuevos componentes.
- El Ministerio de Educación introdujo una prueba adicional para los docentes. Se trata de un examen sicométrico para valorar aspectos de personalidad. Fue instituido como respuesta a múltiples problemas de abuso a niños y con la intención de detectar riesgos de personalidad de los docentes. De lo que se conoce, la experiencia ha sido poco feliz. No existen resultados al momento. En términos del modelo, esta dimensión de personalidad debería integrarse en una sola unidad con el resto de dimensiones.
- El INEVAL como instancia técnica autónoma cumple 6 años de existencia. Si bien ha creado bases para diseñar y aplicar diversas modalidades e instrumentos, afronta muchos retos por delante: fundamentación de los procesos; mejora de calidad de las pruebas; transformación de los informes y mecanismos de difusión; generación de alternativas de uso de resultados a diversos niveles. Precisa también solidificar su carácter de institución

autónoma a nivel técnico, administrativo y financiero. Y finalmente, robustecer su red de alianzas a nivel nacional e internacional.

- Una superación del modelo de evaluación docente es sin duda posible de implementar. Lo importante es no reducir las transformaciones a temas puntuales o de maquillaje. No se trata de un ajuste, sino de una transformación de naturaleza radical. La misma precisa de condiciones favorables para realizarse, entre ellas apertura y compromiso de las autoridades, involucramiento de los actores, aprendizaje de las experiencias, discusión del modelo de educación vigente, iniciativas innovadoras y creativas que puedan afectar gradualmente al sistema.
- La evaluación a nivel regional atraviesa por momentos expectantes. Un conjunto de cambios están sobre la mesa o en proceso en varios países. La reflexión sobre ellos ya está presente en Ecuador, pero no las alternativas de implementación. Insertarse, aprender y adaptar creativamente las propuestas más progresistas en evaluación en la región, será sin duda un aporte para la educación ecuatoriana.
- Los nuevos aportes de la evaluación coinciden con una tendencia importante de reformas estructurales en los sistemas educativos del mundo. Innovaciones que se originan sobre todo desde los espacios locales y desde alianza multiactores de dentro de los centros educativos y del entorno inmediato. Los resultados de los procesos evaluativos resultan un insumo

invalorable tanto para estas tendencias de renovación como para las políticas educativas en general.

Resultados obtenidos en relación con las preguntas de investigación

El presente estudio ...

- ratifica plenamente la existencia de posiciones diferentes respecto a la evaluación docente.
- comprueba que las diferencias no remiten a detalles circunstanciales, sino a temas estructurales, complejos de alterar.
- reconoce avances en las experiencias de INEVAL pero también limitaciones de enfoque y de gestión.
- revela insatisfacciones de fondo de los actores del sistema - los docentes-y también desde instancias de la sociedad civil.
- confirma el predominio de una línea tecnocrática de sentido punitivo. Evidencia la necesidad de un salto hacia posturas formativas.
- concluye que persisten 3 nudos críticos en la gestión: débil participación, escasa transparencia y baja utilización de resultados.

- ratifica una débil cultura de evaluación a nivel de los actores internos y de la sociedad en general.

Objetivos planteados y resultados obtenidos

- Comprensión argumentada sobre el MED

El modelo de evaluación, MED, que orienta al INEVAL constituye un esfuerzo aunque parcial de sustentar y guiar los procesos evaluativos. Al momento tiene carácter más bien operativo y adolece de fundamentación suficiente de carácter contextual, cultural y teórica. No está inserto en las políticas educativas generales y tampoco se incorpora a una visión integral de la “cuestión docente”

El MED, demanda sin duda alguna, ajustes de fondo en las concepciones y enfoques que lo alimentan –empezando por la comprensión misma de la calidad educativa- así como también en los modelos que le confieren perfil, en la gestión de sus diversos procesos y en la sistematización y entrega de resultados. Vale la pena rescatar la variedad de actores e instrumentos de evaluación que presenta, así como la revaloración de la autoevaluación y la evaluación entre pares.

- Nivel de consistencia, coherencia y pertinencia del MED

El Modelo de Evaluación Docente, como se ha mencionado se sustenta en un sistema ordenador, el modelo SER, que le confiere visión de conjunto, cierta consistencia y base conceptual de carácter parcial. Sin

embargo, a nivel de las dimensiones y categorías con que describe el perfil docente, deja algunas falencias. Las categorías y dimensiones con que trabaja no son coherentes entre sí; llegan incluso a plantearse con diversos nombres a lo largo del Manual. A nivel de la pertinencia, parece obvio que están ausentes conocimientos sobre la realidad de los maestros, sus identidades culturales.

El tema en que más debilidad de coherencia y pertinencia se percibe es la opción que hace el MED por la estandarización total de los maestros, lo cual desconoce la diversidad y las particularidades y las particularidades de la población, especialmente para el caso de maestros interculturales de pueblos y comunidades ancestrales.

- Similitudes y diferencias entre tendencias oficiales y críticas evaluación

Las tendencias -oficial y crítica- muestran como similitud la convicción del valor de las evaluaciones. Efectivamente, ninguna de las dos, niega su papel como insumo esencial para toma de decisiones para el mejoramiento. Difieren en cambio en el enfoque y los procesos con que puedan desarrollarse.

Una segunda similitud es la valoración positiva que tienen las dos tendencias por el papel que tiene la documentación y las evidencias de los procesos educativos que mide la evaluación. Sin embargo, para la tendencia oficial estos insumos se vuelven completos, objetivos e inapelables, en cambio que para la tendencia crítica son importantes referentes, pero no

suficientes. Es preciso completar las informaciones con nuevos insumos de la práctica. También en este caso las tendencias críticas valoran no solo los resultados, sino los procesos educativos también.

Las tendencias oficial y crítica, coinciden también en la necesidad de evaluar el perfil integral de los docentes, y no solo sus saberes disciplinares o la gestión pedagógica. No concuerdan en cambio en las dimensiones a ser evaluadas. Coinciden en la importancia de la utilización de diversos métodos (autoevaluación, coevaluación, etc.) pero mantienen diferencias respecto de las ponderaciones de cada dimensión.

Ambas tendencias abogan por la utilización de los resultados por parte de diversos actores. En los hechos lastimosamente, la versión oficial privilegia el uso por parte de autoridades, mientras que las posturas críticas apuntan más hacia el uso educativo por parte de los actores directos.

- Con relación al objetivo de proponer lineamientos alternativos, nos remitimos a los nueve lineamientos expuestos en las páginas anteriores. Ellos demuestran que es posible pensar en saltos cualitativos en el tema de la evaluación educativa de escala.

Recomendaciones generales

- La apertura de la información disponible sobre los procesos de evaluación constituye una necesidad básica para poder reinventar el modelo que los sustenta. La referencia incluye los informes oficiales y los datos de las páginas web, pero los sobrepasa. Hace falta difundir las propuestas de fondo, los modelos, las articulaciones, los fines de la evaluación. Construir una estrategia integral de comunicación.
- Resulta indispensable potenciar el uso de los resultados de las evaluaciones. Su estructura de carácter descriptivo es limitada. Se precisa también el involucramiento de la academia y la sociedad civil para impulsar investigaciones y estudios. Y sobre todo para alimentar con evidencia rigurosa la toma de decisiones, tanto a nivel de políticas nacionales y locales, como a nivel de instituciones educativas y actores: estudiantes, maestros, directivos.
- La realización de una evaluación o auditoría integral al MED -o por lo menos validaciones técnicas y de gestión- aplicado hasta hoy es un imperativo. Previo a eso, es indispensable terminar el ciclo de evaluaciones, pues hasta el momento no se han completado todas a pesar de haber transcurrido dos años. El tramo que falta es relevante: la observación de prácticas de aula. Los primeros meses del año 2019 resultan ideales para este proceso valorativo y participante.

- La recomendación final apunta hacia un nuevo modelo integral que parta de las lecciones aprendidas que está dejando el primer ciclo de aplicación del MED. Sin duda existe un acumulado valioso que debe recuperarse, procesarse y valorarse. Esto de todos modos, no será suficiente. Hace falta la inclusión de nuevos componentes y sobre todo cambios de enfoque sobre el proceso, la participación y el uso de los resultados. En esta línea será valioso considerar aportes de centros emblemáticos fiscales, fiscomisionales y privados, y también de experiencias regionales.
- El rol de los gremios docentes, hasta hoy inexplicablemente lejanos a estos temas, precisa potenciarse. Su lucha por reivindicaciones materiales es justa y legítima, pero como profesionales de la educación tienen adicionalmente otro campo de desafíos. Muchas voces apuntan una cualificación de los gremios, a un tránsito hacia colegios profesionales, que sin descuidar las demandas gremiales, asuman roles protagónicos en la discusión de las políticas públicas de educación.
- Hace falta un diagnóstico sobre avances a nivel de la región, y en especial en países como Chile, Uruguay, Colombia, México, Costa Rica. Y junto a ello una selección de aportes que pueden alimentar procesos nacionales, siempre con adecuaciones creativas. Las evaluaciones internacionales – PISA-D y ERCE- demandan también nueva valoración e inserción en el conjunto de las reformas educativas. Los estudios de Factores Asociados

que incluyen estas valoraciones internacionales, merecen contener componentes de primera línea, valiosas para ser estudiadas y adaptadas.

- Considerando el proceso y momento de INEVAL resulta oportuno someterlo a una auditoría curricular – más conocida como validación curricular- como la que se impulsa en varios países (Chile, Perú y México entre ellos) y ha sido liderada por el investigador Gilbert Valverde (2018). Se trata de un examen profundo de la validez y utilidad de los procesos evaluativos. Una valoración del grado de alineamiento de las pruebas con otros componentes, iniciando con el currículo. Estos exámenes vuelven a poner en primera línea los temas relacionados con el aprendizaje, los estándares, las estructuras curriculares, la formación docente. Una institución de evaluación debe estar dispuesta también a ser evaluada integralmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg E. (1984). Evaluación de programas de trabajo social. Buenos Aires, Argentina: HUMANITAS.
- Ander-Egg E. (1987). *Investigación de Diagnostico para el trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Graffit S.R.L.
- Ander-Egg, E. (2001). Los desafíos de la Educación en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: HOMOSAPIENS.
- Arcos, C., y Espinosa, B. (2002). *Desafío de a educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Quito - Ecuador: Flacso.
- Arias F. (2013) Metodología de la investigación 2013. Buenos Aires, Argentina: Editorial Trillas Sa De CV.
- Astorga, A. (1997) La audacia de preguntar... Nos. Gestión para reforzar la comunicación. Quito, Ecuador: Artes Gráficas Silva.
- Astorga, A. (2012) Unidades educativas del milenio. Quito, Ecuador: Contrato Social por la Educación del Ecuador. Imprenta activa.
- Astorga, A., y Van Der Bijl, B. (1994). Manual de Diagnostico Participativo. Quito, Ecuador: CEDEP.
- Barro, T., y Rodriguez, F. (2007). Competencias ¿Engaño o Certeza? Quito, Ecuador: Ediciones Ecuador del Futuro.
- Bernal C. (2006) Metodología de la investigación. México: Pearson Educación de México.
- Bernal C. (2010) Metodología de la investigación. Bogotá, Colombia: Pearson Educación de Colombia.

- Bernet, T., Velasco, C., Thomann A. y Andrade – Piedra J. (2010). Evaluación Horizontal: Aprender Colectivamente. Lima, Perú: Proyecto Innovandes e Iniciativa Papa Andina.
- Bunge M. (2003). Información + evaluación = conocimiento. Madrid, España: Fundación Académica Europea de Yuste.
- Campaña Latinoamericana por el Desarrollo a la Educación (CLADE). (2008-2009). Posicionamiento Público: Educación e Igualdad en Latinoamérica. Sao Paulo, Brasil: Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Cardona, M., Montes, I. (2012). Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral. Medellín, Colombia: Grupo de Estudios sectoriales y territoriales
- Carrasco, E., Negrón, B., y Astorga, A. (2006) Sentidos de la educación y la Cultura. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Carrión, F., Durán, J., Isch, E., Miranda, P., Pallasco, M., y Rodriguez, F. (2015) Aprendamos a educar, teorías y prácticas de la educación. Quito, Ecuador: Ediciones Opción.
- Castro, G., y Chaves, P. (1994) Metodología evaluación de impacto de proyectos sociales. Caracas, Venezuela: Unidad de Artes Gráficas y Reproducción UNESCO/CRESALC.
- Contrato Social por la Educación Ecuador. (2013). Agenda Ciudadana por la Educación 2013-2021. Quito, Ecuador: Manthra Editores.

- Corporación Ecuatoriana para el desarrollo de la Comunicación. (1989) ¡CUIDADO ESCUELA! Desigualdad domesticación y algunas salidas. Quito, Ecuador. CEDECO.
- Delors, J. (1997). LA EDUCACIÓN encierra un tesoro. Guanajuato, México: Correos de la Unesco S.A.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, Ana., y Toranzos, L. (2010) La evaluación educativa. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Filigrana, I. (2017). Entrevista Educación. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=GnW031v_2E
- Freire, P., Perez, E., y Martinez, F. (1988). *Pedagogía de la pregunta*. Quito - Ecuador: Ediciones CEDECO.
- Freire, P., y Guimaraes, S. (1988). *Diálogo sobre educación*. Quito, Ecuador: Ediciones CEDECO.
- Galeano, E. (2005). Patas arriba la escuela del mundo al revés. Buenos Aires, Argentina: Catálogos S.R.L.
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de Evaluación Educativa. Sinéctica Revista Electrónica de Educación. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/129/927>
- Gentile, P. (2008). Diálogo con Pablo Gentili: La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción: Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Gladys Dávila G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. Caracas, Venezuela: Revista de Educación.
- Grupo Banco Mundial. (2018). Aprender para hacer realidad la promesa de la educación panorama general. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ BM.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1994). La vida cotidiana es el hogar del sentido. San José, Costa Rica: RNTC Master Litho.
- Hernández R. (2014) Metodología de la investigación. Madrid España: McGraw-Hill Interamericana.
- Hessen, J. (1925) Teoría del conocimiento. Santiago de Chile: Editorial Orbe.
- Jacinto, C. (Coordinadora). (2004) ¿Educar para qué trabajo? Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Kaplún, G. (2008) ¿Educar ya fue? Montevideo, Uruguay: Nordan Community.
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016) Interculturalidad y educación, Desafíos en la formación docente. Quito, Ecuador: Flacso Ecuador.
- Krainer, A., y Guerra, M. (2016). Interculturalidad y educación Desafíos de la formación docente. Quito, Ecuador: Unidas editorial de FLACSO Ecuador.
- Magro C. (1 de diciembre 2016) Evaluar es aprender. Co.laboral.red. Recuperado de <https://carlosmagro.wordpress.com/2016/12/01/evaluar-es-aprender/>
- Martinic S. (2016). Teoría e historia de la evaluación. Experiencia de aprendizaje. Santiago de Chile: FLACSO México.

- Mészáros, I. (2008) *La Educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Monereo C. (2013) *La autenticidad de la evaluación*. Barcelona, España: Edebe informa
- Mora, Ana. (2004). *La Evaluación Educativa. Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Morin, E. (2014). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Quito, Ecuador: Santillana S.A.
- Movimiento ciudadano Contrato Social por la Educación por Ecuador. (2012). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito, Ecuador: Imprenta Activa.
- Núñez, Carlos. (1996). *Educación para transformar, transformar para educar*. Guadalajara, Jal. México: HUMANITAS.
- Ortíz, M., Fabara, E., Villagomez Ma. S., Hidalgo, L. (2017). *La formación y trabajo docente en Ecuador*. Quito, Ecuador: Editorial Abya – Yala.
- Payne, S. (1994) *La España Contemporánea*. España: Playor.
- Perlata, C. (2009). *Etnografía y Métodos Etnográficos*. Análisis revista Colombiana de Humanidades. Recuperado de:
[file:///C:/Users/Isabel%20Chafila/Downloads/Me%CC%81todos%20etnogra%CC%81ficos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Isabel%20Chafila/Downloads/Me%CC%81todos%20etnogra%CC%81ficos%20(1).pdf)
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue S.R.L.

- Proyecto Promebaz, y Procetal. (2008). *Hacia una educación de calidad en el Ecuador, Enfoques y experiencias innovadoras*. Cuenca, Loja, Quito – Ecuador.
- Ríos D., y Herrera D. (2017) Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1678-4634201706164230.pdf>
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Planeta Colombia Editorial S.A.
- Selener, D. (1997). *Manual de sistematización participativa*. Quito, Ecuador: Instituto Internacional de Reconstrucción Rural.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). (2017). *Modelo de Evaluación con fines de mejora y acreditación de la calidad en educación Básica*. Lima, Perú: Punto & Gráfica S.A.C.
- Stobart G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en la evaluación educativa?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tenbrinck T. (2006). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid, España: Narcea S.A. De Ediciones.
- Torres R. (2017). El modelo educativo Correísta. Otra Educación. Recuperado de <https://otra-educacion.blogspot.com/2017/07/ecuador-el-modelo-educativo-correista.html>
- Van Der Bijl, B. y Van Sanden, P. (2008). *Innovación educativa desde adentro*: Cuenca, Ecuador: Gráficas Hernandez.

ANEXOS

Anexo 1

Preguntas de Investigación

Se trata de preguntas guías o de orientación para levantar las informaciones necesarias para sustentar el estudio. Tiene como referente el marco teórico planteado. Cumplen su papel de orientación en todas las fuentes utilizadas: fuentes bibliográficas, entrevistas, observaciones directas. Tienen una naturaleza flexible y pueden complementarse de acuerdo a la dinámica del estudio.

1. ¿Cuáles son los elementos del contexto que han marcado a la evaluación educativa? ¿En qué contexto surgen y se desarrollan las evaluaciones a escala?
2. ¿Qué grado de consistencia interna y pertinencia muestra el Modelo de Evaluación Docente -MED- aplicado?
3. ¿Cuál es la relación o asociación que se establece entre la evaluación y la calidad de la educación?
4. ¿Cuáles son los atributos, ventajas, impactos, respecto a la postura oficial de evaluación?
5. ¿Cuáles son los puntos críticos, debilidades, limitaciones de la postura oficial de evaluación?
6. ¿Cuál ha sido el rol de INEVAL en los procesos de evaluación y los resultados obtenidos?
7. ¿Cuál es el sustento y las características de las posiciones críticas levantadas respecto a las evaluaciones de escala?
8. ¿Cuál es el punto nodal en que difieren las diversas posturas sobre la evaluación docente a la escala? ¿Se trata de desacuerdos esenciales o de gestión y forma?
9. ¿Qué propuestas de carácter alternativo se levantan desde las posturas críticas? ¿Tienen solidez y respaldo? ¿Son viables al momento?

Anexo 2

Pautas para entrevista con Especialistas

Se trata de una batería de preguntas abiertas que constituyen una pauta referencial para este tipo de entrevistas. Las mismas buscan generar diálogo y precisan manejarse con flexibilidad dada la alta probabilidad de que los entrevistados añadan puntos temáticos o confieran particulares énfasis a unos temas respecto de otros. En ocasiones se realizaron dos acercamientos a los entrevistados, para solicitar aclaraciones o profundizaciones.

1. ¿Está usted al tanto de los procesos de evaluación de docentes que realiza el INEVAL con auspicio del MINEDUC? Suficiente, medianamente, muy poco.
¿Puede precisar en qué campo de su actuación profesional ha tomado contacto o se ha informado sobre la evaluación docente?
2. ¿Cuáles cree usted que han sido las causas y los factores influyentes para que la evaluación tenga tanta importancia actualmente en el sistema educativo?
3. ¿Considera usted que la postura oficial ha logrado aceptación y consenso?
En los actores directos. En la sociedad en general
4. ¿Podría describir las fortalezas de la postura oficial sobre la evaluación docente?
Aspectos estructurales y de enfoque. Aspectos de gestión y operatividad.
5. ¿Podría describir los nudos críticos de la postura oficial sobre la evaluación docente? Aspectos estructurales y de enfoque. Aspectos de gestión.

6. ¿Qué opina sobre el uso de resultados de las evaluaciones? ¿Han logrado impactos importantes?
7. ¿Podría describir los aspectos esenciales de 1 o 2 propuestas alternativas y críticas que se han difundido sobre la evaluación docente?
8. ¿Qué opina sobre las siguientes afirmaciones?
 - La participación docente es imprescindible en los procesos evaluativos.
 - Evaluar para aprobar o evaluar para aprender
 - La evaluación a escala es lo único que permite mejorar la calidad educativa.
9. ¿Qué propuesta plantearía para mejorar el proceso de evaluación docente?
En el campo de concepciones. En el campo de la gestión.
10. ¿Le gustaría añadir alguna consideración adicional?

Se trata de una batería de preguntas abiertas que constituyen una pauta referencial para este tipo de entrevistas. Las mismas buscan generar diálogo y precisan manejarse con flexibilidad dada la alta probabilidad de que los entrevistados añadan puntos temáticos o confieran particulares énfasis a unos temas respecto de otros. En ocasiones se realizaron dos acercamientos a los entrevistados, para solicitar aclaraciones o profundizaciones.

1. ¿Está usted al tanto de los procesos de evaluación de docentes que realiza el INEVAL con auspicio del MINEDUC? Suficiente, medianamente, muy poco.
¿Puede precisar en qué campo de su actuación profesional ha tomado contacto o se ha informado sobre la evaluación docente?
2. ¿Cuáles cree usted que han sido las causas y los factores influyentes para que la evaluación tenga tanta importancia actualmente en el sistema educativo?
3. ¿Considera usted que la postura oficial ha logrado aceptación y consenso?
En los actores directos. En la sociedad en general
4. ¿Podría describir las fortalezas de la postura oficial sobre la evaluación docente?
Aspectos estructurales y de enfoque. Aspectos de gestión y operatividad.
5. ¿Podría describir los nudos críticos de la postura oficial sobre la evaluación docente? Aspectos estructurales y de enfoque. Aspectos de gestión.
6. ¿Qué opina sobre el uso de resultados de las evaluaciones? ¿Han logrado impactos importantes?
7. ¿Podría describir los aspectos esenciales de 1 o 2 propuestas alternativas y críticas que se han difundido sobre la evaluación docente?
8. ¿Qué opina sobre las siguientes afirmaciones?
 - La participación docente es imprescindible en los procesos evaluativos.
 - Evaluar para aprobar o evaluar para aprender
 - La evaluación a escala es lo único que permite mejorar la calidad educativa.