



Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación

Junior teachers of compulsory education of Colombia and México: test period processes and evaluation systems

Jaime Calderón López Velarde y Luis Manuel Aguayo Rendón

Calderón López Velarde, J. y Aguayo Rendón, L. M. (2017). La evaluación de docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), junio-octubre, pp 100-115.

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio comparativo sobre las experiencias de inserción laboral y evaluación de los docentes principiantes en la educación pública obligatoria de Colombia y México. Mediante fuentes documentales y entrevistas de docentes en centros escolares rurales y urbanos de cada país, se identificaron tres puntos convergentes: i) En Colombia y México el rector o director son los responsables de facilitar este proceso; ii) los docentes reciben capacitación para superar la evaluación de permanencia; iii) reconocen la importancia de la evaluación pero manifiestan inconformidades sobre la manera de aplicarse.

Entre las divergencias, los docentes principiantes colombianos: i) carecen de un sistema nacional de tutorías para apoyarlos pedagógicamente; ii) son evaluados internamente desde 2002; iii) la evaluación de permanencia se realiza al término del primer año de servicio; iv) la evaluación incluye la participación de la comunidad escolar pero el principal responsable es el director o rector. En México, los docentes principiantes: i) cuentan con tutores; ii) son evaluados externamente desde 2015; iii) la evaluación de permanencia se aplica al concluir el segundo año de servicio; iv) esta función corresponde a la Secretaría de Educación Pública mediante la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Palabras clave: Inserción docente, docentes principiantes, evaluación docente, tutorías, educación comparada.

Abstract

This paper presents the results of a comparative study about the experiences of junior teachers in their probationary periods and evaluation systems in compulsory public education of Colombia and México. Using interviews and documentary sources of junior teachers in rural and urban schools of each country, three converging points have been identified: i) In Colombia and Mexico the director or the dean is responsible to facilitate this process; ii) the teachers receive training in order to pass the probation evaluation; iii) they understand the importance of evaluation but they state disagreements about the application systems.

Among diverging approaches, Colombian junior teachers: i) have no national mentoring system to support them pedagogically; ii) are evaluated internally since 2002; iii) evaluation takes place at the end of their first year of teaching; iv) the evaluation considers school community feedback but the main responsibility is of the director or dean. In México, junior teachers: i) have tutors; ii) are evaluated externally since 2015; iii) probation evaluation takes place at the end of their second year of service; iv) evaluation is the responsibility of the Secretaría de Educación Pública (Secretary of Public Education) through the Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (National Coordination of Professional Teaching Service).

Keywords: Teacher integration, junior teachers, teacher evaluation, tutoring, comparative education.



Introducción

En Colombia y en gran parte de los países latinoamericanos, incluyendo México, las reformas educativas de la década de los 90 del siglo pasado hasta los años recientes, introdujeron diversas medidas para hacer frente a la inequidad y deficiente calidad educativa en la educación pública a partir de los magros resultados obtenidos en las pruebas internacionales sobre aprovechamiento escolar en la educación básica.¹ Con una fuerte influencia de las políticas neoliberales y las recomendaciones de los organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial), una de estas medidas fue la instrumentación desde 2002 en Colombia, de una política de evaluación docente mediante un conjunto de normas que regulan los procesos de ingreso, permanencia y promoción laboral. Asimismo dejar en manos de instituciones dedicadas a la evaluación y a sus especialistas, el diseño de instrumentos que garanticen, entre otros aspectos, la objetividad, confiabilidad y rendición de cuentas a la sociedad. Ahora bien, si se toma en cuenta el hecho de que los resultados de los exámenes de conocimientos para ingresar al ejercicio profesional docente no significan que se tenga un buen desempeño, una exigencia adicional de las políticas educativas fue realizar evaluaciones de permanencia para comprobar, en un periodo previo, dicho desempeño. En este sentido, hace más de una década ya proponía el término de “periodos de probación”, según el cual, tras una supervisión suficiente durante los dos primeros años de ejercicio, se otorgaría al docente de nuevo ingreso una “certificación para la docencia” (Avalos, citado en Cornejo, 1999, p. 5). Por esta razón, en este trabajo interesa responder dos preguntas estrechamente relacionadas: i) ¿Por quién (es) y cómo son inducidos los docentes principiantes de educación básica y media de Colombia y México para el ejercicio profesional y permanecer en el sistema educativo público? ii) ¿Qué características tiene la evaluación de estos docentes y cómo experimentaron este proceso?

Inserción y evaluación docente

Dos ejes problemáticos se desprenden de este estudio: i) la inserción de los docentes principiantes en la cultura escolar: ii) la evaluación docente.

Con respecto al primer punto, hasta hace no más de tres décadas en muchos sistemas educativos se asumía que los docentes principiantes afrontaban en base a la práctica y sin ayuda alguna los problemas para asumir la conducción de un grupo de alumnos e insertarse de manera natural en la dinámica y organización escolar. Pero el súbito tránsito de la condición de estudiante y practicante efímero de la enseñanza al de responsable de enseñar a aprender a niños y jóvenes en los primeros años en un centro escolar específico, los expone al conocido “choque con la realidad” o de “transición” (Veenmann, citado en Marcelo, 2009, p. 6). Y no es para menos, ya que este cambio abrupto provoca estrés e incertidumbre en los docentes principiantes, pues allí se ponen a prueba las competencias docentes para afrontar situaciones nuevas y difíciles, entre estas, el dominio de los contenidos curriculares, la disciplina escolar, la diversidad de los alumnos, vincularse con los padres de familia. Asimismo atender grupos conflictivos y realizar las mismas funciones que los docentes experimentados de quienes no siempre reciben apoyo (Ferreiray Reali, 2009).

Además, es importante tomar en cuenta que en los primeros años de ejercicio docente se afianzan las bases para configurar la identidad profesional docente y se activan las expectativas de permanencia, movilidad y compromiso con la sociedad al tiempo que se internalizan las reglas, rituales y rutinas que permiten socializar al profesor principiante en la cultura escolar. Esta situación genera en los docentes principiantes diversas respuestas de ajuste adaptativo, ya sea para conformarse con la dinámica institucional o para evitar conflictos. (Eirin, García y Montero, 2009).

Por otra parte la complejidad y exigencias en el ejercicio profesional de los docentes principiantes requiere hoy día contar con el mayor apoyo posible de autoridades educativas, docentes experimentados e integrantes de la comunidad escolar para despejar en lo inmediato sus dudas, aceptarlos como colegas, darles confianza y desplegar sus capacidades (Garvey, 1998). Carecer de estos apoyos orilla a los docentes principiantes a aprender del ensayo y error en el menor tiempo posible para sobrevivir durante esta etapa; proceso que ha sido caracterizado bajo el modelo “nadar o hundirse”.

¹ Según el Banco Mundial (2008), el desempeño de Colombia en los resultados de PISA en 2006, (lectura, matemáticas y ciencias de estudiantes de 15 años) fue pobre y por debajo de su potencial en relación con su nivel de ingresos y del promedio de los países de América Latina y el Caribe. México tuvo una media similar a la esperable con cifras alrededor del 50 por ciento (47% en Lectura; 56% en Matemáticas; 51% en Ciencias) que no alcanzan los niveles de desempeño mínimos (Cfr. INEE, 2007).



Este hecho generó en países principalmente europeos y de Norteamérica, una amplia literatura de investigación sobre los procesos de socialización de la profesión docente que se han concretado en la puesta en marcha de programas de inserción cuya finalidad es “proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar” (Zeichner, citado en Marcelo, 2008, p. 28). En este sentido, el principal apoyo ha sido recurrir a docentes experimentados que, previa formación específica, asuman la función de mentores o tutores para apoyar pedagógicamente a los docentes principiantes e integrarlos en la cultura organizacional, así como establecer nexos positivos entre colegas (Duchesne & Kane, 2010) y favorecer su desarrollo intelectual e identidad docente (De Stercke, Tempmant & De Lièbre, 2010).

Apostar entonces por programas que socialicen la experiencia y capacidad reflexiva de los mejores docentes con los jóvenes docentes recién ingresados al ejercicio profesional ha sido el camino seguido por muchos países para mejorar la calidad docente. Además, la revisión reciente de la literatura a nivel internacional (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlison, citados en Alcalá 2016), destacan los potenciales beneficios de la tutoría no solo para los docentes principiantes sino para los alumnos, la escuela y el sistema educativo. Más aún, si se cumplen condiciones que favorecen su efectividad, entre estas, la adecuada selección de tutores, su formación específica, la retroalimentación de las observaciones, así como el respeto a las necesidades de los tutorados, sus estilos de aprendizaje y concepciones de enseñanza.

En la región latinoamericana, según los informes recientes sobre la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2011, 2012) la situación no es muy optimista, pues los programas de inducción a la docencia es uno de los temas críticos y soslayados al igual que la ausencia de trayectorias de desarrollo profesional para distinguir etapas a lo largo de la vida profesional que permitan elaborar propuestas que articulen carrera y desarrollo profesional (OREALC/UNESCO, 2012).

Sin embargo, entre 2005 y 2010 en Chile, Argentina y Ecuador y en los últimos cinco años en Brasil, República Dominicana, Uruguay y México se emprendieron programas de inserción a la docencia y de acompañamiento o tutoría. En efecto, desde 2008, la investigación iberoamericana en esta materia ha cobrado mayor visibilidad mediante seis congresos internacionales sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. De allí que en los informes citados también se proponga establecer “tutorías o mentorías considerando, entre otras acciones, la observación de clase y la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas” (OREALC/UNESCO, 2012, p.130). Es claro que en el desempeño de esta nueva función, en cada sistema educativo existan prácticas de apoyo pedagógico que dieron origen a modelos de tutoría y/o acompañamiento con sus respectivas variantes. Desde la experiencia latinoamericana (Vezud y Alliud, 2012), construyen cuatro modelos. En el primero, de “*relación terapéutica o apoyo a las relaciones interpersonales*”, destacan la dimensión personal e interpersonal para canalizar situaciones de incertidumbre y angustia al tiempo que favorecer los vínculos del docente principiante con todos los actores de la institución mediante un acompañante interno o externo a la misma.

Un segundo modelo es el *acompañamiento como servicio técnico*, que se vale de un mentor externo, especializado y cercano a las instancias de supervisión y apoyo para cada nivel educativo, quien a partir de un diagnóstico, proporciona ayuda pedagógica a los docentes principiantes para resolver los problemas identificados de manera individual, despreocupándose de la dinámica del entorno escolar, mientras que en el tercero (*cierre del proceso de formación y habilitación profesional*), se compensan los conocimientos y habilidades no alcanzadas en la formación inicial y el mentor mantiene una relación jerárquica y evaluativa. Y en el cuarto modelo (*acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación*) se privilegia el trabajo colaborativo en la escuela y el mentor ayuda al docente principiante a explicitar sus problemas que son analizados en colectivos docentes para dar alternativas de solución y mejorar el desempeño profesional. Es decir, se apuesta al “cambio desde dentro” para dar confianza en la capacidad reflexiva del docente y propiciar su autonomía profesional. En Colombia (Calvoy Camargo, 2015), realizaron con la colaboración de la OEI y la Secretaría de Educación de Bogotá un estudio que adoptó esta última perspectiva que le denomina *in situ*. Finalmente (Vezud y Alliud, 2012), puntualizan que cada modelo genera culturas profesionales que limitan o ensanchan el nivel de cualificación y autonomía docente. Abundar sobre estos y otros modelos excede los propósitos de este estudio, pero los elementos mencionados aportan claves para comprender la manera en que reciben apoyo pedagógico los docentes principiantes de Colombia y México.

Por lo que a la evaluación del trabajo docente se refiere, la revisión de la literatura reciente centrada en los sistemas de aplicación universal o nacional concentradas en países anglosajones muestran por un lado, desacuerdos en cuanto a técnicas, dispositivos, modos de aplicación y usos de las evaluaciones (Tenti, 2013) y por otro, que los impactos en el



mejoramiento de la calidad educativa no son concluyentes (Vaillant, citada en Tenti, 2013, p.29). Además, de acuerdo con Tenti (2013), los modelos estandarizados que recurren a instituciones dentro o fuera de la administración educativa que se valen de expertos en nuevas tecnologías de la evaluación, terminan por clasificar a los docentes en una jerarquía nacional cuyas consecuencias se manifiestan desde el ingreso y permanencia hasta la promoción laboral durante la trayectoria profesional.

Una razón de esta situación es que todavía no se logra esclarecer la complejidad de habilidades y conocimientos pedagógicos que requiere el trabajo docente y la dificultad de evaluar su calidad. Dicho de otra manera, perviven dificultades para identificar a los buenos maestros o saber de qué modo podrían ser mejores ya que no siempre se distinguen en esos estudios lo que se pretende evaluar (conocimiento, desempeño, o supuesto producto del trabajo docente), (Cordero y Luna, 2014) y (Rockwell, 2015). Asimismo existen políticas que no especifican los diversos usos que pueden tener (administrativo, laboral, formativo, de control, etc. (Tenti, 2013). En cambio, según Tenti (2013) otros estudios suscriben que el aprovechamiento escolar se favorece cuando la evaluación va acompañada de políticas de selección, formación inicial y permanente, así como medidas de mejoramiento de las condiciones de trabajo y salariales. En este sentido, Rockwell (2015) llama la atención sobre las propuestas basadas en la “mejor evidencia” de la investigación cuantitativa según las cuales el papel de la formación continua no puede desligarse de la práctica cotidiana y de las condiciones reales de cada escuela. A partir de estos resultados, se propone la búsqueda de modelos de evaluación cercanos a los actores, esto es, partir de los sistemas locales en donde participe la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, padres de familia).

Metodología

Colombia y México comparten una serie de rasgos identitarios como la diversidad geográfica y cultural, la lengua, un régimen político basado en la democracia representativa y la presencia de una notable población rural y de grupos étnicos que los definen como naciones multiculturales. Asimismo perviven agudos problemas de desigualdad social y deficiente calidad educativa que han llevado a los gobiernos de ambos países a emprender reformas educativas en los últimos años para afrontar esas desigualdades. Comparar las medidas de política educativa de Colombia y México para insertar a los docentes de nuevo ingreso al ejercicio profesional y la manera de evaluarlos permite conocer puntos de convergencia y divergencia a fin de extraer aprendizajes que mejoren estos procesos. Asimismo documentar las experiencias y voces de los docentes de ambos países para dar cuenta de lo que ocurre entre las disposiciones que marca la ley y los cursos de acción, es imprescindible para corregir decisiones y cumplir los propósitos educativos contenidos en las leyes y reglamentos que regulan los sistemas educativos.

Se consultaron y analizaron los instrumentos de política educativa de Colombia y México (leyes, decretos, etc.) y se adoptó un enfoque cualitativo de investigación mediante la realización de tres entrevistas semiestructuradas a docentes principiantes de educación primaria y secundaria de Colombia y cuatro de México. Los docentes fueron seleccionados bajo el criterio de contar con no más de tres años en servicio y haber aprobado la evaluación de permanencia entre 2014 y 2016. En Colombia las entrevistas se realizaron en agosto y en octubre de 2015 y en México en septiembre de 2016. Los nombres de los entrevistados fueron cambiados para resguardar su identidad. En Colombia, el contenido de la entrevista centró su atención en conocer la experiencia de los docentes principiantes con respecto su experiencia de integración a la comunidad escolar y el papel desempeñado por el director o rector, quien cumple esta función y es el responsable de evaluarlo. Se les preguntó sobre: interacciones, conocimiento del Proyecto Educativo Institucional, observaciones de clase, retroalimentación y opiniones sobre el sistema evaluativo. En México, conocer la experiencia de ingreso, enfatizando el desempeño de los tutores quienes les proporcionan apoyo pedagógico. Entre otros aspectos: permanencia, continuidad, plan de trabajo, duración de las tutorías, observaciones realizadas, retroalimentación). Finalmente indagar sus puntos de vista sobre los procesos de evaluación diagnóstica y de permanencia.

En Colombia, la primera docente se desempeña en la enseñanza secundaria de un centro escolar del medio rural del municipio de Pamplona en el Departamento Norte de Santander; la segunda y tercer docente trabajan en colegios distritales de educación primaria de las zonas urbanas y periféricas de Bogotá. En México se entrevistaron tres docentes rurales de educación primaria y uno de secundaria del municipio de “Luis Moya”. Esta información fue complementada con una narrativa de dos docentes entrevistados en cada país que abundan sobre los procesos analizados y cinco reportes de



tutorías de docentes mexicanas del ciclo escolar 2014-2015. Una vez transcritas las entrevistas y los documentos precedentes, se codificaron las diferentes unidades de análisis (fragmentos de texto) para identificar significados y en base a su frecuencia, establecer categorías que dan cuenta de convergencias y divergencias expresadas en el apartado de resultados.

Por último, cabe aclarar que desde una perspectiva comparada (Manzon, 2007), las unidades de análisis en este trabajo corresponden a espacios situados en un nivel inferior que las provincias y estados y permiten apreciar lo que no alcanzan a ver los estudios macro que incluyen países o regiones. Por esta razón cuando aquí mencionamos Colombia y México, nos referimos a estas demarcaciones y los resultados, lejos de generalizarse, constituyen una aproximación a la temática analizada que abre reflexiones, identifica tendencias y líneas de investigación para abundar sobre lo aquí expuesto.

El proceso de ingreso

En Colombia, los aspirantes a una plaza docente en la educación obligatoria del gobierno del estado (preescolar, básica y media), participan en un concurso abierto de méritos convocado por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC). Conforme a los resultados de las pruebas correspondientes², se integran listas de elegibles territoriales y, una vez verificados los requisitos, los concursantes elegibles son notificados para participar en una Audiencia Pública en donde se selecciona la plaza que les permitirá desempeñarse como docentes en un centro escolar al tiempo que se formaliza el nombramiento respectivo. Los requisitos mínimos para concursar como docente de aula es contar con título de Normalista Superior, Tecnólogo en Educación, Licenciado y Profesional. Los dos primeros solamente se pueden desempeñar en el nivel de preescolar o en el ciclo de básica primaria, en tanto que los licenciados pueden ejercer la docencia desde preescolar hasta la enseñanza media. Por su parte, el profesional no licenciado, de acuerdo con la Comisión antes mencionada, concursa exclusivamente “en los niveles, ciclos y áreas afines a su formación” (CNSC, 2012, p. 6). La convocatoria permite la participación para el ejercicio docente en la educación obligatoria de licenciados en educación preescolar y primaria, así como de otras carreras (pedagogía, psicopedagogía, educación), incluyendo a otros profesionales sin formación pedagógica.

En México, a partir de 2008 y conforme al artículo 21 de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 (LGS-PD), el ingreso a la educación básica se realiza anualmente mediante concursos públicos de oposición convocados por las autoridades educativas de los gobiernos estatales quienes establecen los perfiles, requisitos y procedimientos de participación de los aspirantes a plazas docentes. Los aspirantes son graduados de las diferentes licenciaturas ofertadas en las escuelas normales, pero también concursan profesionales sin formación pedagógica de otras carreras de instituciones de educación superior. Para la asignación de plazas se toma el orden de prelación según los puntajes de mayor a menor obtenidos en dos exámenes nacionales. El primero de conocimientos y habilidades para la práctica docente y el segundo de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Ambos de tipo estandarizado y fundamentados en los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación acordados entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Permanencia y procesos de evaluación docente

En Colombia, el instrumento legal que regula las condiciones de ingreso, permanencia, promoción en el escalafón y reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado es el Estatuto de Profesionalización Docente, promulgado mediante el Decreto Ley 1278 de junio 2002. La permanencia de los docentes de nuevo ingreso depende de las directrices de evaluación educativa del anterior estatuto que en su artículo segundo establece que la evaluación es de carácter permanente y de tres tipos: 1. Evaluación del periodo de prueba para los docentes y directivos docentes de nuevo ingreso. 2. La evaluación ordinaria de desempeño anual. 3. La evaluación de competencias. La primera se aplica a los docentes y docentes directivos de nuevo ingreso al finalizar el año académico, una vez cumplidos cuatro meses de desempeño laboral y los objetos a evaluar durante este periodo son las competencias y los desempeños profesionales.

² Las pruebas son aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación e incluyen tres tipos: 1. De aptitudes. 2. De competencias básicas. 3. Psicotécnica.



Conforme a lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2012), este proceso abarca tres etapas: En la primera se realiza una entrevista entre el evaluador (director del centro educativo)³ y evaluado para informarle sobre los elementos a tomar en cuenta en la evaluación y proporcionarle el Proyecto Educativo Institucional, el Programa Operativo Anual y otros instrumentos de planeación sobre las metas y logros por cumplir. Asimismo acordar el tipo de evidencias a recolectar (documentales y testimoniales) y otros instrumentos de apoyo⁴ que se formalizan en un acta. La segunda se refiere al desarrollo y seguimiento del proceso de evaluación, en donde el director solicita al docente la elaboración de un Plan de desarrollo personal y profesional y después de reunirse con el evaluado en diferentes momentos, le comunica sus fortalezas y debilidades. En la tercera etapa (evaluación y calificación), el evaluador concentra las evidencias y aplica un formato de evaluación elaborado por el Ministerio de Educación y adoptado por cada entidad territorial (secretaría de educación del distrito). Por último, si el docente o director docente, obtuvo el nivel satisfactorio o sobresaliente, conforme al decreto 1278, “adquiere derechos de carrera y es inscrito en el escalafón docente”, de lo contrario será retirado del servicio. (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En México, a diferencia de Colombia, el directivo coordina un proceso de evaluación interna en las escuelas para favorecer la mejora de la práctica profesional y paralelamente un Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), proporciona, a solicitud de docentes y directivos, apoyo para realizar esta evaluación de carácter formativo y permanente (LGSPD, arts. 15 a 20). Con respecto a los docentes principiantes, la autoridad educativa estatal (LGSPD, art. 22), les asigna a los docentes y técnicos docentes idóneos, un tutor⁵, quien le proporcionará acompañamiento pedagógico individualizado y sistemático durante dos años con la finalidad de contribuir a su formación y buen desempeño (SEP, 2014). Cabe mencionar que al término del primer año escolar, los docentes de nuevo ingreso están obligados a presentar una evaluación diagnóstica que en 2016 incluyó un reporte de cumplimiento de responsabilidades profesionales, un examen de conocimientos y habilidades docentes, así como un cuestionario sobre necesidades formativas para ofertarles programas que consoliden logros y superar los obstáculos identificados en esta evaluación (SEP, 2016). Para la preparación del examen, los docentes deben consultar en línea el Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes con los cuales serán evaluados (SEP, 2016a), así como documentos (SEP, 2016b) y una guía con bibliografía. Con respecto a la evaluación del segundo año (de permanencia) que en 2016 incluyó cuatro etapas, se añade a los anteriores instrumentos, el análisis y explicación de un expediente de evidencias de enseñanza⁶ y una planeación didáctica argumentada⁷. En caso de que los docentes no aprueben la evaluación al término del segundo año de ejercicio docente (alcanzar al menos mil o más puntos), serán retirados del servicio. En el siguiente cuadro se establecen las principales similitudes y diferencias de los sistemas evaluativos de ambos países.

³ En Colombia no existe un programa nacional de tutorías para los docentes principiantes pero el Ministerio de Educación y el Banco Interamericano de Desarrollo, así como la OEI y la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá han desarrollado estudios piloto para mostrar sus ventajas. En México hasta 2013, sólo 25% de escuelas de educación básica operaban procesos de inducción y de acompañamiento para los docentes principiantes. (INEE, 2015).

⁴ Entre estos: pautas para observación de clases, encuestas de padres de familia, reportes sobre logros de los estudiantes y la auto y co-evaluación.

⁵ De acuerdo con la normatividad, los tutores son docentes y técnicos docentes experimentados y reconocidos por su óptimo desempeño en escuelas de educación básica que participan voluntariamente en un proceso de selección para apoyar pedagógicamente mediante un Plan de Trabajo a un máximo de tres docentes durante tres horas semanales en dos años. Esta actividad es motivo de reconocimiento e incentivos económicos.

⁶ Incluye cuatro trabajos de alumnos con alto y bajo rendimiento en lengua y matemáticas, así como un texto explicativo sobre las características de los alumnos, el contexto familiar y social y los resultados alcanzados.

⁷ Consiste en la elaboración de un escrito en línea en el que se “analiza, justifica, sustenta y da sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar su Planeación”, específicamente en el área de Español y de Matemáticas (SEP, 2016c, p.9).



Cuadro 1. Los sistemas de la evaluación de docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México

Puntos de comparación	Colombia	México
Norma jurídica	Decreto Ley. Estatuto 1278 (2002)	Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)
¿Quién evalúa?	Rector y/o director rural	Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD)
¿Cuándo se evalúa?	Al término del primer año de servicio	Al término del primero y segundo año de servicio
¿Con qué instrumentos?	1. Carpeta de evidencias 2. Formato de evaluación de competencias específicas 3. Formato competencias de desempeño	1er. Año. Evaluación diagnóstica 2. Informe de responsabilidades profesionales 2. Examen de conocimientos y habilidades docentes 3. Cuestionario de necesidades de formación 2º. Año. Evaluación de permanencia 1. Reporte de responsabilidades profesionales 2. Expediente de evidencias de enseñanza 3. Examen de conocimientos y habilidades docentes 4. Planeación didáctica argumentada
¿Quién los elabora?	Ministerio de Educación Nacional	SEP/CNSPD
¿Quién los valida?	Comisión Nacional del Servicio Civil	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
¿Quién los aplica?	Entidad territorial (secretaría de educación del distrito)	Autoridad Educativa Local (secretaría estatal de educación)
Principal apoyo pedagógico	Rector/Director rural	Tutor
Tipo de resultado	Sobresaliente 90-100 puntos Satisfactorio 60- 89 puntos No satisfactorio 1-59 puntos	NII Cumple con la función docente (al menos mil puntos) NI No cumple con la función docente (menos de 800 puntos)

Fuente/ Elaboración propia.

Las experiencias de las docentes colombianas

Relaciones con el director/rector

La profesora Aurora señaló que “debido a la reestructuración de funciones administrativas en años anteriores, la dirección de las escuelas rurales quedaron bajo la conducción de un director regional” (A1). Es decir, la labor desempeñada por los directivos en las escuelas unitarias y multigrado del medio rural, se transfirió a un director regional que asumió la función similar a la de los extintos supervisores. La anterior situación tuvo, entre otras consecuencias, la saturación de actividades administrativas de los directivos regionales, pues según su opinión, “muchos de ellos tienen a su cargo diversos centros escolares y carecían de personal de apoyo en estas funciones”, pero fundamentalmente, limitaciones para realizar durante la etapa de seguimiento, las reuniones para darles a conocer las percepciones sobre su desempeño docente. Al preguntarle a la profesora Bernarda su punto de vista acerca de este proceso, manifestaba que:

El proceso mediante el cual el director me evaluó al finalizar el periodo de prueba no fue un proceso, sino una actividad de rutina y con mucha rapidez. Entonces fue más por cumplir un requisito que un ejercicio de reflexión pedagógica, quizás porque no le interesaba, porque no sabía cómo, porque había otras prioridades, porque no quería ser mi enemigo, porque no cree en el proceso. (B2).

Asimismo, la anterior docente y su compañera Carmen, aseveran que “Algunos directivos no tienen formación normalista o pedagógica”. La profesora Aurora, quien imparte la asignatura de matemáticas dijo con respecto a la evaluación del rector:

Comenzando el año escolar el rector se sienta con el profe 1278, porque los antiguos están exonerados y se establece un acta de contribuciones individuales. El rector le dice a uno, bueno usted a que se va a comprometer dentro de la gestión administrativa, financiera, directiva académica y comunitaria (...) ¿Qué va a hacer en cada una



de ellas? Anotamos y firmamos y eso es con lo que él se queda. Y ya cuando se va a acabar el periodo escolar, entonces ahora sí, “venga para acá”, aquí vamos a ver, usted cumplió con esto, usted no lo hizo, pero no es tanto un diálogo, sino es mostrando resultados. (A1).

Sin embargo, en su narrativa docente aclara que la evaluación realizada por el director depende del contexto y situación en la cual tenga lugar este proceso, pues “puede ser buena o mala”. Afirma a su vez que “sigo pensando que el rector es el idóneo para hacerlo”. (A1).

Relación con otros docentes

Con respecto a sus compañeros de trabajo, la profesora Aurora expresó en una narrativa lo siguiente:

Incorporarse en una comunidad educativa genera reacciones diversas, donde la mayoría son de rechazo e indiferencia. No hubo un acompañamiento, ni una ayuda por parte de los compañeros al iniciar labores. Fue un proceso largo y bastante lento, para poder conseguir la atención e interés de los maestros. (A1).

Otra declaración de la profesora Bernarda abunda sobre esta relación:

Volviendo a mis compañeros solo hice amistad con quienes eran jóvenes como yo, las amas de casa licenciadas a distancia me criticaban por mi estilo pero no lo decían abiertamente y aunque tuve enfrentamientos ideológicos con los profes de religión y tecnología pues eran bastante humillantes y educaban en el servilismo, cristo y exel o exel logre acomodarme y me quede en el trabajo (...). (B2).

La evaluación docente

Los docentes principiantes manifiestan que ante la cantidad y diversidad de responsabilidades que les asignan y la presión por la evaluación, se sienten hostigados y afectados emocionalmente. No debe sorprender entonces que los docentes de nuevo ingreso se vean obligados a “arreglárselas por sí mismos”, como lo reitera la profesora Carmen al describir cómo afrontó sus problemas pedagógicos en el aula:

Los principales problemas pedagógicos durante mi periodo de prueba los asumí sola, apelando a mi creatividad y herramientas suficientes o insuficientes que se me fueron ocurriendo. En otras palabras me las arregle como pude, pues tampoco la literatura y todo el carretazo que me infundieron en las pedagogías tampoco sirvieron de mucho, Pues entrar a un aula con 45 niños no da tiempo para pensar en el Emilio de Rousseau. Pues he sido maestra, madre, psicóloga, médico, consejera espiritual y cuanta cosa y rol me exige el día a día. (C3).

En el anterior sentido la profesora Carmen señala:

Tenemos que pagar una cuota de trabajo extra que está implícito en las tareas que se nos asignan. Somos a quienes se nos evalúa con mayor acento y en otros casos somos ignorados (...) la evaluación es no solo de prueba, sino en esas evaluaciones que periódicamente se aplican y que causan un estrés mayor la sensación permanente es de persecución laboral. (C3).

Por último, la profesora Bernarda añade:

El sistema de evaluación para profesores es una política que responde a la rendición de cuentas y que busca llevar a los profesores a la revisión permanente de sus prácticas. Lamentablemente en la práctica, es el resultado de mecanismos de coerción que se viven en la escuela. Se dicen muchas cosas y existen voces a favor y en contra del sistema de evaluación de los maestros. Tanto así que el paro de mayo marcó una ruptura entre el antes y el después de la evaluación docente y el problema real no es el sistema o las metodologías de evaluación sino la objetivación y apropiación de dichos mecanismos por rectores que en muchos casos ni siquiera son licenciados. (C3).



Las experiencias de las docentes mexicanas

Relaciones con el tutor

La profesora Daniela puntualizó que, al iniciar su trabajo docente, transcurrieron entre tres y cuatro meses para que le fuera asignado su tutor, quien duró hasta concluir el primer año escolar, sin embargo, durante el segundo ciclo escolar, pasó medio año para que se nombrara la segunda tutora que solamente la apoyó durante un mes y luego de otros 30 días, tuvo la tercera tutora. Con respecto al desempeño de la primera tutora, su valoración fue muy positiva ya que durante el primer año se reunió todos los miércoles y no solo se cumplió el plan de trabajo, sino que señaló, “aprendimos mucho”, “me resolvieron muchas dudas”, además de observarla en tres ocasiones en el aula. En sus palabras:

El primer año de trabajo fue excelentísimo, vimos temas muy buenos referentes a todo lo que es en sí la educación, vimos de consejos, de lo que es el plan, el programa, estrategias, cómo trabajar con los niños, evaluación, tipos de aprendizaje de los niños, (...) nos ponían con el proyector videos, nos enseñaban como manejar plataformas, nos encargaban estrategias con los alumnos sobre pensamiento matemático para compartir, nos trajeron otras educadoras para que nos platicaran (...) como era el trabajo de un docente y como era ya estar en el aula. (D1).

Por su parte la profesora Evangelina, quien se desempeña en una escuela unitaria de preescolar, también tuvo un tutor luego de tres meses de ingresar y aseveró que, “pese a que era de primaria, tuvo un desempeño excelente” (E1), pues la observó las tres veces y se reunían semanalmente, pero también solamente permaneció el primer año. Sin embargo, la segunda tutora que tardó dos meses en asignársela, no le ofreció el acompañamiento esperado ya que no la observó en su aula y fueron esporádicos e irrelevantes los escasos encuentros que tuvieron. La profesora Fabiola, adscrita a una escuela unitaria, también contó con una tutora el primer año con quien se veía semanalmente durante tres horas, pero la segunda, tardó siete meses en llegar y solamente permaneció una semana y fue sustituida por la tercera y última. De las videograbaciones de sus clases realizadas por la primera tutora señaló:

“llevaba una guía de observación y con la computadora grababa toda la sesión y después lo volvíamos a ver para hacer la retroalimentación para que en la siguiente sesión habláramos de lo que habíamos visto”. (F1).

Finalmente, al preguntarles sobre la importancia de contar con un tutor, todas las profesoras manifestaron que este apoyo es fundamental “cuando se cumpla lo que se promete”. La profesora Fabiola enfatiza, que:

“hagan las cosas como se dice que deben de ser” (...) como en mi caso el primer año, pero en otros casos no, cuando realmente no llevan un acompañamiento, entonces no te sirve de nada”. (F1).

Propone que “cada quien tuviera un tutor que estuviera en su misma escuela, que fuera su director, supervisor y no alguien muy ajeno que no va a estar contigo”.

Relación con otros docentes

Una docente de nuevo ingreso en su reporte de tutoría declaró que:

“Soy tomada en cuenta como parte del plantel, no me ven como novata, ni están fiscalizando mi desempeño, al contrario, los compañeros reconocen en nosotros los maestros “novel”, la oportunidad para compartir experiencias y plantear algunas dudas, por ejemplo, temas que tienen que ver con el manejo de las TIC’S, material didáctico, etc. (RT1).

Otra docente que tuvo fricciones con sus colegas señaló:

Dentro de la escuela he tenido mucho apoyo de parte de mis compañeros de trabajo ya que a veces no sabía cómo tratar a algunos de ellos y veía que ya no me respetaban como docente. (RT2).

Evaluación docente

Todas las entrevistadas coinciden en la tensión que genera la presentación de los exámenes de evaluación diagnóstica y final porque se intensifica la sobrecarga de trabajo que incluye no solo la entrega de formatos de fin de cursos sino la



atención numerosa de grupos y alumnos. Al respecto, la profesora Daniela de educación secundaria dijo que las evaluaciones desconocen el contexto de trabajo cotidiano de los docentes al señalar que, “A mí me están exigiendo calidad y tengo tres grupos con 37 alumnos, pero ¿quiénes tienen 35 horas?, además, el examen es un día, una tarde ¿pero todo lo que hacemos?”. (D1). Otra de sus compañeras del mismo nivel añade:

La atención a grupos numerosos de estudiantes, la escasez de materiales y recursos, el limitado apoyo recibido por parte de otros actores, la multiculturalidad en el aula y las limitaciones en el entorno de la comunidad son algunos de los retos percibidos que desde mi punto de vista, dificultan el óptimo desempeño de la docencia. (RT3).

En cuanto al examen de conocimientos de la evaluación diagnóstica, la profesora Evangelina dijo lo siguiente:

Se me hizo bien, no difícil, hablaban los casos y casi como que me describían mi grupo, porque hablaban mucho de las conductas de los niños, o sea que los casos sí están a lo que uno trabaja, sí están apegados en el examen a lo que uno trabaja. (E1).

Al preguntarle a la profesora Daniela su opinión sobre el proceso evaluativo experimentado, manifestó diversas inconformidades:

Siento que está bien que nos evalúen pero la forma, los instrumentos, no me parecen muy adecuados, porque, en primer lugar están muy desfasados en tiempo, no se aplican cuando se deben de aplicar, se aplican mucho tiempo después, algunos de los instrumentos sí, pero las evidencias de aprendizaje se aplican muy desfasadas, a mí me tuvieron que notificar de las evidencias en abril para subirlas en mayo y me notificaron en junio y nada más me dieron 15 días para hacerlo. (G1).

Añade con respecto a la evaluación de permanencia de 2016 y conforme al informe oficial de resultados, que de las 4 etapas solicitadas solamente les calificaron dos (etapa de evidencias que incluye el portafolio y la etapa 4 de la planeación didáctica argumentada), y en el examen de conocimientos “solamente aparece un sí y un no lo pasó, pero ya sin puntuaciones”. Al respecto dijo:

Otra inconformidad que tengo que no me parece justa es que desde un principio nos están diciendo son 4 etapas, tienes que cumplirlas, que tienes que hacer esto tienes que hacer lo otro y a la hora de la hora cuando llegan los resultados nos dicen que solo se consideraron dos etapas. (G1).

Por último, señala que otro problema que le parece injusto es “que se me hace muy exagerado que estemos haciendo evaluación una por año y como es en línea cuando falla el sistema es algo que no está en nuestras manos resolver y nadie te resuelve nada”.

Resultados. Las convergencias

La inmersión en las escuelas. Entre el apoyo y la indiferencia

El ingreso y adaptación de los docentes principiantes al sistema y cultura escolar es un proceso difícil y complejo que va más allá de los problemas que afrontan con la enseñanza y aprendizaje con niños y jóvenes, pues también depende de la manera de relacionarse con los docentes, directivos, y otros actores sociales de la comunidad escolar. Estos vínculos muestran que las actitudes experimentadas con los compañeros de trabajo son de aceptación y apoyo o de maltrato e indiferencia. En efecto, los docentes con mayor antigüedad tienden a verlos con celo y desconfianza pues se sienten amenazados porque, no obstante su inexperiencia, son más jóvenes, traen consigo conocimientos más actualizados, altas expectativas docentes, con dominio de las TIC y son más proclives a los cambios pedagógicos. A este respecto Avalos (2009) afirma que: “Existe la tendencia cultural en orden a someter a los noveles a un “ritual de iniciación”, donde predomina la indiferencia, el sorteo de obstáculos y el pago del noviciado” (p. 53). Sin embargo, los docentes experimentados también encuentran en los principiantes la oportunidad de aprendizaje mutuo para ponerse al día en el manejo de tecnologías y cuestiones pedagógicas pues los alumnos de hoy día son muy diferentes y se desenvuelven en entornos virtuales. Apostar entonces por el trabajo colaborativo en la escuela, redundaría en un mejor clima escolar para que la estancia de los docentes principiantes en las escuelas sea más grata, pues la investigación muestra que cuando se parte de la cultura escolar, los programas de inducción a la docencia son más eficaces (Calvo y Camargo, 2015).



La evaluación docente. Inconformidades sobre el cómo y sus efectos

Los docentes principiantes de Colombia y México reconocen la importancia de ser evaluados pero están en desacuerdo con la manera de realizarse.

En Colombia, el sistema de evaluación para que los docentes de nuevo ingreso permanezcan en el sistema educativo público incluye la participación de gran parte de la comunidad escolar, pero los instrumentos que expresan sus valoraciones y otros más son de apoyo u optativos. Si bien es claro que los directivos requieren conocer el desempeño de los docentes principiantes desde la asistencia hasta el seguimiento de los compromisos contraídos con la escuela y su desempeño en las aulas, esta tarea se ve obstaculizada por las limitaciones señaladas por los docentes entrevistados (falta de tiempo, de apoyos administrativos, insuficiente formación pedagógica⁸, así como el uso arbitrario de su autoridad para ejercer control y mecanismos de coerción). Sin embargo, admiten que su actuación no es generalizable ya que depende de la diversidad de contextos socioeducativos y de sus particularidades.

Las docentes mexicanas manifiestan desacuerdo con la manera en que se aplican los instrumentos de evaluación (a destiempo, con fallas en el sistema informático, sin considerar en los exámenes la diversidad de contextos escolares) y condiciones laborales (múltiples tareas, excesiva atención de grupos y alumnos).

La docencia no es sólo dar clases. La fractura profesión/evaluación

Otra convergencia entre los docentes principiantes de ambos países es el reconocimiento de que la docencia que ejercen no se reduce a dar clases. Las docentes colombianas y mexicanas coinciden en señalar que el trabajo que desarrollan trasciende los límites de las situaciones de enseñanza porque a la par de estas actividades, cada vez más tienen que cumplir con requerimientos que no son específicos de tareas de enseñanza. En algunos casos estas actividades son propias de la gestión escolar como el llenado de múltiples formatos administrativos, otras son parte de los rituales escolares como los múltiples concursos y actividades cívicas, pero en otras ocasiones atañen a las condiciones socioeconómicas adversas en las que se encuentra la escuela y los niños. En estos últimos casos se les presentan problemáticas más de índole social o material que de trabajo docente.

Cuando una profesora señala "...he sido maestra, madre, psicóloga, médico, consejera espiritual y cuanta cosa me exige el día a día..." lo que evidencia es la debilidad institucional de los sistemas educativos. Esto es, ante las múltiples carencias que tienen las comunidades y las escuelas, los profesores intentan solucionar problemáticas que no son específicas de su profesionalidad docente y que idealmente deberían ser atendidas por instituciones y profesionales diferentes a la escuela y al maestro. Expresiones como "Uno diría, no, pues el profe es el que va a ir a la clase, pero nosotros hacemos mucho más que eso"; "pero, ¿todo lo que hacemos?..." reflejan situaciones injustas porque sitúan al profesor en un escenario de múltiples responsabilidades en donde no todas se corresponden con un profesional de la docencia. Esta situación les genera malestar a los docentes y afectan no sólo su desempeño profesional sino el aprovechamiento escolar de sus alumnos. Asimismo su salud ya que sin posibilidades de resolver situaciones que escapan a la lógica de la escuela, se vean abrumados por las tensiones y el estrés.

No obstante el tiempo que dedican a esta multiplicidad de actividades, es común que en ambos países los docentes principiantes consideren que una gran cantidad de actividades que realizan no sean incluidas en la evaluación del desempeño docente. La razón de esta exclusión es que la evaluación docente, tal como se concibe en la actualidad, está unida a la noción de maestro profesional, de manera que cuando los sistemas educativos buscan evaluar a los profesores profesionales, se preguntan sobre los rasgos que caracterizan a un profesor altamente efectivo y esa caracterización gira, por lo general, en torno de los aprendizajes logrados en los alumnos (Martínez Rizo, 2016). Lo que se puede percibir entonces, es que los rasgos de profesionalidad que dan contenido a las evaluaciones del docente no se corresponden con las condiciones institucionales de las escuelas en donde se pretende que los profesores principiantes ejerzan una práctica propia de los profesionales. Es en este sentido que, puede decirse, existe una fractura entre los rasgos que se incluyen en la evaluación y la diversidad de actividades que tienen que realizar los profesores principiantes en escenarios concretos. En otras palabras, los sistemas educativos de ambos países pretenden una cierta profesionalidad en sus profesores pero no pueden garantizar condiciones contextuales que la hagan posible.

⁸ Este proceso de seguimiento tampoco se ve fortalecido por programas de formación continua que apoyen la labor de los directivos al evaluar a los docentes de nuevo ingreso.



Las divergencias

Entre el apoyo del director y “Arreglárselas por su cuenta”

En Colombia, el director es al mismo tiempo el evaluador y el responsable principal de proporcionarle apoyo pedagógico a los docentes de nuevo ingreso, pero el desempeño de esta función es muy limitada ya que sus múltiples tareas de gestión, propicia que los docentes se las “arreglen por su cuenta”; a seguir un modelo “natural”, de autoformación o en el mejor de los casos, de recurrir a compañeros de trabajo, de estudio, otros principiantes e incluso de los padres de familia que ejercen o fueron docentes. Al respecto, Whitty, Geoff, Sally Power & David Halpin (1998), afirman:

... cuando los directores se hacen cargo de mayores responsabilidades relativas a cuestiones económicas y administrativas, reforzadas por la necesidad de asegurar la supervivencia en el mercado educativo, dejan las funciones relacionadas con el liderazgo académico y la colegialidad para cumplir otras, más parecidas a las del gerente de una empresa (p.26).

Por lo anterior, los docentes recurren a otro (s) colegas (s) dentro o fuera de la institución y experimentan un camino de adaptación e ingreso a la cultura escolar que se torna lento y difícil, ocasionándoles incertidumbre y malestar al designarles desmesuradas tareas de gestión escolar. La experiencia Chilena analizada por Avalos (2009) con docentes principiantes coincide con la anterior situación.

Tutores, apoyo imprescindible, pero “cumplir lo prometido”

A diferencia de Colombia los docentes principiantes desde 2013 deben contar con un tutor que les brinda apoyo pedagógico durante dos años para fortalecer su proceso formativo y permanencia en el sistema educativo. El programa de tutorías es una innovación educativa acertada que representa para los docentes principiantes un “salvavidas” en el mar de incertidumbres en que se mueven, pues su papel es incuestionable, además de valorarlo positivamente “si se hace bien”. Sin embargo, en el momento de la implementación, el incumplimiento de las condiciones institucionales previstas en la normatividad respectiva para desempeñar la tutoría, obstaculizan su eficacia, entre éstas: inicio tardío ante la insuficiencia de tutores; ausencia de continuidad; retraso o falta de pago de estímulos económicos previstos en la Ley. Estos obstáculos son coincidentes con otro estudio sobre la formación de tutores (Calderón, 2015) y son producto de la reproducción de errores en materia de innovación educativa como: la radicalidad (proponer que los docentes realicen tareas distintas a las habituales); la densidad (añadirles más responsabilidades en diversos ámbitos y niveles de la vida escolar) y la urgencia (cumplir plazos y metas para cubrir requerimientos institucionales y económicos), (Ezpeleta, 2004). En el cuadro 2 se concentran los puntos antes mencionados.

Cuadro 2. Experiencias de docentes principiantes de Colombia y México. Convergencias y divergencias

Objetos de comparación	Convergencias	Divergencias	
Inserción docente	Relación con otros docentes (entre el apoyo y la indiferencia)	Colombia	Relaciones con directores/ rectores (entre el apoyo pedagógico y “arreglárselas como pueda”)
		México	Relaciones con tutores (apoyo imprescindible pero “cumplir lo prometido”)
Evaluación docente	Desacuerdos sobre la aplicación y sus efectos La docencia no es solo dar clases (se excluye la diversidad de actividades y funciones) Los requerimientos causan presión/ estrés		

Fuente/ Elaboración propia.



A modo de conclusión

Los docentes principiantes de Colombia y México no están solos durante su ingreso a los centros escolares como ocurría en años pasados, pues existen lineamientos institucionales para facilitar su inserción laboral. En Colombia, el director induce al nuevo docente durante el primer año para integrarlo con los miembros de la comunidad escolar y comunicarle las formas de evaluación. Este proceder es afín con el modelo de acompañamiento *terapéutico* de apoyo a las relaciones interpersonales.

En México los docentes principiantes cuentan con un programa nacional de tutores durante dos años que les facilita su inserción y permanencia en el sistema educativo. Se trata de una innovación cuyas características son coincidentes con el modelo de acompañamiento o tutoría como servicio técnico, pues depende en su mayoría de tutores externos (docentes, técnicos docentes, directivos, supervisores) centrados en su labor individual con los docentes principiantes pero con poca o nula participación del colectivo escolar, lo que limita los niveles de cualificación y autonomía docente. En ambos países la evaluación para que los docentes principiantes permanezcan en el servicio educativo público es punitiva, pues de no aprobarlo son retirados del servicio. Sus sistemas de evaluación difieren con respecto a los actores educativos que intervienen en este proceso. En Colombia la evaluación es interna ya que el director es el evaluador y principal responsable de aplicar los protocolos de evaluación institucional que incluyen la participación de la comunidad escolar. Esta participación representa una fortaleza pero es muy limitada ya que los instrumentos de evaluación son únicamente de apoyo u optativos.

En México, los docentes principiantes son evaluados externamente al término del primero y segundo año de ejercicio docente por la Secretaría. La primera evaluación es diagnóstica y la segunda de desempeño docente al concluir el segundo año. La evaluación docente interna como externa de los docentes principiantes son indispensables pero por sí mismas insuficientes. Por esta razón, establecer un sistema de evaluación que integre las fortalezas de ambas evaluaciones en cada país, evitaría visiones dicotómicas y excluyentes. La evaluación de permanencia es imprescindible para que los docentes principiantes muestren sus capacidades y desempeños al iniciar su ejercicio profesional. Sin embargo, para los docentes entrevistados de ambos países, los procesos evaluativos no son rechazados pero les causan inconformidades. En primer lugar, la presión por aprobar la evaluación de permanencia para evitar el cese laboral y en segundo, la diversificación de actividades y funciones que rebasan sus responsabilidades profesionales. En este sentido es necesario insistir en la evaluación no en su sentido instrumental y de utilidad político-técnica para clasificar buenos y deficientes docentes sino como recurso formativo de indagación y reflexión para reconocer aciertos y superar carencias. De las experiencias comparadas se extraen aprendizajes y puntos de análisis que permitan mejorar estos procesos en Colombia y México y en otros países.

Referencias bibliográficas

Alcalá, E., Cázares, C., Loera, C., Ortega, P. (2016). *La experiencia del diplomado “formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso” desde la perspectiva de cuatro actores clave*. En: Memoria del IV Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. OEI/Universidad de Sevilla. Santo Domingo, 6-8 de julio.

Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. En: *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13, pp. 43-59.

Banco Mundial Colombia (2008). *La calidad de la educación en Colombia. Un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Washington. Recuperado de <http://www.Calidad%20educacion%20Colombia%20un%20analisis%20y%20algunas%20opciones%20para%20programa%20de%20politica.pdf>

Calderón, J. (2015). La formación de tutores para docentes y técnicos docentes en México. ¿Otra innovación fallida? En: Sánchez, L., Garza, B., López, Y., y Aguayo, L. (coords.). *Procesos educativos. Formación docente y prácticas educativas*. USA: Palibrio. Pp. 35-56.



- Calvo, G. y Camargo, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes nóveles. En: *Páginas de educación*, 8, pp. 43-71.
- Cordero, G. y Luna, E. (2014). El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, pp. 75-84.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, pp. 51-100.
- De Stercke, J., Tempermant, G., & De Liébre, B. (2010). A propos du mentorat en enseignement. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260591935_A_propos_du_mentorat_en_enseignement
- Duchesne, D. & Kane, R. (2010). *Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle: points de vue d'enseignants débutants*. Recuperado de http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/11_files/04_duchesne.pdf
- Eirín, R., García Ruso H. M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. En: *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, pp. 101-115.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 21, pp. 403-424.
- Ferreira, L. y Reali, A. (2009) Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. Recuperado de <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08183int.rtf>
- Garvey, D. (1998). *Program Handbook: Mentoring Beginning Teachers*. Recuperado de <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Pisa 2006 en México*. México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015. México: INEE.
- Manzon, M. (2007). La comparación de espacios. En: Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (comps.) *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Marcelo, García, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, García, C. (2009). Los comienzos de la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, pp. 1-25.
- Martínez, R. F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. México: INEE.
- (2002). Decreto 1278 (19/06/2002). Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional/Universidad de La Sabana (2011). Estrategia de acompañamiento. Docente nóveles. Chía Campus Universitario del Puente del Común.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Orientaciones y protocolo para la evaluación del periodo de prueba de los directivos docentes y docentes que se rigen por el estatuto de profesionalización docente (Decreto Ley 1278 de 2002). Bogotá. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.
- OREALC-UNESCO (2011). Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción. OREALC-UNESCO: Buenos Aires.



- OREALC-UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO: Santiago de Chile.
- República de Colombia-Comisión Nacional del Servicio Civil (2012). Acuerdo 230 (02/10/12). (Concurso abierto de méritos para proveer vacantes). Departamento Norte de Santander. Convocatoria No. 186. San José de Cúcuta.
- Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. En *Educación, Formación e Investigación*, (1), 1, 1-14. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6221>.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2012). Cartilla Guía. Evaluación Docente. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. Bogotá.
- SEP (3 de septiembre de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México, Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2014). *Formación de Tutores, para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso*. México: SEP-CNSPD-DGESPE-UPN.
- SEP (2016). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar*. Ciclo Escolar 2016-2017. México: SEP-CNSPD.
- SEP (2016a). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Ciclo Escolar 2016-2017. México: SEP-CNSPD.
- SEP (2016b). *Evaluación diagnóstica para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso al término de su primer año escolar en educación básica. Ciclo escolar 2016-2017*. México: SEP-CNSPD.
- SEP (2016c). *Guía de apoyo para la evaluación diagnóstica. Educación Primaria. Docente. Ciclo Escolar 2016-2017*. México: SEP-CNSPD.
- Tenti, E. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Siglo XXI/IIPE-UNESCO.
- Tenti, E. (2013). Reflexiones críticas sobre evaluación de los docentes. En: Juan Díaz de la Torre (comp.). *Realidades y prospectiva educativa* (pp. 219-251). 2, México: SNTE.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 28-41.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Buenos Aires: MEC-Gobierno de España-ANEP-OEI.
- Whitty, G., Sally P., & Halpin, D. (1998). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Delegación de poderes y elección en educación. Fundación Paideia. Madrid: Ediciones Morata.



Datos de los autores

Jaime Rogelio Calderón López Velarde

Licenciado en Antropología Social. Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. Maestría en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Ha desarrollado su experiencia profesional en el área de la educación de adultos, educación comparada y en la formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigación en Educación Rural. Es Coordinador del Cuerpo Académico Formación para la Investigación y la Mejora Docente y del Área de Investigación y Posgrado en la UPN, Unidad Zacatecas.

peri984@hotmail.com

Luis Manuel Aguayo Rendón

Profesor de primaria y bachillerato durante 20 años, es Maestro y Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Colabora como docente en el programa de Maestría en Educación Básica de la Unidad Zacatecas de la UPN. Autor y coautor de varios libros y artículos en el campo de la Educación Matemática. Actualmente coordina el Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de profesores en la Unidad Zacatecas de la UPN.

l_aguo@yahoo.com.mx

Fecha de recepción: 21/12/2016

Fecha de aceptación: 10/6/2017

