

**LA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE BAJO EL DECRETO 1278 DE 2002 EN LOS
MUNICIPIOS NO CERTIFICADOS DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO**

LÍNEA: HISTORIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

SILVIA CARIME CÁRDENAS TAPIA

WILLIAM FERNEY CHAMORRO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES,

POSTGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES – VIPRI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2014

**LA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE BAJO EL DECRETO 1278 DE 2002 EN LOS
MUNICIPIOS NO CERTIFICADOS DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO**

LÍNEA: HISTORIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

SILVIA CARIME CÁRDENAS TAPIA

WILLIAM FERNEY CHAMORRO

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magister en Educación**

Asesor:

Dr. ÁLVARO TORRES MESÍAS

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES,
POSTGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES – VIPRI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO**

2014

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones de la presente tesis de grado, son aportes exclusivos de los autores”

**Artículo 1° del acuerdo 324 11 de octubre 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la
Universidad de Nariño**

Nota de aceptación

San Juan de Pasto, 5 de septiembre de 2014

Calificación: 88

Mg. RICARDO NARVÁEZ CARRASCO

Jurado

Mg. RICARDO ZAMBRANO

Jurado

Mg. MAXIMINO MONTENEGRO

Jurado

San Juan de Pasto, septiembre de 2014

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Nariño por convertirse en la Institución que nos ha acogido durante todo este tiempo.

Al Doctor ÁLVARO TORRES MESÍAS por su invaluable acompañamiento, sus orientaciones y recomendaciones para llevar a feliz término este trabajo.

AL Mg. ARSENIO HIDALGO por su valiosa asesoría en el componente estadístico y en el análisis cuantitativo.

A los rectores de todas las instituciones Educativas que contribuyeron con el suministro de la valiosa información que sirvió como fundamento para la consolidación de este trabajo.

SILVIA CARIME CÁRDENAS TAPIA

WILLIAM FERNEY CHAMORRO

RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO

R.A.E

CÓDIGOS: 2113771004

2113771007

PRGRAMA ACADÉMICO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

AUTORES:

SILVIA CARIME CÁRDENAS TAPIA

WILLIAM FERNEY CHAMORRO

ASESOR:

Doctor: ÁLVARO TORRES MESÍAS

TÍTULO:

LA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE BAJO EL DECRETO 1278 DE 2002 EN
LOS MUNICIPIOS NO CERTIFICADOS DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO.

PALABRAS CLAVE: Carrera docente, Decreto 1278, Licenciados, No Licenciados,
Ingreso, Evaluación

DESCRIPCIÓN

La investigación se centra en el ejercicio de la profesión docente en el Departamento de Nariño de acuerdo a lo establecido en el Decreto 1278 de 2002 conocido como Estatuto de Profesionalización Docente. Esta norma implementa modificaciones que buscan mejorar la calidad educativa a partir de las siguientes novedades: 1.) ingreso a través de concurso público de méritos. 2.) sistemas de evaluación complejos que abarca tres momentos: a. la evaluación de periodo de prueba. b. La evaluación de desempeño. Y c. La evaluación de competencias.3. La

posibilidad de que profesionales de cualquier disciplina o carrera ejerzan la docencia en igualdad de condiciones que los licenciados.

En definitiva se busca establecer el resultado del proceso de profesionalización docente bajo el nuevo decreto en los docentes de la Secretaria de Educación Departamental, identificando en primer lugar, condiciones profesionales de los nuevos docentes como nivel educativo, profesión, género, universidad de procedencia y perfil; en segundo lugar, estableciendo resultados en las pruebas de ingreso haciendo énfasis en la diferenciación entre licenciados y no licenciados; en tercer lugar, determinar cuáles son los resultados en las evaluaciones de desempeño y competencias para cada grupo de estudio; y en cuarto lugar, conocer la percepción de los directivos docentes que tienen a su cargo a maestros licenciados y no licenciados, sobre el desempeño de estos grupos, estableciendo si existen o diferencias entre ellos.

CONTENIDOS

La presentación final del documento se ha estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, presentamos un amplio marco referencial en el que se incluyen estudios previos o antecedentes; el marco teórico conceptual; El marco teórico-contextual que ubica claramente la investigación; y por último, el referente normativo o marco legal. El segundo capítulo encontramos el diseño metodológico en donde se expone cual es el proceso a seguir para el desarrollo de la investigación, la obtención de la información, el análisis y el consecuente logro de los objetivos planteados. A partir del tercer capítulo se dan a conocer los resultados de la investigación como tal. En éste, de manera específica, se da cumplimiento al primer objetivo de investigación, pues se realiza una caracterización de los docentes que trabajan bajo el régimen del decreto 1278 de 2002. En el cuarto capítulo se identifican los resultados de los docentes en las diversas evaluaciones de las que son objeto: prueba de aptitudes y competencias básicas o de ingreso, evaluación anual de desempeño, y evaluación de competencias. En el quinto capítulo

procedemos a realizar un análisis estadístico que nos permite establecer si existen o no diferencias estadísticamente significativas en los resultados de las diversas evaluaciones que se les hacen a los docentes. En el capítulo sexto, presentamos la información que obtuvimos a través de 40 encuestas y 11 entrevistas que se les aplicó a directivos docentes. Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación.

CONCLUSIONES

La implementación del Decreto 1278 de 2002 conocido como Estatuto de Profesionalización Docente introdujo reformas profundas en la configuración del cuerpo docente y en el ejercicio de la profesión educativa, pues logra modificar aspectos esenciales del proceso como los mecanismo de ingreso y el seguimiento que se hace del desempeño de los nuevos profesores, puesto que deben ser objeto de evaluación por parte de los directivos para poder permanecer en sus cargos y someterse a una voluntaria, pero, compleja evaluación de competencias que determinará su mejor posicionamiento dentro del escalafón docente en caso de obtener la puntuación requerida. Además, da origen a una de las más arduas controversias en el ámbito educativo, pues permite el ingreso de profesionales no licenciados en igualdad de condiciones que los licenciados al ejercicio de la profesión docente en el ámbito estatal.

La profundas protestas que se originaron frente a las la reformas aludidas, sobre todo, la de aquellos que provenían de las normales, las facultades de educación, el magisterio y los licenciados en general, que aspiraban ingresar al sistema docente estatal, y que frente al nuevo panorama se opusieron abiertamente, pues consideraban que su implementación los iría desplazando sistemáticamente por efectos de los procesos de evaluación y por la introducción progresiva de docentes no licenciados al espacio que anteriormente les correspondía, casi de manera exclusiva; parecen tener un asidero real, por cuanto a la luz de los resultados podemos plantear en primera instancia, que es evidente el ingreso de una gran número de docentes que son

egresados de ramas distintas a la educación, es decir, que no son licenciados, y que actualmente ejercen la tarea docente en diversas instituciones del Departamento, aunque la proporción es mucho menor que la de los licenciados, entre uno y otro concurso, se evidencia un incremento proporcionalmente significativo. En segunda instancia, se logró establecer que en el Departamento de Nariño es muy escaso el número de docentes que obtienen los puntajes necesarios para ascender dentro del escalafón, por lo cual, desde diversos sectores se están planteando modificaciones a este sistema para lograr mayores niveles de cobertura en lo que respecta a mejoramiento salarial y garantías laborales como los ascensos.

Con respecto al caso específico del departamento de Nariño y teniendo como referencia los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación, podemos manifestar lo siguiente:

Aunque se ha dado la entrada de profesionales no licenciados al contexto educativo nariñense gracias al concurso de méritos establecido por el Decreto 1278, es clara la superioridad de los licenciados en cuanto a número; no obstante, al analizar comparativamente los concursos de 2005 y 2010, encontramos que la proporción de no licenciados se duplica en el segundo concurso con respecto al primero, teniendo en cuenta eso sí, que el número de vacantes se reduce considerablemente para el año 2010. De todas maneras, puede decirse que pese a la inserción de profesionales de diversas áreas al campo educativo, aún no se convierten en un grupo evidentemente significativo. Sin embargo, la entrada paulatina de este grupo de profesionales al mercado laboral docente y, específicamente, al servicio educativo estatal en calidad de servidores públicos de carrera administrativa ha ido creciendo, lo que demuestra que la docencia estatal se convierte en una nueva posibilidad laboral para un gran cúmulo de profesionales que no encuentran cabida o no pueden insertarse en el campo propio de las disciplinas que estudiaron a nivel profesional. Aunque, como se ha dicho, la proporción de profesionales no licenciados con respecto a los licenciados es relativamente baja, su crecimiento para la segunda convocatoria

muestra que esta alternativa para estas personas está latente. Eso sí, es importante en el futuro realizar seguimiento a la evolución en cuando a la cantidad de profesionales de áreas distintas a la educación que acceden al magisterio en igualdad de condiciones que los licenciados, sobre todo, teniendo en cuenta que en la actualidad se está desarrollando el tercer concurso de méritos para proveer cargos de docentes a nivel nacional.

Los dos grupos de docentes de la Secretaria de Educación del Departamento de Nariño, que hacen parte de la presente investigación son una muestra de la diversidad que permite la norma, pues, tal heterogeneidad se evidencia no sólo en el caso de los no licenciados (31 profesiones distintas), como es de esperarse por sus perfiles profesionales, sino también en los licenciados, pues existiendo sólo 15 áreas de convocatoria, se presentaron un total de 58 tipos, especialidades o énfasis de licenciatura.

En cuanto a la formación postgradual de los docentes los resultados son desalentadores en la medida en que los porcentajes de docentes que han accedido a formación de postgrado son excesivamente bajos tanto para licenciados como para profesionales no licenciados, y si bien, se cuenta con un número de docentes que han accedido a alguna especialización en particular, la gran mayoría no se ha preocupado por continuar con estudios de maestría, pues es excesivamente reducido el número de docente que teniendo una especialización decide continuar con estudios de maestría. Las cifras son preocupantes si tenemos en cuenta que ésta cualificación es imprescindible para los ascensos. Algunas de las explicaciones podrían estar relacionadas con la escasa oferta de postgrados a este nivel en la región, con las enormes inversiones que se deben hacer para poder acceder a ellos, y con el escaso apoyo que reciben los docentes para continuar con estos estudios. Recordemos que la mayoría de Secretarías de Educación no cuentan con recursos para apoyar este tipo de formación a través de la adjudicación de becas o incentivos que vayan más allá de lo establecidos en el Decreto 1278.

Por otra parte, se evidencia una mayor proporción de mujeres docentes en el Departamento; sin embargo, éste no constituye un caso aislado, por el contrario, confirma una tendencia mundial, porque, aunque, para nuestro caso específico, las proporción de mujeres se hayan reducido entre uno y otro concurso, se sigue demostrando que esta actividad es más atractiva para las mujeres, o, sin que en esta investigación se pueda confirmar, podría obedecer a que los resultados del segmento femenino son mejores en este tipo de concursos que aquellos de los hombres, lo que explicaría, la prominencia femenina en el sector. Estos resultados podrían establecerse al analizar la totalidad de candidatas que se inscriben a los concursos de mérito, lo cual permitiría identificar algunas proporciones al respecto, no obstante, las entidades encargadas de tal información se muestran muy reacios a mostrar resultados específicos.

En el examen de ingreso es evidente que la gran mayoría de docentes, sean licenciados o no, obtienen puntajes excesivamente bajos, que se ubican en los rangos inferiores, pues apenas alcanzan a superar los 60 puntos exigidos dentro del concurso de méritos para esta etapa. Son muy pocos los casos para los dos grupos de estudio en los cuales se pueda hablar de buenos o excelentes resultados, la mayoría, para utilizar el lenguaje coloquial propio de los contextos educativos pasa *raspando* las pruebas de ingreso. Frente al comportamiento de los dos grupos de estudio, podemos manifestar que no hay diferencias importantes en cuanto a clasificación, ubicación en rangos, o distribución de puntajes, entre uno y otro. Además, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas que permitan hablar de ventajas de los licenciados, como se creía inicialmente, de hecho, son los no licenciados los que obtienen el más alto promedio en el puntaje total o consolidado, eso sí, en el área específica, que da cuenta, de alguna manera, de la formación particular de los licenciados, éstos aventajan a los profesionales no

licenciados, siendo éste el único de todos los casos analizados, en el que se encontró diferencia estadísticamente significativa.

En las evaluaciones de desempeño y competencias, los comportamientos son también similares entre licenciados y no licenciados. Se evidencia equilibrio en la clasificación, ubicación en rangos, o distribución de puntajes en estas pruebas. No existe diferencia significativa en ninguno de los ítems analizados. Se trató de establecer si existían comportamientos diferentes en alguna área o competencia específica, pero tampoco se encontraron evidencias al respecto.

Finalmente, en contraste con la información suministrada por las cifras oficiales emitidas por los rectores a la Secretaría de Educación Departamental, y tras indagar sus percepciones sobre el impacto del nuevo estatuto docente en los procesos educativos, en particular sobre el desempeño de los docentes amparados bajo este decreto, se advierte que no existe un nivel de coherencia aceptable, pues en tales cifras no se evidencia distinción alguna entre los dos grupos de estudio; no obstante, la percepción de los directivos frente al desempeño de licenciados y no licenciados, esta de lado, en la mayoría de los casos para el primer grupo. A la luz de las manifestaciones de los directivos, puede decirse que la marca indeleble de la formación de pregrado es trascendental en la visión de muchos rectores, pues consideran que algunas actividades propias de los contextos escolares se aprenden a resolver, no tanto en la práctica, o al menos, no con la misma suficiencia, con la que se aprende en la formación universitaria de licenciatura, por lo cual, desde ésta perspectiva, los argumentos que esgrimen, para apoyar la idea según la cual los licenciados se desempeñan mejor que aquellos que no lo son, está relacionada con la formación pedagógica propia de los licenciados, frente a la cual, los no licenciados estarían en completa desventaja. Además, desde la perspectiva del directivo, pese a que no se desconoce la labor desarrollada por los profesionales no licenciados, en tanto que éstos demuestran compromiso, responsabilidad, creatividad, etc. se evidencia que existen diferencias relevantes,

pues la formación del licenciado, según los directivos, les permite contar con una metodología bien fundamentada, y con didácticas producto de la formación recibida a lo largo de la carrera, demostrando un mejor manejo y dominio curricular; manifestándose también en el trato con sus educandos, ya que el licenciado está preparado desde el aula para resolver conflictos recurrentes al interior del establecimiento educativo. Así mismo, un licenciado independientemente del área que esté trabajando, tiene como principal objetivo *ser* docente y su identidad ocupacional se orienta hacia la formación de estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano N. & Visalberghi A. (2001). *Historia de la pedagogía*. México D.C.: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 968-16-0637-X
- Alfonso É. (2010). *Documento MEN 2010. Resultados primera evaluación de competencias*. Miércoles, 03 de marzo de 2010. Sección: Educación / Universidades.
- Alles M. (2005). *Desempeño por Competencias*. Evaluación de 360. Editorial. Granica.
- Álvarez, G. & y León Palencia, A. (2008). *¿Para qué formar maestros?* En Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en reflexión y planteamiento de propuestas. Gonzales Lara Mireya. Compiladora Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE - Formación de docentes y educadores. Editorial Magisterio Bogotá.. ISBN: 978-958-8071-18-3
- Álvarez G., A. (2010) *La profesión del maestro: Una pregunta con vigencia incierta*. En Revista Palabra Maestra. No. 25. P. 45-53
- Amaya, Q., M. (2011). *“Análisis de la Evaluación Docente como pilar de la política pública de calidad educativa. Estudio de Caso: administración de Álvaro Uribe Vélez”* Estudio de Caso. Presentado como requisito para optar por el título de Politólogo. Bogotá. D.C. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

- Amézquita., Q. C. & Otros. (2012). *Características del cuerpo docente público y privado educativo colombiano*. Bogotá. D.C. Defensoría del pueblo.
- Avalos, B. (1999). *El Desarrollo Profesional de los Docentes. Proyectando Desde el Presente al Futuro. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, UNESCO. Santiago de Chile. P. 23-25 septiembre.
- Baracaldo Q., M. (2007) Coordinadora. *Investigación de los Saberes Pedagógicos*. Bogotá. D.C. Ministerio de Educación Nacional. 2007. ISBN: 978-958-xxx-xxx-x
- Barber, M. & M. Mourshed. (2008)- “*Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*”, Documento de trabajo 41, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Barriga, A., & Espinosa., C. (2001). *El Docente en las Reformas Educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. En Rodríguez, E. (Coord.) *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica Cuadernos de Educación Comparada No. 5*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia Universidad Nacional de Colombia. En *Revista Colombiana de Sociología* Vol. 32, No. 2. Bogotá D.C. Julio – diciembre. ISSN 0120-159. P. 89-102.

ANALYTICAL SUMMARY OF STUDY

A.S.S.

CODES: 2113771004

2113771007

ACADEMIC PROGRAM: MASTER OF EDUCATION

AUTHORS:

SILVIA CARDENAS CARIME TAPIA

WILLIAM FERNEY CHAMORRO

ADVISORY:

PhD.: ALVARO TORRES MESÍAS

TITLE:

CAREER TEACHERS UNDER THE 1278 ACT OF 2002 IN THE MUNICIPALITIES
OF DEPARTMENT UNCERTIFIED NARIÑO.

KEYWORDS: Teaching Race, Decree 1278, Licensed, Licensed No, Income, Evaluation.

DESCRIPTION

The research focuses on the practice of the teaching profession in the Nariño Department in accordance with the provisions of Decree 1278 of 2002 known as Status of Teacher Professional Development. This rule implements amendments that seek to improve the quality of education from the following developments: 1) income through public competitive examination. 2) evaluation of complex systems encompassing three stages: a. evaluation trial period. b. The performance evaluation. And c. Competencias.³ assessment. The possibility that any discipline or professional career teaching exercise on an equal footing with graduates.

Ultimately it seeks to establish the result of the process of professionalisation under the new decree on teachers of the Secretary of Departmental Education, identifying first professional conditions of new teachers and educational level, profession, gender, university of origin and profile ; second, establishing test results entry emphasizing the distinction between undergraduate and graduate; Third, determine what results in performance evaluations and competencies for each study group; and fourthly, to know the perception of teachers managers who are responsible for licensed and unlicensed teachers, on the performance of these groups, establishing whether there are differences between them.

CONTENTS:

The final presentation of the document is structured as follows:

In the first chapter, we present a comprehensive reference framework in which previous studies or history are included; the conceptual framework; The theoretical and contextual framework that clearly places the research; and finally, regulatory or legal framework concerning. The second chapter we find the methodological design where exposed what is the process to follow for the development of research, obtaining information, analysis and the consequent achievement of objectives. From the third chapter will disclose the results of the research itself. Here, specifically, effect is given to the first research objective, as a characterization of teachers working under the regime of Decree 1278 of 2002 In the fourth chapter the results of teachers are identified in various evaluations performed from which they are subject: test skills and basic skills or income, annual performance appraisal and competency assessment. In the fifth chapter we proceed to perform a statistical analysis allows us to establish whether or not statistically significant differences in the results of the various assessments made of them teachers. In the sixth chapter, we present the information we obtained through 40

interviews and 11 surveys were administered to school administrators. Finally, the research findings are presented.

CONCLUSIONS

The implementation of Decree 1278 of 2002 known as Status of Teacher Professionalization introduced sweeping reforms in shaping the faculty and in the exercise of the teaching profession, it succeeds in changing essential aspects of the process as the input mechanism and the follow-up provided performance of new teachers, since they must be evaluated by the directors to remain in office and undergo a voluntary but complex competency assessment that will determine a better position within the teaching ranks in case of obtaining the score required. It also gives rise to one of the most difficult disputes in education, allowing the entry of unlicensed professionals equal that licensed the exercise of the teaching profession at the state level.

The protests that originated deep face of the reforms alluded to, above all, those who came from the normal, the faculties of education, teachers and graduates in general, who aspired to enter the state education system, and against the openly opposed new landscape, as they felt that their implementation would systematically displacing the effects of assessment processes and the gradual introduction of undergraduate teaching space previously performed them almost exclusively; seem to have a real handle, because the light of the results we can raise in the first instance, it is clear the entry of a large number of teachers who are graduates of different education branches, ie, they are not licensed, and currently performing the task of teaching in various institutions of the Department, although the proportion is much lower than that of graduates, competition between the two, a proportionately significant increase is evident. Secondly, it was established in the Department of Nariño is very low the number of teachers who obtain the necessary scores to move up within the ranks, so, from various sectors are considering

modifications to this system to achieve higher levels of coverage with respect to wage and labor protections as improving promotion.

Regarding the specific case of the department of Nariño, taking as reference the objectives set at the beginning of our research, we can state the following:

Although the entry has not licensed professionals to nariñense educational context with the cooperation of merit established by Decree 1278, it's clear superiority of graduates in number; however, the comparative analysis of the 2005 and 2010 contests, we found that the proportion of unlicensed doubles in the second contest with respect to the first, taking into account though, that the number of vacancies is reduced considerably by 2010. However, it can be said that despite the inclusion of professionals from various fields to the educational field, yet becomes a significant group obviously. However, the gradual entry of this group of professionals to teachers labor market and, specifically, the state education service as public servants administrative career has grown, proving that state teaching becomes a new employment opportunity for a great deal of professionals who are not fit or can not be inserted in the proper field of the disciplines studied professionally. Although, as stated above, the proportion of undergraduate professional regarding graduates is relatively low, its growth for the second call shows that this alternative for these people is latent. That itself is important in the future make up the development time to the number of professionals from various education teachers entering the equal areas that graduates, especially considering that at present is developing the third contest of merits to provide counts of teachers nationwide.

The two groups of teachers from the Ministry of Education of the Department of Nariño, who are part of this research are a sample of the diversity that allows the standard, then such heterogeneity is evident not only in the case of non-graduates (31 professions), as would be

expected for their professional profiles, but also graduates, as existing only 15 call areas, a total of 58 types of specialty or emphasis degree is presented.

As for the training of teachers postgraduate the results are disappointing to the extent that the percentages of teachers who have agreed to postgraduate training are too low for both graduates and professionals not licensed, and although it has a number teachers who have accessed a particular specialization, the vast majority has not bothered to continue with graduate studies, as it is excessively reduced the number of teachers taking a specialization that choose to continue with graduate studies. The figures are alarming when you consider that this qualification is essential for promotion. Some of the explanations could be related to escasa range of postgraduate courses at this level in the region, with huge investments to be made in order to access them, and with little support provided to teachers to continue these studies. Remember that most Ministries of Education does not have the resources to support such training through fellowships or incentives that go beyond established in Decree 1278.

Moreover, a higher proportion of female teachers is evident in the Department; however, this is not an isolated case, however, confirms a global trend, because, although, to our specific case, the proportion of women have reduced competition between the two, it continues to show that this activity is more attractive for women, or, without being in this research can be confirmed, it could be because the female segment results are better in this type of competition than those of men, explaining, female prominence in the sector. These results could be established to analyze all candidates who register for merit-based, which would identify some proportions about, however, entities providing such information is very reluctant to show specific results.

In the entrance examination it is clear that the vast majority of teachers are licensed or not, get too low scores, which are located in the lower ranges, just as they reach to exceed 60 points required in the competitive examination for this stage. Very few cases for the two study groups in which one can speak of good or excellent results, most, to use the colloquial own educational contexts scraping passes the entrance exams. Facing the behavior of the two study groups, we can say that there are no significant differences in classification, location ranges, or distribution of scores between the two. In addition, no statistically significant differences that allow discuss advantages of graduates, as initially believed, in fact, are are not licensed those obtaining the highest average in whole or consolidated score, however, in the specific area, accounting, somehow, the particular training of graduates, they are ahead of unlicensed practitioners, being the only one of all the cases analyzed, the statistically significant difference was found.

In performance evaluations and competencies, behaviors are also similar between undergraduate and graduate. Balance in the classification, location ranges, or distribution of scores on these tests is evident. There is no significant difference in any of the items examined. He tried to establish whether there were different behaviors in some specific area or jurisdiction, nor evidence of this was found.

Finally, in contrast to information provided by official figures issued by governing the Departmental Education, and after investigating their perceptions of the impact of new teaching status in education, in particular the performance of teachers covered under this decree, it is noted that there is an acceptable level of consistency, in such numbers as no distinction is evident between the two study groups; however, the perception of the managers at the performance of graduates and undergraduates, this aside, in most cases for the first group. In light of the statements of managers, we can say that the indelible mark of undergraduate education is crucial

in the view of many governing, believing that some characteristics of the school context activities learn to solve, not so much in practice or at least not with the same proficiency with which you learn in university education degree, so from that perspective, the arguments put forward to support the idea that graduates perform better than those that they are not, is related to the own pedagogical training of graduates, against which, in non-graduates would complete disadvantage. Moreover, from the perspective of management, although the work of non-licensed professionals are not known, as they show commitment, responsibility, creativity, etc. is evident that there are significant differences, for graduate training as managers, provides them with a principled methodology, and didactic product training received throughout the race, demonstrating better management and curricular domain; also manifested in dealing with their students, and that the licensee is prepared from the classroom to solve recurring conflicts within the educational establishment. Likewise, a licensed regardless of the area you are working, its main objective being a teacher and occupational identity is oriented towards training students.

REFERENCES

- Abbagnano N. & Visalberghi A. (2001). History of Pedagogy. Mexico D.C. .: Economic Culture Fund. ISBN: 968-16-0637-X
- Alfonso É. (2010). Document Results 2010 MEN first competency evaluation. Wednesday, March 3, 2010 Section: Education / Universities.
- Alles M. (2005). Performance Competency. Guest Editorial 360. Doubleday.
- Alvarez, G. & Leon Palencia, A. (2008). Why train teachers? In Paradoxes in teacher education. Elements to further reflection and formulation of proposals. Lara Mireya Gonzales. Compiler Institute for Development and Educational Innovation IDIE - Training of teachers and educators. Magisterium Editorial. Bogotá. ISBN: 978-958-8071-18-3

- G. Alvarez, A. (2010) The teaching profession: A question of uncertain validity. In Word Master Magazine. No. 25. . P. 45-53.
- Amaya, Q., M. (2011). "Analysis of Teacher Evaluation as a pillar of public policy education quality. Case Study: Uribe administration "Case Study. Presented as a requirement to qualify for the title of Political scientist. Bogotá. D.C. University Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Amézquita., Q. C. & Others. (2012). Characteristics of public and private education faculty Colombian. Bogotá. D.C. Ombudsman.
- Avalos, B. (1999). The Professional Development of Teachers. Projecting From the Present to the Future. Seminar on Prospects of Education in Latin America and the Caribbean, UNESCO. Santiago de Chile. P. 23 to 25 September.
- Baracaldo Q., M. (2007) Coordinator. Investigation of Pedagogical Knowledge. Bogotá. D.C. Ministry of Education. 2007 ISBN: 978-958-xxx-xxx-x
- Barber, M. & M. Mourshed. (2008) - "How did the best performing education systems in the world to achieve their goals," Working Paper 41, Program for Educational Reform in Latin America and the Caribbean.
- Barriga, A., & ESPINOSA., C. (2001). The Teachers in Educational Reform. Subject or outside project executor. In Rodriguez, E. (Ed.) Training teachers for the school system in Latin America Comparative Education Papers No. 5 Madrid: Organization of American States.
- Bautista, M. (2009). Teacher professionalization in Colombia National University of Colombia. In Electronic Journal of Sociology Vol. 32, No. 2 Bogota DC July to December. ISSN 0120-159. P. 89-102.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	32
1. MARCO REFERENCIAL	39
1.1 Antecedentes	39
1.2 Marco Teórico - Conceptual	57
1.2.1 La carrera docente y la formación de maestros.....	58
1.2.2 La carrera docente en Colombia	77
1.2.3 Algunas características actuales de los docentes en el contexto educativo colombiano.....	81
1.2.4 Profesionales no licenciados como docentes.	91
1.2.4.1 Las visiones que defienden el ejercicio docente de los profesionales no licenciados.....	102
1.2.4.2 ¿Existe una diferenciación evidente entre licenciados y profesionales no licenciados?.....	105
1.2.5 Ingreso – Evaluación – Permanencia – Ascenso.	108
1.2.5.1 El Ingreso a la profesión docente.....	108
1.2.5.2 La evaluación docente.....	110
1.2.5.3 Permanencia en el sistema educativo estatal.	114
1.2.5.4 Ascenso.....	119
1.3 Marco contextual.....	120
1.4 Marco normativo.....	124
1.4.1 Marco normativo del ejercicio docente en Colombia.	131

1.4.2 Estatuto docente – Decreto 2277 de 1979.....	132
1.4.2.1 Estatuto de la profesionalización docente – Decreto 1278 de 2002	134
2. DISEÑO METODOLÓGICO	142
2.1 Enfoque de investigación: hermenéutico.	143
2.2 Tipo de investigación: descriptivo - interpretativo	144
2.3 Población y muestra	144
2.4 Recolección de la información.....	145
2.5 Análisis de la información	146
3. LOS DOCENTES DEL RÉGIMEN 1278 EN EL DEPARTAMENTO DE NARIÑO.....	149
3.1 Caracterización del cuerpo docente del régimen 1278 en el Departamento de Nariño ..	150
3.1.1 Perfil y profesión de los docentes 1278 en el Departamento de Nariño.....	153
3.1.2 Nivel Educativo.....	161
3.1.3 Distribución de docentes por género.....	171
3.1.4 Universidad de procedencia.	178
3.1.5 Carácter Público – Privado de las Universidades donde se han graduado los docentes.....	182
4. RESULTADOS DE LOS PROCESOS DE INGRESO (PRUEBA DE APTITUDES, COMPETENCIAS BÁSICAS Y PSICOTÉCNICA) Y EVALUACIÓN (DESEMPEÑO Y COMPETENCIAS - ASCENSO)	187
4.1 Resultados en las pruebas de ingreso.....	189
4.1.1 Resultados de los Licenciados Frente a los no licenciados en las pruebas de ingreso.	198
4.2 Resultados en la evaluación de desempeño (licenciados frente a no licenciados).....	201
4.2.1 Resultados en las Competencias funcionales de las evaluaciones de desempeño.....	208

4.2.1.1 Competencias específicas de Pedagogía y didáctica.	209
4.2.2 Competencias comportamentales de las evaluaciones de desempeño	212
4.3.1 Resultados evaluación de Evaluación de Competencias en los años 2010 – 2012.....	217
4.3.2 Resultados evaluación de Evaluación de Competencias en el año 2013.	219
4.3.3 Tipos de Mejoramiento en el escalafón de acuerdo a los resultados en la evaluación de competencias	222
5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS EN LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DE INGRESO, DESEMPEÑO Y COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES LICENCIADOS FRENTE A LOS NO LICENCIADOS.....	225
5.1 Resultado.....	227
5.1.1 Puntaje total.....	227
5.1.2 Prueba específica de área	228
5.2 Resultado del análisis comparativo en la evaluación anual de desempeño	230
5.2.1 Puntaje total.....	230
5.2.2 Competencia funcional académica: Pedagógica y didáctica.....	231
5.3 Resultado del análisis comparativo en la evaluación de competencias o de ascenso	233
6. PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTIVOS DOCENTES RESPECTO AL DESEMPEÑO LABORAL DE LOS LICENCIADOS Y PROFESIONALES NO LICENCIADOS NOMBRADOS BAJO EL DECRETO 1278 DE 2002.....	236
6.1 Percepciones sobre el desempeño laboral de los docentes.....	240
6.2 Percepción de los directivos frente a las áreas y competencias a evaluar a los licenciados y no licenciados.....	244
6.2.1 Gestión académica.	245

6.2.2 Gestión administrativa	248
6.2.3 Gestión comunitaria	252
6.3 Percepción de los directivos frente al desempeño laboral de profesionales no licenciados como docentes	258
6.3.1 Percepción sobre la importancia de cursos y especializaciones para Profesionales No Licenciados.	263
6.4 La evaluación docente y su incidencia en la calidad educativa	265
6.4.1 Evaluación y cambios institucionales.	271
6.5 Percepción de los directivos respecto al desempeño de los docentes del decreto 1278 frente a los docentes del decreto 2277.	275
6.6 Valoración emitida por directivos sobre el desempeño general de los docentes 1278 de acuerdo a su categoría (Licenciados – No Licenciados).....	278
6.6.1 Valoración en Competencias comportamentales:	279
6.6.2 Valoración en competencias funcionales	280
6.6.2.1 Gestión académica.	280
6.6.2.2 Gestión administrativa.	281
6.6.2.3 Gestión Comunitaria	282
6.7 Consideraciones finales sobre el desempeño docente de los docentes 1278 a partir de lo expuesto por los directivos docentes.....	284
CONCLUSIONES	293
BIBLIOGRAFIA.....	299
ANEXOS.....	308

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Listados de profesionales No Licenciados habilitados en los concursos de méritos para el ejercicio docente en cada una de las áreas convocadas	99
Tabla 2. Distribución de docentes según categoría (Licenciados – No Licenciados) y año de posesión. 123	
Tabla 3. Perfiles de los Profesionales No Licenciados que trabajan como docentes en la SED Nariño bajo el Decreto 1278.	155
Tabla 4. Número de docentes existentes por cada área convocada	157
Tabla 5. Número de docentes con formación de postgrados.	163
Tabla 6. Títulos de Maestría de Docentes 1278 en Nariño	166
Tabla 7. Distribución de docentes por género. Convocatorias 2005, 2010 y Total.....	171
Tabla 8. Número de docentes Licenciados y no licenciados por género.....	174
Tabla 9. Universidades de procedencia de docentes 1278 en el Departamento de Nariño	179
Tabla 10. Carácter (Oficial - Privado) de las Universidades de donde han egresado los Docentes	183
Tabla 11. Rango de puntajes obtenidos por los docentes 1278 en las pruebas de ingreso	193
Tabla 12. Rango de puntajes obtenidos por los docentes en las pruebas específicas de ingreso	195
Tabla 13. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en las pruebas de ingreso	198
Tabla 14. Competencias funcionales y comportamentales valoradas en el proceso de evaluación del desempeño.....	204
Tabla 15. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en las evaluaciones de desempeño.....	206

Tabla 16. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en las competencias funcionales de las evaluaciones de desempeño.	209
Tabla 17. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la competencia específica de Pedagogía y didáctica.	211
Tabla 18. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en las competencias comportamentales de las evaluaciones de desempeño.	213
Tabla 19. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la evaluación de competencias del año 2010.....	217
Tabla 20. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la evaluación de competencias del año 2012.....	219
Tabla 21. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la evaluación de competencias. Año 2013.	220
Tabla 22. Relación de tipos de Mejoramiento en el escalafón para las personas que superaron la evaluación de competencias. Años 2010, 2012 y 2014.....	223
Tabla 23. Promedio y valor de significancia de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en el examen de ingreso.	227
Tabla 24. Promedio y valor de significancia de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la prueba específica del examen de ingreso.....	229
Tabla 25. Promedio y valor de significancia de puntajes totales obtenidos por licenciados y no licenciados en la prueba anual de desempeño.	230
Tabla 26. Promedio y valor de significancia de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la Competencia funcional académica: Pedagógica y didáctica.	232
Tabla 27. Promedio y valor de significancia de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la evaluación de Competencias.....	233

Tabla 28. Promedios obtenidos por licenciados y NO licenciados de acuerdo a la valoración emitida por parte de los directivos en las competencias comportamentales.	279
Tabla 29. Promedios obtenidos por licenciados y NO licenciados de acuerdo a la valoración emitida por parte de los directivos en las competencias Funcionales - Gestión Académica.....	281
Tabla 30. Promedios obtenidos por licenciados y NO licenciados de acuerdo a la valoración emitida por parte de los directivos en las competencias Funcionales - Gestión Administrativa.....	282
Tabla 31. Promedios obtenidos por licenciados y NO licenciados de acuerdo a la valoración emitida por parte de los directivos en las competencias Funcionales - Gestión Comunitaria.....	283

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Proporción de licenciados frente a profesionales no licenciados del Decreto 1278.	153
Gráfico 2. Proporción de docentes que han accedido a formación de postgrado	164
Gráfico 3. Distribución porcentual de Docentes que han accedido a estudios de postgrado para cada categoría.....	168
Gráfico 4. Distribución porcentual de docentes 1278 por género	173
Gráfico 5. Distribución porcentual de Licenciados y no licenciados por género	175
Gráfico 6. Distribución de postgrados existentes en los docentes 1278 por género.....	176
Gráfico 7. Distribución comparativa de acceso a estudios de postgrados por género.....	177
Gráfico 8. Proporción Carácter de las Universidades de donde han egresado los Docentes	185
Gráfico 9. Distribución (rangos de 5 puntos) - Calificaciones de licenciados y No Licenciados en la prueba de ingreso.....	200
Gráfico 10. Distribución de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados de acuerdo a clasificación de MEN en la Evaluación de Competencias.....	208
Gráfico 11. Proporción de docentes por categoría (Licenciados, No Licenciados y total) que superan las pruebas de competencias Años 2010, 2012 y 2013.	222
Gráfico 12. Distribución de percepciones de directivos docentes sobre diferencias en el desempeño general de licenciados y profesionales no licenciados.	240

Gráfico 13.	Distribución de percepciones de directivos docentes sobre quien tiene mejor desempeño (licenciados o profesionales no licenciados) en la Gestión Académica.	245
Gráfico 14.	Distribución de percepciones de directivos docentes sobre quien tiene mejor desempeño (licenciados o profesionales no licenciados) en la Gestión Administrativa.	249
Gráfico 15.	Distribución de percepciones de directivos docentes sobre quien tiene mayor compromiso (licenciados o profesionales no licenciados) con la Gestión Comunitaria.	254
Gráfico 16.	Porcentaje de Directivos que se muestran de acuerdo con el ejercicio docente por parte de un profesional no licenciado.	259
Gráfico 17.	Distribución porcentual de la importancia atribuida por los Directivos a la formación en pedagogía de los profesionales no licenciados.	264
Gráfico 18.	Distribución porcentual de la importancia atribuida por los Directivos a las evaluaciones y su incidencia en el ejercicio docente.	268
Gráfico 19.	Distribución porcentual de la importancia atribuida por los Directivos a las evaluaciones y su incidencia en los procesos institucionales.	273
Gráfico 20.	Distribución de percepciones de directivos sobre el desempeño de docentes del Decreto 1278 de 2002 frente a docentes del Decreto 2277 de 1979.	276

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1	309
ANEXO 2	316

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en el ejercicio de la profesión docente en el Departamento de Nariño de acuerdo a lo establecido en el Decreto 1278 de 2002 conocido precisamente como Estatuto de Profesionalización Docente. Esta norma surge como consecuencia de las modificaciones que en materia educativa se introdujeron por la Ley 715 de 2001, y en la que se establece la necesidad de modificar sustancialmente el ejercicio de la docencia en Colombia. Por tal razón, a través del Decreto se implementan una serie de procesos que buscan mejorar la calidad educativa y que se estructuran a partir de las siguientes novedades: en primer lugar, el ingreso a través de concurso público de méritos. En segundo lugar, un sistema de evaluación complejo que abarca tres momentos que son: a. la evaluación de periodo de prueba que determina el ingreso definitivo con el consecuente nombramiento en propiedad. b. La evaluación de desempeño que se realiza anualmente y que determina, en definitiva, la permanencia en la carrera docente estatal y c. La evaluación de competencias que resulta ser determinante para aspirar al ascenso con el consecuente mejoramiento salarial. En tercer lugar, la posibilidad de que profesionales de cualquier disciplina o carrera ejerzan la docencia en igualdad de condiciones que aquellos que a través del estudio de licenciaturas han sido formados para el ejercicio de esa actividad.

Estas reformas produjeron todo tipo de reacciones, unas a favor, que defendían la introducción de procesos como la evaluación que prometía mejoramiento constante en la calidad educativa en general, y en el desempeño de los docentes en particular; sin embargo, la gran mayoría, provenientes de las normales, facultades de educación, el magisterio y los licenciados que aspiraban ingresar al sistema docente estatal, se opusieron abiertamente, puesto que su implementación los iría desplazando sistemáticamente por efectos de los

procesos de evaluación y por la introducción progresiva de docentes no licenciados al espacio que anteriormente les correspondía, casi de manera exclusiva.

Así las cosas, en el presente documento se caracteriza el cuerpo docente cobijado por este Decreto en el Departamento de Nariño en aquellos municipios, que no siendo certificados, se encuentran adscritos a la Secretaría de Educación Departamental, teniendo en cuenta aspectos representativos que reflejen cuales son las condiciones normativas y profesionales en las que ejercen su profesión. Esto permite, además de conocer de primera mano cual es la estructura de esa parte del magisterio que fue seleccionada por concurso de méritos y trabaja con la presión constante de los sistemas de evaluación de desempeño y competencias que se realizan anualmente, identificar la distribución entre los dos grupos de estudio, es decir, los licenciados y los profesionales no licenciados, que de acuerdo al Artículo 3 del Citado Decreto pueden participar por las vacantes y ejercer la docencia en las mismas condiciones que aquellos que tienen formación pedagógica universitaria.

De esta manera, el documento final en donde se presentan los resultados definitivos de nuestra investigación se ha estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo hemos hecho referencia al planteamiento del problema, haciendo una descripción de las circunstancias que rodean el asunto.

En el segundo capítulo se aborda el planteamiento de los objetivos de investigación a través de los cuales se buscó realizar inicialmente una caracterización de las condiciones profesionales de los docentes incorporados a la carrera profesional en el Departamento de Nariño bajo el régimen del Decreto 1278 de 2002, teniendo en cuenta aspectos como nivel educativo, profesión, género, universidad de procedencia y perfil. Y, en segundo lugar, se plantea la realización de un estudio comparativo de las evaluaciones de ingreso y desempeño

profesional de los licenciados y profesionales no licenciados que ejercen la actividad docentes en el Departamento y que son evaluados en iguales circunstancias cada año, lo que nos permitirá encontrar evidencias sobre las posibles diferencias que existen en el desempeño. Así mismo, se formula la necesidad de identificar percepciones por parte de los directivos docentes, que son quienes emiten las valoraciones en las evaluaciones que se hacen a los docentes.

En el tercer capítulo presentamos la Justificación de la investigación en la cual exponemos una serie de consideraciones sobre la importancia que tiene estudiar el ejercicio de la profesión docente en el Departamento de Nariño como eje central de los procesos educativos y escolares, y la necesidad que existe de identificar aspectos relevantes como los resultados de las diversas evaluaciones que se han implementado por parte del gobierno para determinar la calidad de los maestros.

En el cuarto capítulo, presentamos un amplio marco referencial en el que se incluyen los estudios previos o antecedentes; el marco teórico conceptual que aborda aspectos de especial relevancia para la investigación como las concepciones sobre la carrera docente y la formación de maestros, el estado actual de la docencia en el país y planteamientos sobre el ejercicio de la profesión por parte de profesionales no licenciados, buscando dar claridad a través de evidencias, sobre las diferencias entre los grupos de estudio identificados para el caso específico de Nariño. El marco teórico-contextual ubica claramente la investigación y su eje de acción en cuanto a tiempo y espacio, pues está delimitado para los docentes del Decreto 1278 que hacen parte de la planta de personal que atiende población mayoritaria bajo la tutela de la Secretaria de Educación Departamental. Y por último, el referente normativo o marco legal, que nos da una idea clara de cuál es el sustento jurídico en el que se amparan las

reformas planteadas en el Decreto y, específicamente, cual es el sustento que ha permitido la implementación de procesos como los concursos de méritos, las distintas tipologías de evaluación docente y el ejercicio docente por profesionales que no hacen parte de los gremios educativos o que no provienen de las facultades de educación.

En el quinto capítulo encontramos el diseño metodológico en donde se expone cual es el proceso a seguir para el desarrollo de la investigación, la obtención de la información, el análisis y el consecuente logro de los objetivos planteados. Se detalla los métodos de análisis de la información y el procedimiento con el cual logramos un estudio profundo desde el componente cuantitativo a través de la estadística; y un análisis cualitativo gracias a la recolección de información de primera mano con los rectores de Instituciones Educativas, lo que nos permitió recoger sus percepciones sobre el asunto. De esta manera, se buscó complementar la información eminentemente numérica o estadística con el enfoque de los protagonistas de la emisión de juicios y valoraciones en las evaluaciones de desempeño que realiza el gobierno nacional, es decir, los directivos docentes.

A partir del capítulo sexto se dan a conocer los resultados de la investigación como tal. En éste, de manera específica, se da cumplimiento al primer objetivo de investigación, pues se realiza una caracterización de los docentes que trabajan bajo el régimen del decreto 1278 de 2002, teniendo en cuenta una serie de aspectos que nos ayudan a conocer y entender la configuración del cuerpo profesoral que se rige bajo esta norma. Es así como encontramos algunos antecedentes de los docentes en cuanto a su perfil para el caso de los licenciados y profesión para aquellos docentes que no lo son; la distribución por género; el nivel educativo, haciendo referencia de manera particular a información sobre el acceso a postgrados, que resulta ser fundamental, por cuanto nos permite indagar en qué medida los docentes se

preocupan por su preparación constante para mejorar los niveles de calidad en aquellos procesos de los cuales son protagonistas, además de examinar que tan importante ha resultado esa formación para su ubicación dentro del escalafón docente, teniendo en cuenta que ésta resulta determinante en lo concerniente a ascensos o mejoramientos salariales; además, se busca determinar la universidad de procedencia de los maestros, su carácter público o privado, y su ubicación, pues esto nos permite identificar algunos rasgos distintivos de los docentes relacionados con la selección de carreras profesionales y el arraigo o sentido de pertenencia que se pudiera tener dependiendo del contexto de estudios, en comparación con el de trabajo.

En el capítulo séptimo se identifican los resultados de los docentes en las diversas evaluaciones de las que son objeto: prueba de aptitudes y competencias básicas o de ingreso, evaluación anual de desempeño, y evaluación de competencias. Se determinan puntajes, rangos de ubicación para la totalidad de docentes 1278, y se realiza un primer análisis comparativo en cada una de ellas, basándonos en aspectos como las valoraciones o calificaciones obtenidos en los puntajes totales y en áreas y competencias específicas como en las que se establecen para las pruebas de ingreso y desempeño, y en algunos criterios establecidos por el Ministerio de Educación, como la categorización que se da a la prueba de desempeño en donde se ubica a los docentes con puntajes sobresalientes, satisfactorios y no satisfactorios. En este capítulo se trata de presentar un primer balance sobre el comportamiento de los licenciados frente a los no licenciados de acuerdo a las puntuaciones obtenidas por cada grupo.

En el capítulo octavo damos cumplimiento al tercer objetivo, por cuanto procedemos a realizar un análisis estadístico que nos permite establecer si existen o no diferencias estadísticamente significativas en los resultados de las diversas evaluaciones que se les hacen a los docentes. En esta parte, es importante señalar, que si bien se tuvieron en cuenta las tres evaluaciones de las que ya se ha hecho referencia, analizando los puntajes totales o definitivos, se procedió también a realizar una selección particularizada dentro de esas evaluaciones, escogiendo aquellos puntajes que nos podrían presentar información relevante sobre el comportamiento de los dos grupos de estudio, por ejemplo, se analizó dentro de las pruebas de ingreso, las calificaciones obtenidas en el área específica para la cual estaban aplicando; y en la evaluación de desempeño, se analizaron resultados que tienen que ver con las competencias pedagógicas didácticas, pues éstas resultan ser muy importantes para realizar el análisis comparativo correspondiente de acuerdo a la categorización que hemos hecho en la presente investigación para los docentes.

En el capítulo noveno, presentamos la información que obtuvimos a través de 40 encuestas y 11 entrevistas que se les aplicaron a directivos docentes que tienen bajo su tutela a docentes de los dos grupos de estudio que se han definido en la presente investigación, es decir Licenciados y No Licenciados. A través de estos instrumentos, conseguimos información valiosa, que da cuenta de las percepciones que los directivos tienen frente al desempeño de sus docentes en general y a las diferencias existentes entre los Licenciados y No Licenciados en cada una de las áreas y competencias establecidas por parte del Ministerio de Educación. Se hace alusión a aspectos como la calidad, desempeño, valoración de estudios a nivel de postgrados y puntuación dada para cada evaluación de las que éstos directivos son responsables. Se presentan versiones textuales de los directivos que apoyan o argumentan su

visión frente a cada uno de éstos temas. Además, aparte de la apreciación que los directivos tienen sobre uno u otro grupo, se hace una breve referencia a la percepción que los rectores tienen sobre el desempeño de la totalidad de docentes 1278 con respecto a los docentes amparados bajo el Decreto 2277 de 1979.

Finalmente, presentamos las conclusiones de nuestro estudio, teniendo en cuenta que constituyen sólo un referente, por cuanto es indispensable abordar en futuras investigaciones resultados que den cuenta de los concursos docentes que actualmente se están desarrollando, y que además se indague sobre las modificaciones que en el ámbito educativo, sindical, político y gubernamental se están planteando con respecto al desempeño, las garantías y la evaluación de la que deben ser objeto los docentes.

1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Antecedentes

El tema de la educación en general y de la tarea de los maestros en particular ha sido recurrente:

La llamada profesión docente constituye, sin lugar a dudas, una de las actividades que ha invitado al estudio y reflexión en la historia del pensamiento occidental. No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente, existe una amplia evidencia del interés por analizar esta práctica aún antes de que se conformara el sistema educativo del estado nacional. (Barriga e Inclán, 2001, p.2).

Como se verá más adelante, el interés por estudiar esta actividad y las relaciones sociales que se producen en torno a ella ha sido constante y la discusión sobre sus diversas configuraciones ha tenido numerosas posiciones dependiendo de los contextos, la ideología, las escuelas de pensamiento y los autores que la han abordado. Por esta razón, cada caso debe ser analizado teniendo en cuenta sus particularidades, y más aún, bajo la consideración indispensable de los marcos jurídicos que han direccionado el quehacer educativo.

Para el caso colombiano puede decirse que

“La historia de la formación de profesores, lejos de componer una historia exclusiva de personajes e instituciones célebres, es la historia de un conjunto de individuos, en vías de constitución como colectivo, que ha buscado reafirmar su saber en relación con la función social de la educación. A lo largo de la historia de la educación en Colombia, es frecuente encontrar que los intentos de profesionalización del maestro se han relacionado con los proyectos políticos y educativos de la clase dominante, plasmándose en reformas que enfatizan, ya sea su papel

como promotor de valores liberalizantes, o su compromiso con valores tradicionales y el mantenimiento del orden social”. (Calvo, 2004, p.5)

A partir de esta consideración, según la cual el contexto social y, particularmente, el contexto normativo, es el que, en definitiva, determina el desarrollo y consolidación de la carrera docente, podemos decir que una de las reformas que más impacto ha causado en los últimos tiempos en nuestro país y que le ha dado una nueva orientación al ejercicio de los maestros, por introducir métodos destinados al mejoramiento progresivo de la calidad educativa como el ingreso y la evaluación, es el Decreto 1278 de 2002 que entre otras medidas “elevó los requisitos para ingresar a la carrera docente, dispuso un periodo de prueba y cambió los mecanismos de evaluación y ascenso, dando prioridad a la evaluación del desempeño”. (Galvis y Bonilla, 2012, p. 226). Además introduce una reforma que generó una controversia generalizada en todos los ámbitos educativos del país, puesto que permite que profesionales de distintas disciplinas se introduzcan en la carrera docente, sean considerados como profesionales de la educación y, por consiguiente, la ejerzan en igualdad de circunstancias que aquellos que han sido formados como licenciados en las facultades de educación habilitadas por la normatividad colombiana.

En este sentido, resulta de gran importancia tratar de establecer cuáles han sido los elementos que han generado esa controversia y determinar en qué medida los argumentos de los profesionales de la educación (licenciados) y todos sus defensores, tienen sustento al revisar su desempeño en la práctica; y cuáles son las evidencias de los profesionales no licenciados para tratar de refutar aquella posición según la cual no es legítimo su ejercicio como educadores puesto que carecen de formación pedagógica.

Así las cosas, si bien los estudios sobre la profesión docente en general son numerosos, y se han realizado desde diversas corrientes de pensamiento, como decíamos anteriormente, y como se verá en el marco teórico-conceptual, los estudios que se han hecho recientemente para evaluar el impacto de la reforma docente de 2002 son pocos, y los casos evaluados responden más a estudios de carácter global o nacional atendiendo a intereses sobre el impacto en aspectos como el ingreso, la estabilidad laboral, y la introducción y ejecución de los sistemas de evaluación. Por esta razón no ha podido establecerse en qué medida ha resultado o no ser exitosa, máxime cuando al hablar de resultados globales sobre educación en el país, generalmente se le atribuye la responsabilidad a los docentes como protagonistas principales de los procesos educativos, sin entrar detalladamente a analizar los aspectos que tienen que ver directamente con su desempeño. Por otra parte, debemos considerar que una de las airadas discusiones que ésta reforma generó fue la pugna entre los licenciados que con la reforma iban siendo desplazados sistemáticamente en la carrera docente estatal y los profesionales de diversas disciplinas que luchaban por ingresar a ella, aprovechando precisamente ese desplazamiento. Se trata pues, de dar claridad frente a ese enfrentamiento que en lo teórico tuvo muchas posiciones, pero que en la práctica no ha sido suficientemente analizado. A continuación se presentan algunos de los referentes que han dedicado su atención al fenómeno de la profesión docente visto desde ésta reforma.

Con respecto a la formación de maestros, Gloria Calvo (2004) nos presenta un diagnóstico interesante denominado "*la formación de los docentes en Colombia*" y aunque se publica cuando recién se empezaba a poner en marcha los concursos para ingresar a la carrera docente estatal bajo el nuevo estatuto, presenta una serie de anotaciones que reflejaban el sentir generalizado de las normales, facultades de educación y de los licenciados que no

estaban de acuerdo con la entrada en vigencia de esta nueva política educativa. A propósito la autora señala que:

En Colombia, a pesar de la presencia de algunos intelectuales de la educación en los órganos de decisión, las políticas provienen de los despachos ministeriales y no son fruto de consensos entre los diferentes sectores sociales comprometidos con la educación. Esto hace que las políticas se superpongan y que sea difícil evaluar la implementación de las mismas. En la formación de maestros, esta situación se traduce en una *tensión entre la investigación y la política*. Igualmente, en una dificultad en la práctica docente, en cuanto no es posible una apropiación adecuada de las teorías que sustentan los diferentes enfoques de la política educativa. (p. 94)

Apoyándose en los planteamientos de Olga Díaz, la autora hace una reflexión interesante cuando manifiesta que las decisiones se toman desde arriba, desde los órganos directivos y los verdaderos protagonistas de los procesos educativos (docentes-estudiantes) no tienen más que seguirlas irrestrictamente, en la mayoría de los casos sin que exista ni siquiera claridad suficiente para su implementación, a pesar de las resistencias que al respecto puedan existir. Además se plantea que la formación docente es un proyecto continuo, y como tal, el maestro requiere de respuestas a sus expectativas en los ámbitos cultural, social y económico, los cuales a veces van en contravía de las políticas, “decisiones de política macro que implican ajustes fiscales, por ejemplo” (p. 99). En este sentido, puede decirse que la autora comparte muchas de las visiones que se tratarán en el marco teórico de éste documento y que están relacionadas precisamente con la falta de disposición financiera por parte de los gobiernos que no invierten en la formación y capacitación permanente de docentes en búsqueda de un mejoramiento progresivo en la calidad educativa.

Uno de los primeros estudios que abordan cuáles podrían ser las implicaciones sociales y ocupacionales del Nuevo Estatuto es la investigación titulada *La profesionalización docente en Colombia* de la Magister Marcela Bautista Macia (2009) que parte de la idea central de que el papel de los docentes es determinante para la calidad de la educación, por lo cual debería considerarse su posición a la hora de formular e implantar políticas públicas educativas, cosa que no sucede en el país, puesto que las agendas políticas están orientadas desde las altas esferas del poder y responden más a exigencias y modelos internacionales que a la visión de los actores comprometidos en el proceso, que lo único que hacen al final es cumplir las disposiciones que se han formulado a través de las reformas constantes que se hacen en el sistema. La autora realiza además una breve caracterización de los docentes públicos en el país, manifestando que el promedio de edad está entre los 37 y 39 años y que existe además una preeminencia femenina evidente, puesto que entre el año 2000 y 2005 el porcentaje de mujeres alcanzó entre el 66.3% y 69.3%. Además, al tratar de confrontar esta información con los resultados de los docentes nuevos la autora concluye que esta nueva generación docente, reproduce dos características de la profesión en la región. Por una parte, su carácter joven y, por otra, su feminización. Por lo cual puede plantearse que la nueva norma reconfigura profesionalmente la docencia, pero conserva las características sociales de sus actores (p. 121).

Con respecto a las normas que rigen actualmente la profesión en el país, la autora muestra su desconcierto pues existen dos regímenes bien diferenciados que ofrecen a los docentes existentes en cada uno de ellos ciertas ventajas comparativas con respecto a los que hacen parte del otro. Por ejemplo para el caso del 2277 de 1979 no existe ningún tipo de evaluación que pueda coartar o limitar sus trabajo, además el ascenso se realiza simplemente por servicios prestados, es decir por tiempo cumplido, sin que exista ninguna exigencia

adicional de peso, salvo cursos transitorios y la realización de una especialización para ascender de la penúltima a la última categoría del escalafón (14); mientras que para los del 1278 de 2002 parece existir un mejor salario, pero condicionado por una evaluación permanente con la exigencia de resultados excesivamente altos y la realización de estudios de postgrado de nivel superior como maestrías y doctorados.

En cuanto a las características específicas del Decreto 1278, Bautista manifiesta que

“La docencia, que durante años se configuró como una profesión cerrada a licenciados y pedagogos, es ahora una profesión abierta cuyo requisito de ingreso es únicamente el conocimiento en un área específica, manifestado en la aprobación del Concurso de Méritos que periódicamente el Estado realiza para seleccionar a nuevos docentes”. (p. 120)

Esto podría permitir una mayor diversificación de conocimientos que facilite el dialogo de saberes al interior de las instituciones educativas; pero ha sido ampliamente cuestionada por parte de las facultades de educación y, en general, por las personas que hacían parte del gremio dedicado a la formación tradicional de maestros. La autora menciona en definitiva, que si esta nueva política no está acompañada de recursos destinados a la formación y capacitación permanente para que los derechos que existen en la norma se concreten de manera efectiva en la realidad, podría generar un retroceso en la composición profesional y social de la docencia.

Por otra parte, un estudio reciente que hace referencia a la definición de las condiciones generales de los maestros en el país se denomina *Características del cuerpo docente público y privado educativo colombiano*, liderado por Constanza Amézquita Quintana (2012) y que fue publicado y orientado por la defensoría del pueblo. Según éste, basándose exclusivamente en lo planteado por la norma,

“El Decreto 1278 busca que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente”. (p. 19).

Al revisar esta parte encontramos que existe una contradicción evidente en el Decreto, puesto que si se trata de encontrar personas idóneas, fundamentalmente en su formación, es claro que dichas personas deberían ser aquellas que fueron formadas precisamente para enseñar y no encasillar dentro de éste grupo a cualquier profesional que aun siendo bueno en su campo, no tiene la instrucción pedagógica que garantice precisamente la formación de la que habla la norma.

Para el caso específico del Departamento de Nariño menciona que dentro de los Proyectos para el mejoramiento de la formación humana de los Docentes que se han implementado se encuentra el manejo de competencias laborales a través de la Guía No. 21 del M.E.N con acompañamiento de la Universidad Mariana y la Universidad de Nariño, además del Desarrollo de competencias personales y sociales para la resolución de conflictos y Lineamientos para implementar el proyecto de educación ambiental, como proyecto obligatorio, con la participación del Instituto de Salud Departamental I.D.S.N. la gobernación de Nariño y algunas alcaldías municipales. Un aspecto relevante dentro de la investigación es que en 2009 el Departamento de Nariño se destaca como el que más ascensos de docentes presentó en el país, con un total de 2493, superando a Cundinamarca con 1913 y a Tolima con 1360 (p. 52); no obstante debemos aclarar que esos ascensos corresponden a docentes del Decreto 2277 de 1979, puesto que en ese año apenas se implementaba el ascenso para los nuevos, el dato es importante y se convierte en referencia para un análisis posterior, tratando

de comparar estos datos con los resultados de los docentes 1278, en la medida en que a éstos les corresponde un procedimiento mucho más difícil que tiene características específicas como evaluaciones de desempeño y, sobre todo, la presentación de una evaluación de competencias que por su presentación y exigencias parece ser complicada.

Luis Galvis y Leonardo Bonilla (2012), nos presentan un estudio interesante, aunque general, sobre las “*Desigualdades regionales en el nivel educativo de los profesores en Colombia*”. Del cual es preciso mencionar dos aspectos centrales que pueden contribuir con el análisis que pretendemos hacer para el caso de los docentes 1278 existentes actualmente en el Departamento de Nariño. El primero tiene que ver con la distribución de los profesores cobijados por el nuevo Estatuto que se concentran mayoritariamente en municipios situados cerca del centro del país, especialmente sobre las cordilleras, mientras en zonas como la Costa Caribe, Cauca, Nariño y gran parte de los Llanos Orientales, la dotación de nuevos maestros está rezagada frente al resto del país (p. 230). Esto representa que Nariño tienen mayoritariamente docentes que hacen parte del régimen anterior (2277 de 1979), por consiguiente, la renovación del magisterio se ha dado de manera lenta por factores como la baja cobertura que no permite la asignación de plazas a nuevos docentes o el hecho de que en el Departamento exista un número proporcionalmente elevado de docentes veteranos, que por cuestiones de normatividad, siguen trabajando aun habiendo cumplido la edad para su jubilación, con el objeto de seguir recibiendo un sueldo adicional, esperando así, su edad de retiro forzoso, lo que hace que no sea posible la renovación del personal. El segundo hallazgo importante está relacionado con que la participación de profesionales con postgrado o formación pedagógica entre los docentes del Decreto 1278 es significativamente baja, según los autores, este resultado es contrario al esperado, pues las instituciones que tienen mayor

proporción de profesores regidos por el Nuevo Estatuto deberían registrar un mayor grado de profesionalización (p. 237); no obstante este suceso, podría tener las siguientes explicaciones: en primera instancia está el hecho de que un alto porcentaje de los 1278 son profesionales no licenciados, por lo cual carecerían de formación pedagógica, salvo los cursos elementales que se les exige para su posesión o nombramiento en propiedad; la segunda está relacionada con que si bien, los estudios de postgrado, maestría o doctorado en su área o aquellas relacionadas con la educación, son consideradas para su ascenso, la gran mayoría ha sido recientemente nombrados, por lo cual no han empezado con los estudios a este nivel o no los han logrado terminar; y la tercera, es que aun haciendo este tipo de postgrados, se han inclinado por los de su área más que las del ámbito educativo.

Doris Zambrano (2012) a través de su trabajo de grado de Magister en Educación denominado: *“Las Representaciones Sociales sobre su Evaluación, en Docentes de Educación Básica regidos por el decreto 1278 de 2002: Experiencia en tres Colegios del Distrito Capital”*, nos presenta un balance de como conciben algunos docentes los procesos de evaluación de que son objeto en el nuevo estatuto docente. En este estudio se describen las políticas educativas en evaluación, la intencionalidad, la normatividad y las consecuencias. Así mismo, se abordan las tendencias de la evaluación, su función, los modelos de evaluación de desempeño docente, la autoevaluación y la evaluación de los docentes en Colombia según el Decreto 1278 de 2002; no obstante, como se puede deducir del título, tales tendencias y percepciones tienen un marco de aplicación demasiado reducido, por lo cual no podrían generalizarse, pero si muestran algunas tendencias que bien pueden considerarse para el asunto que nos ocupa. La autora concluye que las representaciones de los docentes regidos por el Decreto 1278 respecto de la evaluación en su desempeño se encuentra dividida en dos

posturas, una favorable, que tiene que ver con el hecho de que contribuyen a que el docente esté preocupado por un conocimiento integral de todos los procesos educativos que lo compromete institucionalmente con aspectos como las experiencias y condiciones en su calidad de docente y el intercambio de significaciones entre los docentes evaluados; y una desfavorable, que tiene que ver con el carácter excesivamente represivo de la evaluación que hace preciso que se consideren modificaciones sustanciales en su estructura.

Con relación al ejercicio como tal de la docencia por parte de profesionales No licenciados encontramos una investigación que analiza parcialmente su desempeño, se denomina *Caracterización del Conocimiento de un Docente No Licenciado Vinculado al Área de Ciencias Naturales de una Institución Educativa Distrital de Bogotá*, realizado por Análida Hernández y Elías Amórtegui (2012). Aunque se trata de un estudio demasiado específico pues presenta resultados sobre el seguimiento particular que se hace al ejercicio de este tipo de docentes en una Institución bogotana, es uno de las primeras investigaciones que surgen a partir del Decreto 1278, pues se pone en evidencia el tan controvertido desempeño de éstos maestros. Según los autores los profesores caracterizados utilizan modelos tradicionales, combinándolos con modelos de resolución de conflictos y problemas de investigación (p. 89). Además del hecho de que parecen mostrar ciertas deficiencias en aspectos como la motivación y algunas dificultades, que si bien, parecen ser inconscientes pueden tener implicaciones en la escuela. Los autores señalan que se trata simplemente de una revisión y que para mostrar resultados definitivos se requiere mayor profundidad y un radio mayor de acción en el que se puedan presentar resultados contundentes sobre el desempeño de docentes que no son licenciados, pero que, por las facilidades gubernamentales y normativas pueden ejercer la profesión sin mayores objeciones jurídicas, pero si, académicas, al menos en teoría.

Otro aporte significativo frente al tema, aunque hace referencia a la profesión docente en el Perú, es expuesto por Eduardo Pezo (2013), quien presenta un análisis interesante denominado *“El Ejercicio de la Docencia por Profesionales sin Título Pedagógico en la Educación Básica ¿Es contrario a la Carrera Pública Magisterial?”* Como puede verse, trata específicamente el tema objeto de nuestro estudio, y si bien su rango de aplicación está situado en otro país, refleja una realidad que es ineludible para el caso latinoamericano y que comparte ciertas características con las existentes en Colombia y que pueden enriquecer la discusión, y por ende, nuestra investigación. De entrada podemos manifestar que el autor se centra básicamente en el aspecto normativo del asunto, haciendo un recorrido histórico de la reforma que en su país ha permitido que profesionales sin título pedagógico ejerzan la docencia, por lo cual aquí nos interesa su percepción en ese sentido. Según él, las normas permiten un nombramiento interino para este tipo de personal, pero a diferencia de Colombia, tales nombramientos no representan que las personas vayan a ejercer de manera permanente el oficio sino que responde a necesidades de cobertura y a llenar espacios en aquellos lugares en los que la oferta docente es excesivamente baja, el autor plantea que

El nombramiento interino debe responder a satisfacer la demanda educativa en la escuela pública, lo cual tiene que ver directamente con el elemento de disponibilidad del derecho a la educación. Asimismo, desde el Ministerio de Educación y de los Gobiernos Regionales deben implementarse mecanismos de supervisión sobre la labor docente que realizan dichos profesionales en materia de su especialidad, por lo que deben ser evaluados según el aprendizaje de sus alumnos, asimismo, se les debe brindar el apoyo pedagógico antes y durante el ejercicio

de sus actividades como profesor, ello con la finalidad de garantizar el derecho a la calidad de la educación de los alumnos. (p. 10).

El autor es claro al manifestar dos aspectos de especial relevancia. El primero tiene que ver con la necesidad de inspección y evaluación de los docentes en relación a su especialidad y a los resultados que puedan obtenerse por parte de sus estudiantes, aspecto que si bien se ha considerado para Colombia, aún no hace parte de la estructura de las guías de evaluación diseñadas para docentes, puesto que el resultado de los estudiantes, fundamentalmente en pruebas externas, no es determinante en la calificación de los docentes. El segundo se relaciona con el planteamiento del autor sobre la necesidad de brindar a este tipo de profesionales apoyo pedagógico antes y durante el ejercicio de sus actividades, cosa que en nuestro país no se hace por parte de los entes nominadores, puesto que si bien el Decreto 1278 contempla una serie de estímulos en cuanto a salarios para aquellos docentes que decidan estudiar postgrados en áreas educativas, los gastos correspondientes a esta formación debe correr por parte de los interesados directos, es decir, de los docentes, lo que significaría que tal apoyo por parte del Estado no existe.

Otra obra bastante llamativa, traída desde España y que bien podría servir de referente para nuestro estudio por las importantes conclusiones a las que llega, se denomina *“Universitarios de ciencias ante la docencia en Educación Secundaria como expectativa profesional”* de Francisco Córdoba, Rosario Ortega y Alfonso Pontes (2009). Los autores realizan un estudio en la Universidad de Córdoba en las áreas Científico-Tecnológica de Biología, Física y Química, para establecer si sus egresados, están interesados en trabajar como docentes de secundaria, pese a que su formación es eminentemente científica y no está orientada hacia la docencia o pedagogía. Frente a tal situación, encuentran que esta puede ser

una alternativa de trabajo o salida profesional por varias razones como *no desechar ninguna alternativa laboral si no encuentran el trabajo deseado, además, otro elevado porcentaje lo hace por motivos que tienen que ver con los estereotipos que rodean la profesión docente, como las amplias vacaciones, el tiempo libre, etc.* A este tipo de estudiantes los autores los denominan pragmáticos, pues ante la posibilidad de enfrentar una situación como la planteada, no harían otra cosa que ver los aspectos positivos en función de las recompensas que puedan derivarse de ese trabajo sin complicarse por que no puedan desempeñarse en aquello para lo cual estudiaron (p. 411). Causa extrañeza que al indagar y comparar los resultados con estudiantes de licenciaturas en las mismas áreas, sólo un 14.9% haya decidido estudiar precisamente una licenciatura por simpatía hacia el ejercicio docente, mientras un escaso 6.7% lo haga por vocación, que es lo que se esperaría, sea la motivación esencial de una selección tan importante en la vida profesional de una persona. Así las cosas, hay estudiantes que manifiestan textualmente:

He incluido la docencia en Secundaria porque los profesores tienen mucho tiempo libre y muchas vacaciones», «porque se trata de una profesión que da estabilidad económica y laboral», etc. O «Elijo la enseñanza porque es una salida más», «porque no quiero desechar ninguna posibilidad, etc. (p. 416)

En este sentido, Córdoba y otros, manifiestan que “por lo general, los universitarios de ciencias contemplan la docencia en Educación Secundaria como una posible salida profesional pero no como la preferente” (p. 415).

Ahora bien, si consideramos un aspecto similar al que se plantea en Colombia con el nuevo Decreto y, particularmente, con su artículo 12, según el cual los profesionales no licenciados deben acreditar al finalizar el periodo de prueba que cursan o han terminado un

postgrado en educación, o que han terminado un programa básico en pedagogía; encontramos que en España se exige, incluso para los licenciados, un Certificado de Aptitud Pedagógica – CAP, al que los estudiantes acceden fácilmente, y gracias al cual podrán ejercer la tarea docente. Los estudiantes apoyan su decisión de elegir como opción la docencia no por simpatía, convicción o vocación, como se ha dicho, sino porque ésta constituye otra posibilidad, además este tipo de cursos se caracterizan por:

La facilidad que entraña su realización en la mayoría de las universidades españolas, su escasa duración y la obtención del título de manera ya ni siquiera presencial, aspectos que podrían explicar la base de esta decisión que toman muchos estudiantes y que supone la realización del CAP «por si acaso puede servir para algo en el futuro (Córdoba y otros, p. 415).

Situación muy similar a la que se presenta en nuestro país, en el que la oferta de ese tipo de “*cursillos*” pulula por casi todas las facultades de educación, a los que los profesionales no licenciados que han entrado sistemáticamente a la carrera docente acuden en masa, dadas sus bajas exigencias, corta duración y facilidades de presentación.

La Unesco (2012) presenta un estudio comparativo denominado “*Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*”. En el que si bien se centra en aspectos normativos o jurídicos sobre la profesión docente para cada país, se señalan también algunos aspectos específicos del caso colombiano propios del nuevo Decreto como la regulación del ingreso a la carrera docente mediante una evaluación de aptitudes, competencias, experiencia e idoneidad docente, y un año de probación en el sistema educativo (p. 37). Hace énfasis además en el hecho de que el ingreso a la carrera docente es estrictamente por concurso y está permitido a todos los docentes con títulos Normalista Superior o Tecnólogo en Educación y a Licenciados en Educación o título universitario diferente a Ciencias de la Educación. El título de Normalista

Superior solo acredita para ejercer en los niveles preescolar y básico, y el título de nivel universitario acredita para los niveles superior y medio. De esta forma, se abre el ingreso a la carrera a profesionales que no tienen título docente (CEPP, 2010). Así mismo el estudio resalta la importancia de que se realicen evaluaciones periódicas, puesto que esto garantizaría mayores niveles de calidad educativa.

La Secretaría de Educación del Valle del Cauca adelantó un importante estudio denominado *“Análisis y Consolidado de la Evaluación de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes del Departamento del Valle del Cauca 2011”* cuyas autores fueron Rubén López y Paola Bazan (2011). Este estudio tiene relevancia en la medida en que se identifican resultados importantes sobre la evaluación como característica esencial de los nuevos docentes del 1278. Un primer aspecto es la proporción de maestros de los dos Decretos establecidos en el país, mientras que los docentes 2277 de 1979 alcanzan en el Valle un 62.66%, los que hacen parte del Decreto 1278 llegan a un 37.34% (p. 16) que si bien es inferior, obedece ante todo a que el cambio generacional docente es gradual y todo está sujeto a aspectos como las jubilaciones de profesores veteranos que progresivamente irán siendo reemplazados por los docente del nuevo régimen. Con respecto a la evaluación de competencias que determina el ascenso de los nuevos docentes pueden encontrarse resultados desalentadores puesto que el promedio nacional para docentes que buscaban reubicación fue de 46.36% y en el Valle 45.14% (p. 23), mientras que para aquellos profesionales (licenciados y no licenciados) que buscaban ascenso el promedio del país fue de 46.25% y en el Valle de 41.4%, lo que significa que la media nacional está muy por debajo de lo mínimo requerido (80%) y la del valle mucho más, por lo cual, la gran mayoría de docentes no lograron mejorar su salario. Frente a estos resultados el informe establece que *“A partir del consolidado se deberán modificar aquellos*

aspectos de las prácticas docentes que hayan sido detectados como poco adecuados a las características de los estudiantes y el contexto socio económico y cultural de la comunidad educativa” (p. 36). Como propuestas frente a las bajas calificaciones de docentes tanto en evaluación de competencias como de desempeño, el estudio sugiere

- Establecer medidas correctivas, preventivas o de incentivos, a tomar con los profesores con un desempeño bajo o superior, lo cual queda a discreción de cada superior jerárquico y de la administración pública en general.
- Se requiere que los profesores, participen en un proceso permanente de formación y capacitación, sea en aspectos didáctico pedagógicos o en aspectos propios de sus áreas
- Reconocer a los mejores profesores de las Instituciones Educativas.
- Darle el reconocimiento como estímulo al mejor Docente del Departamento del Valle del Cauca a través de programas de formación en el interior como en el exterior con el propósito de cualificar su acción formativa. (p. 66).

Frente a esto podría decirse que las soluciones planteadas buscan mejorar el rendimiento de los docentes y, por consiguiente, la calidad educativa, haciendo énfasis en la formación y los estímulos; pero queda claro, que si tales recomendaciones no están acompañadas de voluntad política y presupuestal, se convertirán, como la mayoría de normas en el país, en letra muerta, careciendo en definitiva de sentido. Como se verá más adelante, el problema se agudiza cuando la mayoría de Secretarías de Educación en el país carecen de recursos para llevar a cabo prácticas como la formación post gradual de docentes a través de incentivos, salvo en ciudades como Bogotá que ha implementado una política seria de estímulos a los mejores docentes contribuyendo de manera significativa con su formación en esos niveles académicos.

Por último, un estudio de caso que también tiene que ver con la evaluación de los nuevos maestros se titula “*Análisis de la Evaluación Docente como pilar de la política pública de calidad educativa. Estudio de Caso: administración de Álvaro Uribe Vélez*” de Mateo Amaya (2011) que se centra en los resultados de los diversos procesos señalados sobre el desempeño docente en el país. Se trata de un estudio global que presenta conclusiones generales sobre los aciertos y críticas que se le han hecho sistemáticamente a los diversos procesos de evaluación a los que son sometidos los docentes del 1278.

Frente a éstos, el autor plantea en primer lugar:

Que la evaluación de Periodo de Prueba es efectiva, ya que no sólo mide al docente en sus conocimientos temáticos y pedagógicos, sino que muestra si el docente es eficiente en la práctica, y por lo tanto, se puede considerar como un filtro “para saber si el docente es bueno o no y si debe seguir prestando sus servicios. (p. 43)

Según esto, la evaluación es integral y compromete diversos aspectos del quehacer educativo del docente y, en general, de sus relaciones en el contexto académico; ahora bien, aquí es importante señalar que tanto peso tiene la objetividad o subjetividad del evaluador, pues si bien, la valoración se hace a través de guías diseñadas por el MEN con una serie de criterios e indicadores, en apariencia objetivos, todo dependerá de las percepciones que los rectores-evaluadores tengan de sus docentes en esta primera etapa (periodo de prueba) de su carrera docente.

En segundo lugar, con respecto a la evaluación de desempeño Amaya considera que ésta

llega a tener un carácter punitivo, ya que si se pierde por dos veces el docente es retirado de la carrera, pero si el puntaje es sobresaliente o excelente *no existe ningún incentivo para continuar con una puntuación igual*. Además, la evaluación no está hecha para formar al docente

sino para que este cumpla con lo requerido según las competencias funcionales que se le evalúan. Por consiguiente, no se le da al docente cabida para ser original, para crear nuevos métodos de enseñanza (2011, p. 44).

Además el autor, apoyado en Alicia Vargas, argumenta que al ser tan nuevo el proceso de evaluación, todavía no existe una cultura de la evaluación: *“en últimas, las instituciones todavía hacen las evaluaciones, pero no crean los planes de mejoramiento que deben ser necesarios para el desarrollo profesional de los docentes”* (p. 44). Lo que significaría, aunque duro, un fracaso rotundo, en el sistema de evaluación, pues de nada sirve evaluar si al identificar aspectos negativos en el proceso no se corrigen para mejorar progresivamente en el futuro.

En tercer lugar, con respecto a la evaluación de competencias que, en el imaginario docente resulta ser la de mayor trascendencia, puesto que representa la posibilidad de ascender o ser reubicado, y con ello, de mejorar el salario, el autor sostiene que:

Es la que más críticas ha soportado a lo largo de su existencia, puesto que el tema se centra en ésta, que, es en esencia, según diferentes académicos y funcionarios del sector educativo, un sistema dirigido al recorte presupuestal. No sólo el docente debe aprobar sus evaluaciones de desempeño, sino que cada tres a seis años puede optar por realizar la evaluación de competencias que debe aprobar con un puntaje superior al 80%, siendo ésta una “calificación exageradamente alta. Esto implica que muchos docentes que busquen un mayor salario ascendiendo en el escalafón no puedan lograrlo. No solamente porque no puedan alcanzar el puntaje deseado, sino que se da el número de ascensos que las entidades territoriales esté en capacidad de asumir. Valga repetir que esta evaluación se da sólo si la entidad tiene el presupuesto para esto. (p. 45).

Como puede verse hay estudios muy variados que se hacen desde diversas corrientes de pensamiento y que, dependiendo de la orientación, defienden una u otra perspectiva; no obstante, es claro que cada uno contribuye con el enriquecimiento conceptual y teórico del tema, y obviamente con la presentación de argumentos, que procedentes de indagaciones previas, enriquecerán el análisis que del fenómeno planteado se puedan presentar en la presente investigación. En definitiva, podemos decir que frente a los componentes generales de la investigación desde el punto de vista teórico, existen muchas investigaciones y publicaciones, pero en lo referente a aspectos específicos como los que entran en vigencia con el Decreto 1278 de 2002, en particular con la diferenciación tan controversial entre licenciados y no licenciados ejerciendo la carrera de maestros, no se ha estudiado lo suficiente, por lo cual, cualquier aseveración que se haya hecho defendiendo una u otra posición, requiere que se analice en la práctica, en este caso, recurriendo a los diversos resultados que se tienen sobre el desempeño de los protagonistas de este proceso social.

1.2 Marco Teórico - Conceptual

El presente estudio hace referencia a la carrera docente y al ejercicio de ésta profesión para el caso específico del Departamento de Nariño, en este sentido, y teniendo en cuenta que la docencia en general es un tema bastante amplio y que ha sido estudiado suficientemente, es preciso realizar una serie de anotaciones tendientes a especificar cuáles serán las orientaciones que se le darán en esta investigación; más aún, bajo la consideración de que su campo de aplicación, en este caso, está definido tanto espacial como temporalmente y hace parte de una delimitación que está estrechamente relacionada con el componente normativo que clarifica cuál es su aplicabilidad y cuyo conocimiento es imprescindible para poder entender bajo que

parámetros se puede ejecutar desde el ámbito teórico y cuales han sido sus resultados en la práctica. Puede decirse, que el conocimiento del contexto sobre el cual ha de ejercerse la profesión docente es fundamental para entender su desarrollo histórico.

Desde esta perspectiva, es importante señalar que existen una serie de conceptos que orientaran el presente estudio. En primer lugar, lo concerniente al ejercicio de la carrera docente y la formación de maestros; en segundo lugar, las diversas concepciones que se han establecido sobre la profesionalización docente, y en nuestro caso particular, la carrera docente en Colombia, que, aplicándose en todo el territorio nacional, es la que rige para el Departamento de Nariño; en tercer lugar, y teniendo en cuenta precisamente la normatividad que regula la materia, se hará referencia a un tema que sistemáticamente ha adquirido vigencia dada la aplicación de nuevas políticas públicas en materia educativa como el ejercicio de la carrera docente por parte de profesionales no licenciados; y en cuarto lugar, se trataran aspectos relevantes que se han ido introduciendo a través de la legislación como la incorporación o el régimen de ingreso, la evaluación del desempeño y la permanencia en el sistema educativo.

1.2.1 La carrera docente y la formación de maestros

La educación es la herramienta primordial en la búsqueda de la construcción de un escenario que le permita a la sociedad tener capacidad competitiva y científica ante el mundo, por tanto, se debe propender por convertir a la educación en el principal motor de la democracia, la paz, la convivencia pacífica, la formación de valores. Esta ha sido una preocupación de primer orden y ha inspirado la realización de todo tipo de estudios tendientes a la formulación de propuestas y alternativas que mejoren progresivamente sus resultados; sin embargo, es fundamental tener en cuenta que un tema tan vasto, requiere de la acción

comprometida de todos los sectores sociales, y en particular, de aquellos que lideran los asuntos políticos y gubernamentales porque es en ellos en los que, en definitiva, se toman las decisiones que posteriormente deberán acatarse en los procesos educativos que se gestan principalmente al interior de los sistemas escolares, así las cosas, las reformas que se implementen sistemáticamente por parte de los gobiernos orientaran tales relaciones.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la educación y los sistemas educativos a nivel general, y en particular los aparatos escolares, están matizados por todo tipo de influencias, es importante señalar que tienen unas características bien definidas como cualquier otra organización social, en palabras de Gramsci esas características en gran parte dependerán de las personas que actúan como protagonistas de los procesos:

En la civilización moderna todas las actividades prácticas se han vuelto tan complejas y las ciencias se han entrelazado a tal punto con la vida, que toda actividad práctica tiende a crear una escuela para sus propios dirigentes y especialistas, y por consiguiente, a crear un grupo de intelectuales especialistas de grado más elevado, que enseñen en estas escuelas. (1986, p. 209)

Si bien este postulado puede aplicarse a cualquier actividad ejercida por el ser humano, gracias a la enorme diferenciación y/o especialización que se gesta en todos los campos del saber, prácticamente a diario, tiene mayor aplicación y preponderancia en las relaciones educativas y en aquellas instituciones dedicadas a tal fin, puesto que la educación es, en esencia, la gestora de los diversos cambios y modelos implantados en la sociedad. Por consiguiente, la especialización de aquellas personas que se dedican a la educación, resultará definitiva para garantizar procesos exitosos y el cumplimiento de los objetivos y las funciones que la sociedad le ha otorgado.

Siendo los docentes los protagonistas de los procesos educativos, y en consecuencia, responsables de una educación de calidad, es imprescindible que su formación sea adecuada y responda a las expectativas, de manera que su característica, sea precisamente pertenecer a un grupo de intelectuales especialistas en educación del grado más elevado como lo sostiene Gramsci. Por consiguiente, la carrera docente y la formación de maestros debe ser una preocupación de primer orden para los gobiernos, de no ser así, los procesos educativos efectuados al interior de los sistemas escolares, no podrán garantizar calidad ni niveles de progreso y equidad en la sociedad.

Con respecto a la formación de maestros se ha teorizado mucho y son muchas las referencias que podemos encontrar, podríamos partir por ejemplo, de una pregunta básica planteada por Böhm y Schiefelbein frente a la necesidad de repensar la educación: ¿importa la teoría pedagógica para la acción educativa? (2004, p.57). Tal cuestionamiento nos ofrece una idea clara de que la discusión ha existido y se ha centrado precisamente en establecer si es necesaria o no la formación pedagógica de un educador para poder enseñarles a otros, o si tal actividad podría ejercerse sin necesidad de que exista una formación previa en el campo de la pedagogía y que solo se necesite que la persona en cuestión, tenga los conocimientos suficientes del tema en particular sobre el que se desee tratar. Los autores hacen una distinción sociológica entre el rol social del maestro y su auto-rol pedagógico profesional, señalan que:

El primero está determinado desde fuera. El servidor social recibe mandatos y demandas desde los grupos sociales vinculados a la educación, como por ejemplo, padres, empresarios, autoridades, políticos, legisladores, alumnos, prensa o iglesia. El auto-rol del maestro nace,

crece y fortalece desde su comprensión de la teoría pedagógica. (Böhm & Schiefelbein, 2004, p.57).

Por lo cual, podría decirse que el interés de aquellos que ejercerán la docencia, será fundamental en la medida en que éste parta de las propias convicciones, y, si se quiere, de manera más profunda, de la propia vocación, para que sea, precisamente ese interés el que lo lleve a una formación profunda en el campo teórico, que posteriormente le permita comprender e interpretar su realidad y así llevar a cabo un ejercicio práctico que este matizado por un proceso integral en el que teoría pedagógica (su formación), la práctica pedagógica y el posterior desempeño profesional, ya en la praxis, demuestren que se trata de una persona competente en su campo y comprometida con procesos educativos de calidad, que amen lo que hacen, y que su escogencia de profesión responda a orientaciones propias de su vocación educativa.

Los autores señalan además que la responsabilidad personal del maestro, no se puede delegar en ningún grupo social, según ellos:

Para cumplir adecuadamente esta responsabilidad no bastaba en el siglo XIX -y no basta ahora- disponer de una teoría adecuada. En esa época como ahora, era necesario conectarla (acompañarla) con la praxis educativa en la familia y en la escuela. Por eso el problema de la relación entre teoría y praxis no era sólo un problema en los comienzos (cronológicos) de la pedagogía, sino también ahora continúa siendo un problema básico (lógico) permanente. (Böhm & Schiefelbein, 2004, p. 59)

La discusión continúa, y seguirá también su proceso controversial, mientras este matizada por las políticas educativas a las que se hará referencia en la parte normativa de este documento; no obstante, la posición de éstos teóricos es clara en la medida en que es

indispensable el desarrollo en los futuros maestros de una preparación o fundamentación a través de la teoría que les permita el desarrollo posterior de una competencia profesional en la práctica, que sólo será posible a través de la reflexión permanente y de la toma de conciencia de su quehacer en la sociedad.

La tarea del educador, por consiguiente, hace parte fundamental de los procesos educativos y, aunque actualmente tiene algunas características definidas, a lo largo de la historia ha adquirido diversas configuraciones. Son muchas las referencias que se pueden encontrar al respecto, podemos citar por ejemplo a Abbagnano y Visalberghi (2001) que hacen un recorrido sobre los diversos modelos pedagógicos a lo largo de la historia, haciendo énfasis en occidente y en las concepciones que se han aplicado frente a la tarea del educador siguiendo parámetros o modelos históricos específicos dependiendo de las épocas, de la cultura, y de las instituciones que detentaban el poder, y sobre las cuales recaía la responsabilidad de la tarea educativa. Cabe resaltar, por ejemplo, la alusión al pensamiento de Johann Friedrich Herbart cuando manifiesta que se debe dar educación gradual, sólida y disciplinada que tiene que estar forzosamente restringida a una élite, a la cual hay que formar de la mejor manera: “el mundo depende de unos pocos; esos poco, rectamente forjados, pueden guiarlo” (2001, p. 495), los maestros como parte constitutiva de esa élite, deberán tener características excepcionales para el cumplimiento de una tarea de tal magnitud.

Otra referencia importante puede encontrarse en la extraordinaria obra de Aníbal Ponce (2010), quien también hace un estudio riguroso sobre la evolución de la educación. Las alusiones a la tarea de aquellos dedicados a la enseñanza y su importancia dentro de los procesos educativos a lo largo de la historia son amplias. La tarea del educador como protagonista del proceso ha sido suficientemente reconocida, aunque, es claro, que no siempre

ha sido valorada ni tampoco ha estado bien diferenciada como en la actualidad. Al hablar sobre las comunidades primitivas retoma lo siguiente:

Bajo el régimen de tribu la educación tiene por característica esencial el ser difusa y suministrada por todos los miembros del clan indistintamente. No hay maestros determinados ni inspectores especiales para la formación de la juventud: “*son todos los ancianos, es el conjunto de las generaciones anteriores las que desempeñan ese papel.* (Durkheim citado por Ponce, 2010, p. 23)

Ya en el mundo Grecorromano se empieza a vislumbrar cierta responsabilidad del Estado frente a la tarea educativa y a la identificación más o menos clara de los educadores como tal:

El Estado comprendió la necesidad de controlar de modo más minucioso la enseñanza de la escuela, para impedir que las ideas subversivas se infiltraran en los niños. Aristóteles se quejó de la excesiva libertad que hasta entonces el Estado había permitido a los maestros y exigió una vigilancia estricta sobre sus enseñanzas y sus métodos. (Darenberg y Saglio citado por Ponce, p. 48).

Desde esta perspectiva, si bien, se empezaba a poner atención a algunos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, particularmente, a la tarea de los *maestros*, su labor era menospreciada al extremo¹ y parecía considerarse aún, de segunda categoría:

¹ Aníbal Ponce manifiesta que la labor del educador estaba sujeta más que a una profesión como tal, a una actividad alterna de aquella de la cual obtenía sus ingresos o se ganaba la vida, de hecho, a los primeros maestros no se les permitía legalmente cobrar por sus enseñanzas. El autor retoma una descripción realizada por Luciano, que para el caso, resulta ser bastante ilustrativa y contundente: “El concepto que se tenía sobre el oficio de *maestro* se deduce de las siguientes palabras de La Necromancia, de Luciano Menipo cuenta a Filónides los castigos que vio en los infiernos y la triste condición a que se ven reducidos los que en la tierra fueron reyes y sátrapas. “Y de seguro que te reirías mucho más que si hubieras visto a los que fueron reyes y sátrapas entre nosotros mendigando en el infierno u obligados por la necesidad a vender pescado salado o a enseñar las primeras letras.”

La poca instrucción, en el sentido estricto, la recibía de algún esclavo letrado en quien el padre delegaba esas funciones. No hay que hacerse muchas ilusiones sobre la eficacia de semejante *pedagogo*. Cómplice del muchacho mucho más que su maestro, el esclavo le impartía una instrucción que superaba apenas las primeras letras. (Boissier citado por Ponce, p. 59)

Suponía esto una exigua preparación o, a lo sumo, un ínfimo conocimiento para poder hacerse cargo de la supuesta enseñanza de algún muchacho, no había por tanto, ningún tipo de exigencia. Sin embargo, ya en el siglo IV encontramos una referencia importante sobre el papel que paulatinamente, y tras muchos años, se le estaba asignando al *maestro* puesto que su baja condición había llegado a tal punto que

Constantino dictó una ley ordenando el pago puntual de sus salarios, pero como éstos quedaban al arbitrio de las ciudades, Graciano fijó lo que cada municipalidad debía abonar: es decir, inscribió en el presupuesto municipal los salarios de los maestros como gastos obligatorios. El nombramiento de los profesores corría a cargo de las ciudades y se realizaba a menudo por concurso, pero el Emperador Juliano (año 362) se reservó el derecho de confirmarlos, para que de ese modo -según dijo en una fórmula elegante- “la aprobación del Emperador agregue un título más al elegido de la ciudad. (Ponce, 2010, p. 75).

Sin duda alguna, aquí encontramos una serie de elementos que son un referente significativo en el asunto que nos ocupa, puesto que se introducen algunas características que bien pueden encontrarse en nuestros días, y que, en este caso, se convierten en un antecedente significativo. En primer lugar está el hecho de la intervención del Estado en los asuntos educativos, y particularmente, en su preocupación por las condiciones de los *maestros*; en segundo lugar, y en estrecho vínculo con el punto anterior, podemos mencionar que se abre una especie de descentralización, ya que se les otorga a las ciudades las facultades en cuanto al

nombramiento y pago de salarios; y en tercer lugar, como elemento sui generis, está el nombramiento de los maestros por concurso, eso sí, con las características propias de la pompa política, condición no muy lejana, a ciertas circunstancias actuales.

Otro aspecto trascendental dentro de la obra de Ponce y que merece especial atención, es la referencia que hace del edicto Diocleciano y, fundamentalmente, la traducción y clasificación que de éste hace Barbagallo, teniendo en cuenta, precisamente, la orientación educativa. Este documento nos presenta una idea de la estructura y la clasificación de *maestros y profesores*, sus disciplinas y los precios que les correspondían por el ejercicio de sus actividades de enseñanza. Así, encontramos que en el año 301 en Roma la categorización para los maestros era la siguiente:

- 1°. Enseñanza física: profesores de gimnástica o *ceromatiae*;
- 2°. Enseñanza auxiliar: maestros que acompañaban los alumnos a la escuela, asistían a las lecciones y los vigilaban (*pedagogi*);
- 3°. Enseñanza elemental: maestros elementales de lectura y escritura (*magistri institutores, litteratum*); y maestros elementales de aritmética o calculadores;
- 4°. Enseñanza media: maestros de lengua y literatura griega y latina (*grammatici graeci sibe latini*);
- 5°. Enseñanza superior: maestros de retórica (*oratores sibe sophistae*);
- 6°. Enseñanza profesional y técnica: maestros de estenografía (*notarii*); maestros de caligrafía (*librarii sibe antiquari*); maestros de geometría (*geometrae*); y maestros de arquitectura (*architecti magistri*).

En cuanto a lo que ganaba cada uno puede fijarse del siguiente modo si tomamos el número 1 como unidad, diríamos que se pagaba como 1 a los maestros de gimnasia, a los pedagogos, a los maestros de primeras letras y a los calígrafos; se pagaba como 1 ½ a los

calculadores y estenógrafos; se pagaba como 2 a los arquitectos; como 4 a los gramáticos y geómetras; como 5 a los retores. (Barbagallo, citado por Ponce, p. 82)

Un documento bastante ilustrativo que demuestra la ubicación social de los maestros teniendo como referente sus ingresos, además nos da a conocer claramente una clasificación de acuerdo a las orientaciones, requerimientos y necesidades de la sociedad romana en su momento. La profesión docente se va tipificando de manera sistemática con el paso del tiempo, adquiriendo mayores niveles de especialización, y con ellos, mayores niveles de complejidad, aunque, es claro que en este caso se trata de *asignaturas* básicas, el edicto nos da una idea de cuáles eran las orientaciones que se requerían en la sociedad y el curso que se le iba dando a la enseñanza de los jóvenes.

En la Edad Media encontramos también alusiones importantes a la tarea del *maestro*, más, si consideramos que empiezan a surgir las universidades, una se refiere al control y la fiscalización que se ejercía sobre ellos, inspección que bien podría considerarse como una especie de antecedente de lo que después serían las temibles evaluaciones docentes:

Los estudiantes fiscalizaban a los profesores de una manera que asombraría no poco a los antirreformistas de hoy que quieren volver al reinado de la toga y del birrete: si el doctor saltaba un párrafo del libro que comentaba, los alumnos le imponían una multa; si se eximía de aclarar una dificultad diciendo que eso lo verían más tarde, multa; si insistía demasiado sobre ciertos desarrollos, multa... (Langlois citado por Ponce, p. 99).

Se trata de un control excesivo sobre lo que los *maestros* debían hacer durante su trabajo y una intromisión contundente en sus asuntos. El nivel de exigencia que se cita muestra que la preparación por parte de éstos debía ser muy alto. Se nota que debía haber conocimiento profundo de los temas a tratar y una metodología apropiada que complaciera los intereses y

objetivos de los estudiantes. Tales multas, dan cuenta del serio compromiso que adquiriría una persona al dedicarse al oficio de enseñar.

Por otra parte, en ésta época es característico el excesivo predominio religioso, cuyo desarrollo influyó también en la selección y desempeño de los maestros, a tal punto que su incidencia sería determinante en los siglos posteriores:

Sus maestros eran, sin disputa, los más escrupulosamente preparados; su enseñanza, la más estrictamente dirigida. Desde el deletreo hasta las representaciones teatrales en que tanto se complacían, los jesuitas interpretaban las menores exigencias de la época, para dar a sus alumnos la mejor enseñanza compatible con los intereses de la Iglesia y de su orden. (Ponce, 2010, p. 125).

Además, la intromisión iba más allá de los claustros educativos, puesto que *“Los maestros de esas escuelas, visitaban la casa de los alumnos para informarse de “las costumbres y prácticas religiosas de los padres”, e intervenían directamente en el correo para que no se difundieran los libros contaminados de herejía”* (Compayre citado por Ponce, p. 128). La educación de esta manera, en cabeza de las entidades religiosas, buscaba mantener su estado de privilegios cerrando toda posibilidad a ideas que fueran controversiales u opuestas a sus intereses, a la par, que debía demostrar superioridad en sus acciones a través de la preparación de sus *maestros*, quienes eran los responsables de la acción educativa.

Con respecto a las dificultades propias de la profesión docente y que son características a distintas épocas, podemos rescatar la siguiente descripción hecha por Basedow en el siglo XVIII:

Pero como en esas escuelas un solo *maestro* debía atender a la instrucción de numerosos escolares de edades muy distintas, y surgían por lo tanto graves dificultades de orden técnico... *por fortuna*, los niños del pueblo necesitan una instrucción menor que los demás y deben dedicar la mitad de su día a los trabajos manuales. (Basedow citado por Ponce, p. 145).

A partir de esta reflexión, se pueden señalar dos aspectos centrales que son propios a la tarea de los educadores actuales y que es bastante recurrente en Colombia y, evidentemente también, en el Departamento de Nariño. La primera, aunque contradictoria, tiene que ver, en principio, con la excesiva carga que se les da a los docentes urbanos quienes “plagados” de estudiantes a su alrededor, tratando de responder a políticas públicas de cobertura, se enfrentan a los problemas de orden técnico reseñados, fundamentalmente, a la incapacidad de llegarles a todos en igualdad de condiciones; la otra dificultad, atañe generalmente a los *maestros* de sectores rurales, que, también respondiendo a políticas educativas (como el caso de las escuelas unitarias), tienen que atender hasta seis grados, enfrentándose a niñas y niños de diversas edades que requieren atenciones por completo diferentes con metodologías distintas y con contenidos diferenciados. La segunda tiene que ver con la referencia discriminatoria que se hace sobre los estudiantes de pueblo, que guardando las proporciones, y en épocas contemporáneas, podrían equipararse a estudiantes rurales, quienes reciben una educación de menor calidad, bajo el supuesto de una serie de condiciones como el contexto rural y el trabajo infantil que se acolita, las políticas de cobertura, y las características propias de los sectores campesinos que le dan aún una importancia menor al estudio que a otras actividades que representan en sus ingresos resultados de corte inmediatista.

El ingreso a la profesión y más aún, los nombramientos de *maestros* también han sido ampliamente discutidos en la historia, citábamos anteriormente los postulados de Constantino

y Juliano en el Imperio Romano. En tiempos más recientes Condorcet hace un planteamiento valioso, puesto que *“propone que sean elegidos por “sociedades científicas”, formadas en cada departamento por los hombres de estudio más esclarecidos. El Estado debe inaugurar escuelas y pagar a los maestros, pero no ejercer sobre éstos la más mínima tutela”* (Ponce 2010, p. 148). En este caso, es preciso hacer una anotación: como señala Condorcet, es imprescindible, por simple lógica, que gente que sepa de un asunto se encargue de él. En nuestro caso, tratándose de *educadores*, quienes deben manifestarse y ejercer inspección y vigilancia para garantizar calidad en los procesos, deben ser aquellas personas, instituciones e instancias que tengan el conocimiento suficiente sobre la educación y sus aspectos relevantes como la pedagogía. Si bien la participación del Estado es indispensable, la aplicación de sus políticas públicas en materia educativa ha demostrado en muchos casos, falta de conocimiento de los contextos y, en lugar de dar solución a problemas capitales en la materia, han entorpecido muchos procesos. Tratándose del ejercicio docente deberían ser las universidades en general, y las facultades de educación en particular, quienes se dediquen a los procesos de preparación y selección del personal que ha de dedicarse a la docencia. Como se verá en la parte legal del presente documento, el Estado colombiano ha privilegiado a través de reformas educativas recientes la inclusión y diversidad, dejando de lado la preparación de los *maestros*.

Como puede deducirse de lo reseñado hasta el momento la tarea de los docentes ha sido imprescindible en los procesos educativos a lo largo de la historia, de hecho, generalmente se identifica la acción educativa con la presencia de un maestro y, por lo tanto, con la relación indisoluble de un educador con un educando. Aunque es necesario precisar que tal relación es indispensable dentro del aparato escolar, no siempre existe en el sistema educativo que es un

concepto mucho más amplio y está matizado por componentes más generales que encuentran su esencia en la vida misma (Cajiao, 2004, p. 31).

La formación de docentes ha tenido diversas etapas y está influenciada por los intereses, culturas y contextos en los que se desenvuelve, éstos inciden de manera significativa en su desarrollo. Quizá el elemento más importante esté relacionado con la influencia del Estado en sus diversas etapas, que, como vimos, se ha preocupado progresivamente del tema a medida que ha pasado el tiempo. No obstante, no es el único, por lo cual, puede decirse que el desempeño de los docentes y, en general, todos los componentes de la estructura y organización en la que se encuentran implícitos, así como su desempeño o ejercicio profesional, está sujeto a las características particulares del entorno.

Los estudios al respecto son numerosos y tienen diversas acepciones y perspectivas, en tiempos recientes, pueden señalarse por ejemplo, las concepciones sobre la profesión docente y algunos modelos que se presentaron en el siglo XX, modelos que entendían el trabajo docente como pre-profesional puesto que consideraba a los *maestros* como “ejecutores de tareas de enseñanza aprendidas artesanalmente o cuidadosamente diseñadas por otros, a quienes se les entrega un "*tool-box*" con las herramientas didácticas necesarias para su trabajo: pizarrón, tiza, ábaco y un texto-guía” (Ávalos 1999, p. 4). Se trataría pues, de simples *transmisores de conocimientos*, sin mayor preparación y que se dedicaban a trabajar contenidos de algo que ya estaba de ante mano determinado desde afuera, es decir, no se tenía en cuenta los contextos de los lugares donde habrían de desempeñarse. Elementos como la formación pedagógica no se consideraban bajo estos parámetros. En una segunda etapa según Ávalos siguiendo las obras de Beeby (1965) y Hargreaves (1999):

El profesor recibe instrucciones sobre cómo diseñar clases, cómo traducir objetivos conductuales en actividades de enseñanza y evaluar en relación a esos objetivos. Estas tareas las asume con cierto grado de autonomía en el marco usual de su experiencia docente al interior de la sala de clases. (Ávalos, 1999, p. 5).

Es una concepción mucho más ajustada a las exigencias de la educación contemporánea puesto que, al menos, se tiene la concepción de que para *enseñar* es necesario cierto nivel de preparación que implica el paso por una serie de etapas que reflejan lo que el docente va a encontrar en el ejercicio práctico de su profesión, esto garantizaría ciertos niveles de calidad. Ahora bien, éstas concepciones sobre el ejercicio docente pueden ser clasificadas y diferenciadas claramente, la autora señala que el caso de las primeras corresponde más a países pobres, mientras que las segundas son características en países que cuentan con niveles económicos altos.

La autora sostiene además que en cuanto al desarrollo reciente de la formación de maestros, existen una serie de avances y contradicciones, que se han convertido sistemáticamente en situaciones que son características de los maestros, bien sea por su presencia permanente en algunos lugares o por su ausencia evidente en otros.

Un primer elemento, es la *base cultural de los maestros*. Se trata de establecer si tienen una formación general lo suficientemente fuerte que les permita integrar sus conocimientos aprovechándolos de manera integral. Para el caso de América Latina y, en general, para los países denominados subdesarrollados se puede apreciar que:

Muchos profesores no tienen el bagaje cultural para pasar la prueba con éxito. El problema puede mirarse como ligado a la falta de preparación profesional de las personas que enseñan en las escuelas de esos países o a los sectores pobres en países más ricos. Mirado desde esa

perspectiva, todos los esfuerzos por proporcionar alguna formación docente constituyen un avance. Pero también el problema puede mirarse en forma más amplia en relación al nivel o calidad de la base de conocimientos que los profesores traen a su ejercicio docente sean titulados o no. (Ávalos, 1999, p. 5)

La consideración de éste elemento, que hace parte integral de la presente investigación, puesto que da cuenta de que el ejercicio de la profesión docente no está ligado siempre a la profesionalización, nos muestra que esa situación ha sido común en muchos lugares² y que es prácticamente generalizable a los países pobres, pues, ante la necesidad de garantizar ciertos niveles de cobertura, en muchas ocasiones se la termina privilegiando por encima de la calidad en los procesos, haciendo que personas “no aptas” -al menos en teoría- para el ejercicio docente, se incorporen a los sistemas escolares. Desde esta perspectiva, lo importante en definitiva, sería que alguien *enseñe, sin importar cómo y en el peor de los casos, sin importar que:*

Un segundo elemento es *lo que debe saber y ejecutar el docente*, en este caso, se hace referencia a perfiles, conocimientos y habilidades básicas que generalmente se demuestran a través de estándares de desempeño (1999, p. 17). En Colombia este tipo de postulados se ha empezado a poner en marcha a través de las evaluaciones que se aplican a los docentes y que siguen una serie de formatos en los cuales se *determina* si el docente cumple o no con lo que las guías han establecido para él. Otros elementos destacados *son la formación docente como*

² El Decreto 1278 de 2002, al que se hará referencia ampliamente en el presente documento, es una muestra clara de que la implementación de políticas públicas educativas, no tiene en cuenta aspectos como la formación de los docentes a la hora de realizar los nombramientos, pues, si bien, se hacen exigencias posteriores al ejercicio del trabajo en cuanto a pedagogía, ésta no refleja la formación profunda de una persona que ha sido instruida de manera exclusiva para la docencia. Por otra parte, la autora muestra que han existido situaciones peores como en el caso del Brasil en el que para 1997 más de la mitad de los profesores de primaria no tenían más que educación secundaria, en muchos casos incompleta.

proceso continuo, y el *mejoramiento de la calidad docente*, procesos perfectamente emparentados y complementarios que deben ser considerados por los sistemas escolares en su conjunto. La responsabilidad por consiguiente, deberá ser compartida: es responsabilidad de los gobiernos, de los *maestros*, de los estudiantes y, en general, de toda la sociedad, que de manera directa o indirecta, tiene que ver y depende del desarrollo de la educación al interior de las instituciones que la hacen posible.

Por último, Ávalos presenta una serie de elementos de su propuesta de desarrollo profesional docente, según ésta se debe adelantar las siguientes acciones para lograr mejorar la formación de educadores y, consecuentemente, la educación:

- Mejores condiciones laborales para docentes.
- Estímulos para mejorar la calidad de ingreso a los estudios de pedagogía.
- Sistemas de regulación de la calidad del egreso (estándares)
- Estándares de desempeño en contexto de carrera docente
- Sistemas de evaluación del desempeño de carácter formativo - como parte de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.
- Coordinar formación docente con establecimientos para la práctica y establecer sistema de formación de profesores mentores.
- Incentivos económicos (regulados en carrera docente) y no económicos
- Carrera docente establecida que estimule el esfuerzo por aprender y mejorar el desempeño
- Fondos concursables para proyectos de mejoramiento de calidad de la escuela. (Ávalos, p.33)

Las reformas sobre la carrera docente en el país ha tenido en cuenta directa o indirectamente algunos de éstos aspectos; sin embargo, su rango de aplicación aún es muy limitado y ha dependido en gran parte de la gestión y, sobre todo, de los recursos disponibles

para implementar algunas de éstas acciones. Se presenta una incoherencia evidente entre teoría y práctica, pues, mientras la norma señala la existencia de algunos privilegios e incentivos para los docentes en lo concerniente a su capacitación y formación, en la práctica no se pueden desarrollar por dificultades presupuestales. Se da así un desarrollo desigual y una aplicación inequitativa de la normatividad, un claro ejemplo, es la política de educación y capacitación para los mejores docentes que se ha implementado en la Secretaria de Educación de Bogotá³ que es prácticamente inexistente en la mayoría de entidades territoriales del país.

Francisco Cajiao (2004) por su parte, señala que la formación pedagógica es imprescindible en aquellas personas que deben ejercer la docencia, no es suficiente tener conocimientos o información, que bien podría ser útil y que hace parte de la herencia cultural del ser humano, si no existe la capacidad para orientar procesos que permitan la producción de conocimiento y no una simple repetición. No obstante, el autor manifiesta que, si bien se hacen intentos por mejorar la situación, los resultados distan mucho de los objetivos planteados inicialmente:

En el caso de los posgrados de Educación, la mayoría son de una mediocridad lastimosa, logrando en el mejor de los casos llenar lagunas que dejaron las licenciaturas: aprender a leer y escribir al nivel de un profesional, redactar informes y hacer un trabajo de grado, que suele quedar inédito por inadecuación temática o impertinencia metodológica. (Cajiao 2004, p. 46).

³ Los incentivos que se reconocen en la normatividad colombiana se aplican de manera efectiva en la capital del país a través del nuevo Plan Sectorial de Educación 2012 – 2016 “Bogotá Humana”, *“que se propone fortalecer las Instituciones Educativas con el empoderamiento maestros y maestras, promoviendo la formación de excelencia, la dignificación laboral y el reconocimiento social de la profesión docente”*. Uno de los proyectos prioritarios del componente “Mejor formación”, *“es el apoyo para la financiación de programas de posgrado de excelencia en los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado; esperando beneficiar a más de 8.000 docentes en programas de alto nivel académico y que respondan a los retos del sistema educativo actual”* (Portal web SED Bogotá). En el mismo sentido se ha manifestado el Secretario de Educación Oscar Sánchez en varias ocasiones, como en el Foro del Estatuto único Docente efectuado el día 05 de diciembre de 2013 en donde hacía alusión a la importancia de éstos programas que, por insuficiencia presupuestal, lastimosamente no existen en los demás entes territoriales.

Una consecuencia de este inconveniente tiene que ver con:

El escaso prestigio que tienen los docentes casi en la mayoría de países, pues deben enfrentar una serie de cuestionamientos que *“ponen en tela de juicio su capacidad frente a los problemas cotidianos que deben revolve en la escuela, la autoridad, la capacidad de autonomía, la baja remuneración y la escasa influencia sobre los alumnos, por ejemplo, son seriamente discutidos”*. (García 2012, p. 20)

Según Cajiao, este tipo de inconvenientes es más frecuente en el caso de nuestros países:

La profesión del magisterio con expectativas laborales tan precarias, se transformó en un oficio para pobres y, además, para aquellos, de entre los pobres, con menos opciones personales, a lo cual se ha prestado por años el sistema universitario, que en muchísimos casos ha encontrado en las facultades de educación el espacio para aglutinar a los jóvenes que no pudieron ingresar a otras carreras de más alto vuelo académico y de mayor prestigio social. Esta dura realidad no excluye reconocer el compromiso profundo de la mayoría de educadores con su oficio. Pero también permite comprender por qué esos mismos maestros que diariamente están en las aulas con los niños, tratando de sacarlos adelante, expresan de tantas maneras un profundo malestar por la falta de aprecio social, por la ausencia de oportunidades, por su sensación de pertenecer a una profesión permanentemente subvalorada. Muchos de esos sentimientos personales tienen que ver con la formación recibida en las normales y en la universidad; otros están asociados con las condiciones económicas, con las condiciones locativas, con la sensación de abandono...” (Cajiao 2004, p. 219)

Para superar este tipo de inconvenientes que resultan además ser serios por su frecuencia y expansión, es indispensable fomentar cambios trascendentales en los sistemas educativos y, particularmente, en los aparatos escolares, partiendo de la concepción misma de la sociedad y

la percepción que a nivel general se tiene de los maestros, buscando superar muchas de sus limitaciones:

En vez del maestro convencional entrenado para enseñar en secuencias programadas de tipo lineal, se requiere un maestro con un conocimiento más profundo de las disciplinas, que le permita identificar las vías de aproximación a los problemas que van descubriendo sus alumnos, así como de construcción del lenguaje a través del cual puedan expresarse los descubrimientos. Para tener disponibilidad de ese tipo de maestros habrá que diseñar mecanismos de formación diferente al discurso que hoy circula en las facultades de educación y en los eventos de capacitación. También tendrán que cambiar las condiciones de unas escuelas y colegios en las cuales el orden está basado en los horarios, la homogeneidad y la programación de la enseñanza (Cajiao, p. 57).

Finalmente, podemos decir que son ilimitadas las referencias sobre la formación de maestros, su profesión y ejercicio, las características o condiciones que regularmente se les atribuye, además de ser ampliamente debatidas desde diferentes horizontes e ideologías. Por tal motivo, nos parece pertinente mencionar algunos elementos que, si bien han sido considerados por Piesanen y Välijärvi (2010), para el contexto europeo, pueden ser susceptibles de aplicarse en cualquier sistema escolar, puesto que recogen además, muchas de las propuestas y alternativas que al respecto se han considerado:

1. Competencias temáticas o disciplinares
2. Competencias pedagógicas: Referidas al desempeño como profesional de la docencia.
3. Competencias para la integración de la teoría y la práctica.
4. Competencias de cooperación y colaboración.
5. Competencias de garantía de la calidad.
6. Competencias de movilidad.

7. Competencias de liderazgo.
8. Competencias de aprendizaje de por vida. (Piesanen y Välijärvi, 2010, p. 7)

1.2.2 La carrera docente en Colombia.

La comprensión del referente contextual es indispensable para entender la evolución histórica de cualquier fenómeno social y de los actores que intervienen en su desarrollo:

Históricamente, se sabe que en nuestro país la cuestión de la formación de los maestros está mediada por el proceso de su paulatino reconocimiento social y político. Desde la colonia, y aún luego de la Independencia, ha sido un lugar común que la preparación de los formadores esté atravesada por las coyunturas que vive el país, siendo notorias, en este sentido, las pugnas bipartidistas del siglo XX que orientaron el devenir de su formación de acuerdo con los proyectos hegemónicos de cada una de las colectividades en disputa... Paralelo a ello, el reconocimiento del saber del maestro ha pasado por diversas etapas históricas, que van desde la disolución de su función con la del estamento eclesial, hasta la institucionalización y reconocimiento por parte del Estado en lo que se refiere a su calidad de vida y al establecimiento de condiciones de trabajo y remuneración acordes con su función social, reconocimiento que parece, a veces, sufrir procesos regresivos tanto en nuestro país como en otros contextos latinoamericanos. De esta forma, la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales. (Calvo, Rendón y Rojas, 2004, p. 2)

Las características culturales y políticas del país, han sido determinantes en el desarrollo de procesos como la educación. Las intervenciones religiosas, las disputas partidistas, la incidencia de movimientos, ideologías, tendencias y políticas internacionales, y en épocas más recientes, la inevitable influencia tecnológica, han configurado un sistema educativo con características bastante definidas y, para ser más específicos, un sistema escolar que ha estado sujeto a las disposiciones que se tomen desde los gobiernos, siguiendo precisamente esas

tendencias. Por ello, resulta importante no desligar el proceso de su entorno, y sus constantes y significativas influencias. La parte normativa será fundamental, por lo cual se dedica más adelante una parte especial de éste documento a su análisis y contextualización.

Ahora bien, teniendo en cuenta que aquí no se trata de hacer un esbozo histórico amplio sobre el desarrollo de la formación docente, podemos decir simplemente que gran parte de la responsabilidad en la ardua tarea de la formación de educadores se le entregó a las escuelas normales y, posteriormente, a las facultades de Educación, en el marco de las influencias y disputas a las que hemos hecho alusión, cualquiera haya sido la orientación en algún momento en particular. A propósito Calvo, Rendón y Rojas manifiestan que:

Desafortunadamente, el surgimiento de las escuelas normales no estuvo acompañado del mejoramiento de las condiciones sociopolíticas del país, de tal forma que las guerras bipartidistas coadyuvaron al resquebrajamiento del sistema educativo. De todas formas, durante la mayor parte del siglo XIX, el maestro será identificado como pieza importante en la construcción de la nacionalidad y del orden social. (2004, p. 9)

Esto muestra que el entorno es decisivo y las confrontaciones terminan permeando también los procesos educativos y a sus protagonistas. En cuanto a las universidades y, particularmente, a la creación de las facultades de educación Helg (2001) manifiesta que la creación de las facultades coincide con el propósito de mejorar el nivel de formación de los maestros y precisar la función social de la educación que se fundamentaba en el mejoramiento de la “raza colombiana”, lo que le otorgaba un componente nacionalista del que había carecido la educación hasta ese momento... con respecto a los componentes de formación de educadores, la autora manifiesta que:

Los antecedentes académicos de estas instancias eran los famosos Cursos de especialización pedagógica, que se impartían después de la formación normalista, y que tenían duración de 2 a 4 años según las especialidades que ofrecían, que iban desde la pedagogía, las ciencias naturales y las matemáticas, hasta la especialización en educación física y deportes. (2001, p. 88)

Al parecer, se hacían esfuerzos de manera progresiva, buscando un mejoramiento constante, aunque lento, en la calidad educativa. Las normales y las facultades de educación, por consiguiente, se convirtieron en referente por excelencia, de la formación de educadores en el país.

Sin embargo y teniendo en cuenta precisamente las enormes influencias externas y los cambios sistemáticos en cuanto a políticas públicas, programas, tendencias e ideologías, ha sido también claro que, de manera progresiva y con el paso del tiempo, estas instituciones hayan perdido la posición y el reconocimiento social que alguna vez tuvieron. Podría decirse siguiendo a Tamayo (1986), que:

La formación de maestros en las escuelas normales se reduce sin más a otra modalidad de bachillerato poco promovida y con un carácter más de aportar una solución al desempleo de los jóvenes, solución momentánea y provisional, que una visión de importancia en lo pedagógico. (p. 48)

En todo caso, los procesos educativos en el sistema escolar han estado a cargo de profesores formados inicialmente en las normales, posteriormente en las facultades de educación y, de manera progresiva, en tiempos más recientes, a través de la creciente oferta de posgrados; no obstante, la legislación ha ido permitiendo la intromisión de profesionales de otras disciplinas a la carrera docente, con lo cual el protagonismo de las normales y las facultades de educación ha ido cayendo, mientras que, en muchas ocasiones, por cumplir

requisitos dentro de la carrera docente, los posgrados en educación van alcanzando mayor protagonismo.

En términos generales, tal como lo sostienen Barber y Mourshed (2008), “el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes” (p. 12); no obstante, en Colombia se han hecho avances en cobertura durante las últimas décadas, con pocos resultados en calidad (Galvis y Bonilla 2012, p. 223). Se trata de un tema recurrente que se refleja en la pérdida de prestigio de los profesores, teniendo como referencia aspectos puntuales en cuanto a su formación y desempeño, reconocimiento y evaluaciones internacionales sobre la calidad de la educación en el país, de la cual, los maestros son protagonistas de primer nivel.

Según Max Weber:

Una profesión tiene al menos tres características fundamentales: a) empleo de conocimiento racional técnico; b) autonomía en el ejercicio de la actividad y c) honor estamental, es decir, prestigio y reconocimiento social. En este sentido, afirmaba que un profesional vive de y para su profesión. Con esto quería decir que el profesional tiene una vocación, es decir, una fuerte orientación afectiva, característica que se subsume en el clásico concepto de la "vocación". Pero al mismo tiempo, el profesional vive de su profesión, es decir que de ella obtiene los recursos necesarios para su existencia individual y social. (Weber citado por Tenti Fanfani, 2002, p. 93).

Como se verá más adelante, el cumplimiento de las condiciones formuladas por Weber es fácilmente cuestionable para el caso específico de Colombia, puesto que si bien se pueden cumplir parcialmente o, al menos en la forma, es decir en el reconocimiento legal o normativo que se le ha dado a la profesión docente; los resultados en cuanto al desempeño y a la percepción que la gente tiene sobre ellos, no permite defender ni la existencia de un

conocimiento orientado hacia su profesión, ni la autonomía que estará reglada por el cumplimiento de normas inquisidoras, vigilancia e inspección permanente, y menos aún, el tal honor, prestigio o reconocimiento social. Además claro está, de los pésimos resultados que en materia de evaluación del sistema escolar en general se han presentado en los últimos años con respecto a mediciones internacionales.

1.2.3 Algunas características actuales de los docentes en el contexto educativo colombiano

Superar la baja calidad de la educación en América Latina, detectada en diversas comparaciones internacionales (TIMSS, PISA, IALS-OCDE y UNESCO), exige ampliar la capacidad profesional de los maestros de la región. Si bien hay consenso en esta exigencia, el análisis de los intentos de reforma en la región-junto con la permanencia de los bajos niveles de logro académico de los alumnos-permite inferir que la mayor parte de esos intentos fracasó por no incluir estrategias que mejorara profundamente la formación inicial de los maestros y aseguraran un continuo desarrollo profesional. No obstante, es cada vez más urgente elevar la capacidad de los maestros porque en esta sociedad globalizada el desarrollo depende del conocimiento. La crisis, que revelan las comparaciones internacionales, obliga a repensar la educación. (Böhm y Schiefelbein, 2004, p. 19)

Cómo se ha dicho hasta el momento, los docentes son protagonistas de primer orden dentro del sistema educativo en general, y dentro de las instituciones escolares en particular. Su importancia radica en que ellos asumen el papel de *educadores*, orientando los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, de hecho,

Estamos tan acostumbrados a identificar a la Escuela con la Educación y a ésta con el planteo individualista en que interviene siempre un educador y un educando, que nos cuesta no poco reconocer que la educación, en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral”. (Emilio Troise, citado por Ponce, p. 4).

Dentro de ese planteo, el otro protagonista es el estudiante, quien tradicionalmente ha sido reconocido como el objeto de la educación; no obstante, es claro que la relación ha sido y es indisoluble, por lo cual, en los procesos en los que se hallan implícitos, la características esencial debe ser la corresponsabilidad, más aún, debe tratarse de un asunto que comprometa a la sociedad en su conjunto y no sólo a maestro y estudiante.

La concepción tradicionalista a la que hace referencia Troise ha llevado a que generalmente se le transfiera la responsabilidad categórica de la educación a los docentes, por eso cuando los resultados no son los esperados, la deuda, sin excepción, ha sido asumida por los maestros, quienes a partir de ese momento serán señalados como responsables absolutos del descalabro educativo, sin tener en cuenta que existen más actores y que todos en conjunto, no sólo deben aceptar las culpas sino asumir responsabilidades y comprometerse con las cambios pertinentes, en busca de transformaciones que mejoren progresivamente los resultados.

La reseña que sirve para presentar este capítulo, siendo del año 2004, tiene más vigencia aun, cuando uno se encuentra en Colombia con los siguientes titulares de prensa: “Vergüenza: Colombia entre los peores en educación. El país se raja por completo en el informe PISA, que compara el nivel educativo de casi medio millón de adolescentes de 15 años en 65 países” (Semana 03/12/2013); “Educación, a repetir el año. Los resultados de las pruebas Pisa

demuestran que la educación en Colombia no es buena y va por mal camino” (Semana 07/12/2013); “Colombia vuelve a rajarse en las pruebas de educación Pisa” (El Espectador 03/12/2013); y la situación es peor, cuando uno de los diarios más prestigiosos del país titula: “Malos resultados en pruebas Pisa se deben a la calidad de profesores” (El Tiempo 03/12/2013). La responsabilidad de los malos resultados, desde esta perspectiva, se les sigue asignado a los maestros.

Frente a este tipo de resultados, Los cuestionamientos son bastante duros y se direccionan en la mayoría de ocasiones, a la baja calidad de los maestros. Pero más allá del afán de informar, y de los escandalosos titulares que puedan escogerse para llamar la atención de los lectores en esas publicaciones, los citados artículos nos permiten profundizar en elementos que hemos mencionado y que merecen especial atención, pues dan cuenta de algunas visiones y características que se tienen sobre el desempeño docente y que son perfectamente compartidas por el mundo académico, que se ha encargado de abordarlas con mayor profundidad.

El tiempo señala, que “según el informe, los países con la mejor puntuación ponen énfasis en la selección de los maestros, los incentivan a trabajar juntos y no dan tanta importancia al número de alumnos en cada clase, mientras que facilitan autonomía a los docentes”. Para el caso de Colombia, podemos decir que existen tres problemas capitales al respecto. El primero tiene que ver con que en el país existen dos estatutos docentes completamente diferenciados⁴; en el 2277 de 1979, el ingreso al servicio educativo nacional, no estaba completamente especificado o reglamentado, y en muchas ocasiones, respondía más

⁴ En el marco legal de la presente investigación se señalará de manera particularizada, cuales son las características de cada Decreto, en lo concerniente a los elementos representativos sobre los procesos de la carrera docente como el ingreso, las evaluaciones de desempeño, la capacitación y los ascensos.

a intereses personales o clientelistas; en el 1278 de 2002, si bien existe un concurso de méritos establecido y con reglas claras para el ingreso, ha sido cuestionado puesto que permite que profesionales no licenciados o que carecen de formación pedagógica, entren en igualdad de condiciones que los profesionales de educación o licenciados a la carrera profesional docente. El segundo hace referencia a que en el país se privilegia la cobertura, menospreciando la calidad, existen políticas al respecto según las cuales la relación maestro/estudiantes es completamente desproporcionada, pues un docente en ocasiones debe atender a 50 estudiantes, además de casos, como se citaban anteriormente en los que un mismo docente debe atender a varios grados de manera simultánea. El tercer punto tiene que ver con la autonomía, si bien existe libertad de cátedra y se han establecido una serie de estándares en las áreas fundamentales con alguna flexibilidad, existen controles excesivos y, fundamentalmente, un proceso de evaluación que hace que los docentes estén más preocupados por responder a las expectativas de los evaluadores o directivos, que a las necesidades educativas de sus estudiantes; esto es mucho más evidente en los docentes que hacen parte del nuevo estatuto.

La revista Semana (2013) se pronuncia al respecto afirmando que éste tipo de información desnuda los problemas del sistema educativo colombiano; aunque debería decirse mejor, que los inconvenientes están dados en el sistema escolar, de todas formas, las mayores críticas se han centrado en el Ministerio de Educación y en los maestros, reafirmando una vez más la responsabilidad que se les otorga. Un aspecto representativo en el artículo es la comparación que se hace con otras naciones, es así que en:

Países como Finlandia, donde los mejores estudiantes son formados para ser maestros, tienen un buen salario y gozan de prestigio social. A diferencia de esto, en Colombia, según las pruebas

Saber Pro que realiza el ICFES a los estudiantes que se van a graduar de la universidad, los licenciados en educación salen en casi todas las materias en los peores lugares. (Semana, 2013)

He aquí una muestra del poco prestigio que tiene la profesión docente en concomitancia con el pobre interés de los bachilleres por estudiar carreras destinadas a la formación pedagógica o licenciaturas. Ahora bien, esta tesis tiene perfecta relación con las afirmaciones de Cajiao (2004, p. 219) que se expusieron anteriormente y según las cuales, a la profesión docente se le da una categorización de segunda mano, postulado defendido también por José Gregorio Contreras (Semana 2013), quien considera que:

La carrera profesoral está dirigida hacia aquellos profesionales que no pudieron ejercer sus carreras y que buscan en la docencia una forma de ganarse la vida. A esto se le suma la mala condición salarial, pues los sueldos en muchas ocasiones no superan el millón y medio de pesos. (p.11).

Definitivamente contundente, de hecho, la afirmación de Contreras cobra más validez en la medida en que el actual estatuto de profesionalización docente permite precisamente este tipo de cosas. En primera instancia, se ha evidenciado que aquellos estudiantes que por condiciones económicas, o por requisitos como los puntajes del ICFES, no pueden ingresar a la carrera de su preferencia, *deben* estudiar una licenciatura o simplemente no estudiar; entraríamos pues, en el campo de la ausencia de convicción, de vocación, e incluso de ética, en la medida en que una persona deba desempeñarse en algo que no cumple con sus expectativas ni contribuye con su desarrollo personal. En segunda instancia, volvemos al asunto de los profesionales No licenciados, es decir, ese cúmulo de egresados de diversas carreras universitarias que, no teniendo posibilidad de ejercer su profesión, encuentran en la docencia un campo abierto para aliviar la ausencia de trabajo y las apuros económicos o salariales; se

trataría también, como en el caso precedente, de una situación que obliga a personas a trabajar en algo distinto a lo que quieren o para lo que estudiaron. Bajo estas circunstancias, la situación se torna cada vez más compleja y revelaría la existencia de problemas estructurales que requieren una atención inmediata y una orientación completamente distinta, con políticas públicas educativas diferentes, que deben estar acompañadas por una voluntad política y presupuestal que se comprometa con mejorar las condiciones laborales de los docentes, haciendo de ésta, una profesión atractiva que haga que los mejores estudiantes tengan la inclinación de dedicarse a ella.

Ahora bien, la responsabilidad de los docentes debe asumirse, pero debe tenerse en cuenta también que existen factores alternos y que el compromiso no es exclusivo del magisterio, el análisis del entorno con todos sus componentes es fundamental. Al respecto Bruner (En Revista Dinero 2013) manifiesta sobre los resultado de las pruebas que “el contexto socioeconómico y cultural de los países latinoamericanos es adverso. Hay más pobreza, desigualdades y desintegración comunitaria que en las sociedades desarrolladas, pero se gasta menos en educación, en el cuidado de niños y en formación de profesores”. Si la inversión en la capacitación de docentes y en la formación de maestros en general, es escasa, no puede esperarse resultados progresivos en la calidad de la educación. Por otra parte, Bruner advierte que:

Ningún niño debe quedar fuera de la escuela o abandonarla antes de completar la educación obligatoria. Es imperativo que ésta sea de similar calidad para todos. En esto reside el mayor desafío para la región. Para ello hay que formar profesores y directivos escolares capaces de elevar la efectividad de los procesos de enseñanza. Hay que evaluar resultados y corregir los

bajos desempeños. Hay que premiar a los mejores profesores de aula y ofrecer segundas oportunidades de capacitación a aquellos menos competentes. (Bruner, 2013, p.13)

Al respecto podemos mencionar una serie de aspectos sobre los cuales es también preciso reflexionar. Por una parte se reitera la importancia de la capacitación de profesores y directivos, puesto que cada uno debe recibir la preparación que asegure que su desempeño cumplirá con las exigencias de la comunidad educativa teniendo como referencia indicadores de calidad.

De otro lado, se considera la evaluación de resultados, pero la propuesta va más allá de su simple inclusión en el sistema, puesto que no es suficiente evaluar si no se toman las medidas correspondientes para corregir aquellos aspectos en los cuales se está fallando, de ser así, la evaluación carecería por completo de sentido. En este caso, la evaluación docente y de directivos docentes se concibe como un proceso formativo y no como un simple proceso inquisidor. Frente a esto es imprescindible aludir a los vacíos que la implementación de los sistemas de evaluación docente tiene, uno de ellos que ha sido suficientemente identificado tiene que ver precisamente con el hecho de que la evaluación se ha convertido en un requisito para responder a las exigencias de la normatividad, específicamente a lo contemplado en el capítulo IV del Decreto 1278, para lo cual, se han diseñado guías y formatos que, evidentemente se diligencian y entregan por temor a los procesos disciplinarios que su omisión pueda generar; pero en definitiva, sólo sirven para llenar estantes y anaqueles, pues no se hace absolutamente nada con ellos. Es el caso de la guía 31 que, siendo diseñada para emitir un juicio de valoración que un directivo dé sobre un docente, tiene como única destinación su entrega definitiva en la SED correspondiente, en donde se guarda independientemente de las calificaciones obtenidas, es decir, no se contempla un proceso de valoración a la evaluación,

solo se considera como un requisito más dentro del complejo sistema normativo que rige la materia. Lo que se propone por tanto, es que se le dé sentido a la evaluación, que ésta permita identificar falencias e inconvenientes en los procesos educativos, y que a través de planes de mejoramientos serios, comprometidos y reflexivos, se puedan corregir.

Otra referencia importante es lo concerniente a los estímulos. Los dos Decretos vigentes en el país, a los cuales se hará alusión en el marco legal de este documento, incluyen una serie de incentivos que tienen que ver ante todo, con los ascensos y sus consecuentes mejoramientos salariales. No obstante, es necesario tener en cuenta que en el caso del Decreto 2277 de 1979, tales ascensos se dan por tiempo de servicios y la realización de algunos cursos de baja complejidad, sin que sean representativos en la formación o capacitación docente; la evaluación de maestros no está contemplada, por lo que, poco importa su rendimiento o desempeño, e incluso, su comportamiento. En el caso de los docentes que se encuentran cobijados por el Decreto 1278 de 2002, los estímulos están reglamentados con base en la formación profesional y de posgrado que vayan adquiriendo durante su desempeño, los estudios de maestría y Doctorado representan una escala salarial mucho mayor que la que tienen los normalistas y profesionales; sin embargo, los ascensos no dependen exclusivamente de los estudios, pues éstos estarán sujetos a los resultados en las diversas evaluaciones que se han contemplado, particularmente a la obtención de buenos puntajes en la evaluación anual de desempeño y, de manera específica, en la evaluación de competencias⁵.

⁵ El puntaje mínimo requerido para ser candidato al ascenso es de 80%; sin embargo, la obtención de tal puntaje no garantiza que el docente ascienda efectivamente, puesto que el procedimiento dependerá además de sus resultados en la evaluación anual de desempeño, de manera concreta, de la disponibilidad presupuestal existente en la respectiva entidad territorial. Esto significa que si hay un número relativamente alto de docentes que superen el “ansiado” 80%, la obtención de las “plazas” de ascenso se seleccionará sólo de acuerdo al número de docentes ascendidos que la entidad pueda pagar, buscando así, otros criterios de selección como las puntuaciones dadas por los rectores en la evaluación de desempeño. De otro lado, es importante señalar que el porcentaje de

En lo que respecta a las visiones y tendencias gubernamentales sobre formación y, básicamente a las instituciones que deberán acompañar esos procesos, más allá de la fría referencia normativa, el Ministerio de Educación Nacional ha presentado una serie de directrices a través de las cuales establece con claridad cuáles son los establecimientos que podrán desarrollar esos procesos.

De acuerdo al MEN (2008) Existen tres tipos de organismos que pueden ofrecer, formación permanente o en servicio, válidos para el otorgamiento de créditos exigidos como requisito de capacitación para el ingreso, y el ascenso en el Escalafón Nacional Docente:

- Los programas ofrecidos por las universidades u otras instituciones de educación superior, directamente por su facultad de educación o su unidad académica dedicada a la educación o, en general, a través de los demás programas académicos que en ellas se ofrezcan
- Los ofrecidos por organismos o instituciones de carácter académico y científico dedicados a la investigación educativa, reconocidos legalmente y previo convenio con instituciones de educación superior que posean facultad de educación o unidad académica dedicada a la educación, y
- Los ofrecidos por instituciones y organismos internacionales o instituciones de educación superior del exterior reconocidas con las normas que rigen cada país. (p.8)

Con respecto a las reformas introducidas por el nuevo estatuto de Profesionalización Docente, El Ministerio de Educación Nacional (MEN 2008, p. 8) ha tratado de presentar una serie de características y funciones que harán parte de la nueva concepción que se tenga de

docentes que superan el mínimo exigido no es demasiado, para las primeras pruebas de ascenso en el Departamento de Nariño efectuadas en el año 2010 estaban habilitados un total de 1140 maestros, de ellos, sólo 63 (5.5%) lograron el puntaje requerido. Esto podría tener dos explicaciones: el nivel de las pruebas cuenta con una elevada complejidad, precisamente porque su superación pondrían en aprietos presupuestales al gobierno, dados los cuestionamientos de los docentes que no podrían ascender a pesar de haber superado la puntuación, o, por que la calidad de los docentes en cuanto a las diversas competencias evaluadas es baja.

profesional de la educación y que son de obligatorio cumplimiento en el desempeño y quehacer cotidiano del maestro. A diferencia de la propuesta que citábamos anteriormente en la que Piesanen y Välijärvi (2010) centraban las competencias de un docente de calidad en el campo de la pedagogía y aspectos como la preparación permanente, las directrices gubernamentales están centradas en su mayoría a actividades complementarias que corresponden más a procedimientos administrativos que a procesos pedagógicos, hecho que bien podría explicar con mayor profundidad la crisis a la que hemos venido haciendo alusión. Éstas son:

- Procesos Sistemáticos de Enseñanza-Aprendizaje.
- Actividades Curriculares no Lectivas.
- El Servicio de Orientación Estudiantil Atención a la Comunidad.
- Actividades de Actualización y Perfeccionamiento Pedagógico.
- Actividades de planeación y de Evaluación.
- Otras Actividades del PEI.
- Actividades de Gestión Múltiples de Relación con el Proceso Educativo.
- La denominación Actores Función Docente y Clasificación

Por último, cabe señalar, de acuerdo a lo que hemos visto hasta el momento, que si bien las instituciones y los programas que éstas ofrecen, están enmarcados dentro de la legislación colombiana, no es suficiente con su reconocimiento si no existe voluntad política y apoyo económico o presupuestal que redunde en el mejoramiento de los procesos de formación al interior de esos centros; que además, los incentivos a los buenos maestros mejoren progresivamente; y que se dignifique la profesión para que haya un interés creciente

en los estudiantes más destacados que permita hacer de ésta una carrera atractiva y no para que la docencia se convierta en la última opción educativa y, menos aún, la última opción laboral.

1.2.4 Profesionales no licenciados como docentes.

Pedagogos teóricos pretenden hoy hacer valer una antigua aseveración, a saber: la de que cualquiera, sin instrucciones especiales, puede enseñar bien lo que ha aprendido bien [...]; opinan por lo tanto, porque se supriman las escuelas normales de institutores, y que en lugar de perder el tiempo en estudios teóricos y prácticos de Pedagogía, lo dediquen a ciencias profundas y positivas. (Curso Superior de Pedagogía en Tunja en 1884 citado por Álvarez 2010, p. 9)

Esta parte hace referencia exclusiva al ejercicio de la profesión docente por parte de profesionales no licenciados y corresponde, en esencia, al marco jurídico establecido en Colombia a partir del año 2002 para el ejercicio de la profesión y para la inserción de personal en la carrera educativa estatal. Por tal razón se desarrollará fundamentalmente, en la parte normativa de éste documento, debido entre otras cosas, a que la reglamentación que rige la materia está establecida en los Decretos 1278 de 2002 y 2035 de 2005⁶ de fácil interpretación, y en los cuales está establecido puntualmente quienes pueden ejercer el oficio y bajo qué condiciones o parámetros. Sin embargo, para entender en qué contexto surge la discusión a la que haremos referencia es preciso señalar que el Decreto 1278 establece que los profesionales con título diferente al de licenciado legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto, son profesionales de la educación y están legalmente habilitados para ejercer la función docente.

⁶ Para mayor claridad sobre lo establecido en cuanto al ingreso, requisitos y desempeño de profesionales no licenciados, y, en general, toda la reglamentación ver Marco legal de éste documento.

Como puede imaginarse, la implementación de ésta nueva política generó todo tipo de reacciones y controversias, pues constituyó un duro golpe a las facultades de educación que, como se ha dicho, hasta ese momento eran las instituciones por excelencia para la formación de docentes, su capacitación y la preparación general para su posterior desempeño. No obstante, y de acuerdo a la referencia citada en la presentación de esta parte del documento, no se trata de una discusión nueva, ya desde 1884 se cuestionaba duramente el hecho de que aquellos que no habían sido formados en las normales pretendieran ejercer la docencia, habría que recordar que para ese entonces -guardando las proporciones- las normales equivalían a lo que en tiempos recientes vendrían a ser las facultades de educación de las Universidades. Argumentos como la falta de preparación pedagógica, el desconocimiento de metodologías apropiadas, la escasa instrucción en cuanto al tratamiento de niños y jóvenes, la carencia de bases teóricas profundas sobre educación, han sido recurrentes para defender a las licenciaturas y a los profesionales de la educación en general, en contra de aquellos profesionales que, no teniendo precisamente esa compleja formación, se insertan en el “mercado laboral” docente.

Queda claro pues, que la raíz del asunto está en las reformas jurídicas que se han implementado buscando un aparente mejoramiento en la calidad de la educación. Éstas contemplan básicamente lo siguiente: Los profesionales con título diferente al de licenciados pueden ejercer la docencia; una vez se inserten a la carrera educativa deben realizar un posgrado en educación o, al menos, un curso de pedagogía de 480 horas; la oferta de empleos a profesionales de distintas carreras está sujeta al número de plazas disponibles en las respectivas entidades territoriales y dependiendo de las áreas de formación que se requieran esa amplia gama de profesionales podrá concursar por esos cupos en igualdad de condiciones

que los profesionales de la educación o licenciados. Al respecto, cabe señalar que absolutamente todos los procesos de selección, ingreso, evaluación, ascensos y demás beneficios son los mismos para todos los que participan de los concursos y ejerzan la carrera, independientemente de si tienen o no formación pedagógica.

Ya habíamos planteado en palabras de Böhm y Schiefelbein (2004), cuando preguntan si ¿Importa la teoría pedagógica para la acción educativa? la controversia sobre el tema. El interrogante en sí mismo resume las diversas discusiones que se han suscitado y, básicamente, los cuestionamientos que desde la orilla pedagógica, representada por facultades de educación, normales y educadores, se le ha hecho a este tipo de reformas. A propósito Bautista, señala que:

En América Latina, la implementación de estas reformas -muchas de ellas fundamentadas en su gran mayoría en la experiencia de los países desarrollados- han estado acompañadas de resistencias sociales de los docentes estatales y sindicatos, las cuales se intensifican como forma de rechazo a estos procesos de reforma porque sienten que sus condiciones laborales corren riesgo dentro de estos nuevos marcos reglamentarios. (2009, p. 121).

Esto implicaría una primera razón de peso para explicar la oposición por parte de los gremios educativos, fundamentalmente del magisterio y, en particular, de los sindicatos, que temiendo un despido en masa al interior del cuerpo profesoral se movilizaron haciendo duros cuestionamientos al ejercicio de la docencia por parte de profesionales distintos a los licenciados. Es importante recordar que, tratándose de la secuela explícita de una reforma legislativa, el peso de las posibles consecuencias se mide de acuerdo a los efectos negativos que pueda tener sobre un grupo significativo de personas; el Decreto que regía hasta 2002 era el 2277 de 1979, éste permitía que los maestros se fueran insertando progresivamente a la

rama educativa estatal y que aquellos que no lo fueran, se formaran como licenciados, es decir, que se convirtieran en profesionales de la educación, para que les fuera posible el ascenso correspondiente, alcanzando en un momento determinado la tan anhelada máxima categoría (14). No obstante, existiendo una serie de requisitos para poder ingresar al magisterio, un número de docentes proporcionalmente alto y cuyo nombramiento era provisional, habían buscado capacitarse sistemáticamente en licenciaturas, por supuesto, esperando que su nombramiento en propiedad se hiciera efectivo en cualquier momento, la reforma truncó cualquier posibilidad, pues si bien consideraba a la experiencia como fundamental a la hora del concurso, también permitía que cualquier profesional recién egresado de cualquier carrera obtuviera un excelente puntaje y, sin formación pedagógica, e incluso sin experiencia, llegaría a ser nombrado en propiedad y, por consiguiente, hiciera parte de la carrea docente estatal.

Los cuestionamientos a la reforma han venido de todas partes y han implicado una oposición férrea a su implementación. Álvarez y León⁷ hacen una de las críticas más fuertes, pues llegan a formular una pregunta sobre el sentido que se le debe dar a la formación de docentes en el país catalogándola como crucial y patética: ¿Es necesaria la formación de maestros en Colombia? A lo cual responden con otra pregunta haciendo la siguiente reflexión: *“si un profesional cualquiera puede ejercer el oficio, ¿no será mejor graduarse en una carrera profesional diferente y dejar así abierta la posibilidad de trabajar como profesor?”*

⁷ Alejandro Álvarez Gallego es Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional del Grupo de Investigación de Historia de las Prácticas Pedagógicas y Ana Cristina León Palencia es Profesora de la Escuela Normal Superior de La Paz y pertenece al Semillero del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Se trata pues, de una visión de representantes autorizados de las instituciones habilitadas en el país para la formación de docentes, de ahí que se entienda la fuerte oposición de estos autores que refleja, como hemos venido anotando, la visión de la mayoría de facultades de educación y normales, y en general del gremio docente que ha sido formado profesionalmente en estas instituciones.

(2008, p. 59). Según los autores, se trata de una reforma incoherente⁸ pues más que una contradicción semántica, en el Decreto 1278 y, particularmente, en el artículo 3, que es el que establece quienes son los profesionales de la educación incluyendo a profesionales no licenciados

Se esboza un proyecto político pedagógico que va en contravía de lo que en el mundo entero se considera debe ser la profesión docente. ¿Cómo es posible que en un decreto que habla de PROFESIONALIZACION DOCENTE, se establezca que un PROFESIONAL DE LA EDUCACION puede ser un profesional con título diferente? (Álvarez y León, 2008, p. 59)

Claramente se evidencia la indignación de los autores, visión y sentimiento que se comparte por un número elevado de personas que han cuestionado la medida. Consideran la formación pedagógica como fundamental, y su profesionalización como la esencia en la formación de un maestro, su visión se basa en una profesionalización académica-universitaria, no tanto legal o normativa, ahí está la contradicción de la norma: todas las personas que cumplan con los requisitos del Decreto, particularmente el artículo 3, serán profesionales de la educación desde el punto de vista jurídico, le serán reconocidos todos sus derechos y las ventajas consecuentes de hacer parte de un trabajo de carrera administrativa en el Estado. La pregunta sería ¿son también profesionales de la educación desde el punto de vista de su formación universitaria? E incluso podíamos ir más allá y preguntar si su labor actual corresponde a convicciones, vocación o sólo a un escape a la crisis que afronta el país en materia laboral.

⁸ Para mayor claridad normativa en consonancia con el planteamiento de los autores ver artículo 68 de la Constitución Política, artículos 4 y 109 de la Ley 115 de 1994 y artículo 4 del Decreto 1278 de 2002, contenidos en el Marco Legal.

Álvarez y León, plantean una tesis bastante clara tratando de responder dos preguntas más: ¿Como una función de carácter profesional la puede desempeñar un profesional no docente? ¿Puede un profesional no docente desempeñarse con idoneidad en todas estas funciones? Siendo su respuesta un tajante NO, NO es posible (p. 60). Las argumentaciones son muchas y son compartidas, como se ha dicho, por infinidad de autores, van desde lo pedagógico como esencia, hasta lo procedimental como propio de la formación a lo largo de una carrera completa, más aún, de una vida misma dedicada a la concepción, formación y ejercicio de la docencia:

Con relación a la profesión docente, la configuración de la subjetividad es una dimensión muy importante en el momento de pensar la formación de los maestros y maestras, dado que, a diferencia de otras profesiones, la docencia está fuertemente determinada por la historia de vida personal y social de los maestros y maestras, en la medida en que esta se vive de manera endogámica, porque la formación no inicia necesariamente cuando los maestros ingresan a la escuela normal o a la facultad de educación, sino depende de sus procesos de socialización vividos a lo largo de su experiencia escolar. Los docentes viven su infancia y juventud en una escuela, se forman como docentes en otra escuela y, como en un eterno retorno, van a trabajar a la escuela. Entonces: ¿qué va quedando de su experiencia escolar a lo largo de su vida? ¿Cómo afecta esta su desempeño profesional, que se reproduce, que varía, que se modifica? ¿Qué tiene que ver la formación profesional en su desempeño docente cuando se sospecha que la fundamentación teórica disciplinar y pedagógica y sus posibles nexos con la realidad educativa son débiles? ¿Qué tiene que ver el fenómeno de la endogamia en la formación docente, en la construcción de la identidad profesional, en la comprensión de la cultura profesional y en su propio desempeño profesional? ¿Qué tanta atención se da a la constitución de la subjetividad de los maestros y maestras en los procesos de formación docente? (Castañeda, 2008, p. 95)

Ese proceso constante de formación, depende entre otras cosas, del interés de la persona, de su selección libre frente a las diversas posibilidades de formación que la sociedad, y básicamente la educación formal, le ofrezca. Si su selección es la educación, es decir, la formación en una licenciatura, se infiere que el docente, además de cumplir fielmente con un riguroso plan de estudios con alto contenido pedagógico, está dispuesto a orientar durante su vida profesional a otros en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues está formado para eso. Los profesionales no licenciados por su parte, tienen otras expectativas laborales y profesionales, que deben estar relacionadas con su formación, la educación como elección laboral será, en definitiva, una última opción, por lo cual, no se puede esperar que su desempeño sea el mejor, porque sus intereses serán otros, sus motivaciones, por tanto, también lo serán. En este sentido, sería importante retomar las visiones que se tienen sobre los resultados del país en las pruebas PISA a las que se refiere Espindola en éstos términos:

Le cabe una gran responsabilidad al “nuevo Estatuto Docente, 1278 de 2002”, que amparó, a pesar de algunos cuestionamientos de la Corte, la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional del 18 y 19 de diciembre de 2002, en la que se les abrió la posibilidad a profesionales de cualquier carrera de ser nombrados maestros. Todo lo contrario a lo que ocurre en los países a los que se les reconoce su calidad educativa ya que sus profesores tienen verdadera vocación y son preparados como pedagogos con altos estándares desde su pregrado. (Periódico El Tiempo, 2014).

En el mismo sentido, Chica (2010) manifiesta que la posición de algunos directivos se puede sintetizar de la siguiente manera al referirse a los profesionales no licenciados: "entran creyendo que la docencia es ir a dictar una clase, sin considerar la labor social que se tiene a cargo", mientras que algunos profesionales no licenciados en ejercicio, se refieren al asunto

concebirla como una “excelente opción a la actual crisis”. Según la autora, la diversificación profesional es una característica esencial del nuevo régimen docente en el país, así hoy en el magisterio se puede encontrar todo tipo de profesionales: las clases de Ciencias Naturales y Química por ejemplo las trabaja un zootecnista, los ingenieros civiles dictan Matemáticas; los de sistemas trabajan Tecnología e Informática; mientras que los ingenieros ambientales dictan las clases de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. La pregunta constante por parte de los estudiante cuando llegue un nuevo docente será entonces: “¿Profesor qué estudio Usted?” (Chica 2010), porque ya no se esperan únicamente a licenciados en ciencias naturales, o en ciencias sociales, o en matemáticas, sino a cualquier profesional que, a lo mejor, se enfrenta por primera vez a un grupo de estudiantes y sobre el cual, no sabrá cómo proceder.

Para tener una idea clara sobre la diversidad de profesionales que ingresan a la carrera docente estatal, basta revisar cualquiera de las convocatorias de la Comisión Nacional del Servicio Civil⁹ para proveer éste tipo de cargos:

Artículo 17. Requisitos mínimos para empleo docente de aula. Para inscribirse en el presente concurso de méritos para empleos de Docente de Aula, el aspirante debe tener como mínimo el título de Normalista Superior, Tecnólogo en Educación, Licenciado o Profesional no Licenciado.

⁹ Acuerdo No. 341 del 22 de Abril de 2013. Convocatoria 172 de 2012. Los lineamientos establecidos en este Acuerdo como requisitos para profesionales NO licenciados son los mismos para todo el territorio nacional. Sin embargo, es importante aclarar que se han hecho algunas modificaciones desde la primera convocatoria (Decreto 1490 de 2004). Un ejemplo es el caso de los profesionales admitidos para concursar en el área de Ciencias Naturales, puesto que se permitían microbiólogos y zootecnistas, y, de acuerdo a la última convocatoria (Año 2013), esto ya no es posible. Igual sucede con aquellos que aspiraban a trabajar en el área de Matemáticas, anteriormente se admitían a Administradores Financieros, Contadores Públicos, Administradores de Empresas, Arquitectos, y ahora, la posibilidad se ha reducido a Matemáticos, Ingenieros y Estadísticos; no obstante, de la referencia grupal que se hace sobre los ingenieros, se infiere que en este grupo cabe cualquier profesional de la ingeniería, no importa su especialidad.

El Profesional No Licenciado sólo podrá presentarse para ejercer la función docente en los niveles, ciclos y áreas afines a su formación, tal como se detalla a continuación.

Tabla 1. Listados de profesionales No Licenciados habilitados en los concursos de méritos para el ejercicio docente en cada una de las áreas convocadas

Nivel/Ciclo/Área	Título Profesional
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Agronomía, Biología, Química, Ecología, Ingenierías: Ambiental, Química, Agrícola, Forestal, de Petróleos, Agronómica, Agroindustrial.
Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.	Geografía, Historia, Sociología, Antropología, Arqueología, Ciencias Políticas y Estudios Políticos, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Derecho, Trabajo Social, Bibliotecología, Archivística.
Educación Artística – Artes Plásticas	Arquitectura, Diseño Gráfico, Artes Plásticas o Bellas Artes.
Educación Artísticas – Artes Escénicas	Artes visuales, Artes Escénicas, ARTE Dramático o Bellas Artes.
Educación Artísticas – Música	Música o Bellas Artes
Educación Artística – Danzas	Artes Escénicas o Bellas Artes
Educación Religiosa	Teología, Filosofía, Estudios Religiosos y Ciencias Bíblicas
Educación ética y Valores Humanos	Filosofía, Teología y Valores Humanos
Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros	Lenguas modernas, Literatura Inglesa, Filología e Idiomas, Traducción Inglés.
Idioma Extranjero – Inglés	Lenguas Modernas, Literatura Inglesa, Filología e Idiomas, Traducción Inglés.
Matemáticas	Matemáticas, Estadística, Ingenierías

Tecnología e Informática	Ingeniería de Sistemas, Telemática, Eléctrica, Electrónica, Telecomunicaciones, Mecatrónica, Aeronáutica, Administración de Sistemas de Información, Diseño Industrial, Diseño Multimedial.
Educación Física, Recreación y Deportes	Entrenamiento, Administración Deportiva, Deportología
Ciencias Naturales – Química	Química, Microbiología, Bacteriología, Ingenierías: Sanitaria, de Alimentos, Química, de Petróleos, Ambiental, de Producción Biotecnológica, Bioquímica, Biomédica.
Ciencias Naturales – Física	Física, Geología, Ingenierías: Civil, Mecánica, Eléctrica, Electrónica, de Materiales, Mecatrónica y de Petróleos, Automatización, Electrónica, Ingeniería Física.
Filosofía	Filosofía, Teología
Ciencias Económicas y Políticas	Administración, Finanzas, Relaciones Internacionales, Negociación Internacional, Ciencias Políticas y Estudios Políticos, Derecho, Economía, Geografía, Historia, Sociología, Antropología, Ingeniería Comercial, Contaduría Pública. <i>En lo concerniente a los títulos profesionales No Licenciados, para el área de Ciencias Económicas y Políticas relacionados con Administración y Finanzas, será válido cualquiera de los Títulos pertenecientes a estas áreas del Conocimiento.</i>

Fuente: CNSC Convocatoria 172 de 2012.

Según lo establecido para estas convocatorias, puede decirse que los cuestionamientos hasta ahora planteados son razonables, la docencia vista desde ésta perspectiva, puede no ser más que una última instancia⁴. o alternativa laboral para un Ingeniero que no encuentra un contrato o ha dependido de los vaivenes de la política o el clientelismo, o de un profesional de la salud que no encuentra campo de acción en hospitales ni clínicas, o de un abogado que no tiene posibilidades de litigar o ejercer un cargo público o privado afín a su profesión; por lo cual, se orientarán en lo sucesivo al ejercicio de la docencia, reemplazando a profesionales

que le han dedicado varios años a formarse para ser precisamente educadores y que por esta reforma deben competir con infinidad de postulantes, de todas las profesiones y áreas, simplemente porque la normatividad así lo permite.

La implementación de éste tipo de políticas educativas ha generado, como se ha dicho, todo tipo de reacciones desfavorables, y más que eso, ha generado un desprestigio creciente de las instituciones encargadas de la formación de educadores,

Tal vez sea esto lo que explique lo que está pasando con las facultades de educación. Ya no están llegando estudiantes a formarse allí, por obvias razones. Entonces, ¿qué están haciendo? De manera a-critica, a nuestro juicio, varias de ellas han optado por ofrecer cursos de capacitación en ejercicio, diplomados o postgrados, para resolver el problema del programa en pedagogía que se les exige a los profesionales que quieran ejercer la docencia en el sector oficial. Parece que eso les está resultando un buen negocio y les está permitiendo sobrevivir. Puede ser duro decirlo, pero es una salida pragmática que desdice del papel de los intelectuales en relación con la política y con la responsabilidad ética de participar de manera activa y propositiva en los debates acerca de las implicaciones de una decisión como esta... (Álvarez y León, 2008, p. 67)

La idea de las crisis está claramente planteada y si bien, la educación es un compromiso de todos sus actores, las políticas públicas son fundamentales puesto que direccionan lo que los demás estamentos han de hacer, de nada sirve tener iniciativa si esta está limitada por directrices gubernamentales alejadas de todo contexto, o por obstáculos presupuestales que no fomentan la capacitación y formación docente ni el reconocimiento a los mejores maestros del país, incentivándolos con becas y formación para estudios de maestría y doctorado, para la

investigación y practica constante con sus estudiantes y para la divulgación o publicación permanente de sus hallazgos. (Bruner, 2013).

1.2.4.1 Las visiones que defienden el ejercicio docente de los profesionales no licenciados

En términos generales, puede decirse que desde la posición de los profesionales de la educación o licenciados, de las normales y las facultades de educación, la reforma fue un duro golpe; sin embargo, es preciso hacer una pequeña referencia a la otra orilla, a lo ventajoso que ha resultado para los profesionales no licenciados esta oportunidad, desde el punto de vista de su desarrollo personal y laboral. Según Bautista, la diversificación profesional que permite el Decreto 1278

Introduce una heterogeneidad social y cultural en la composición del cuerpo docente estatal, generando dinámicas distintas en términos de la relación del profesor con el conocimiento, la capacitación, las disposiciones frente al trabajo colectivo, la movilidad dentro del escalafón docente e inclusive con la organización sindical. Estas recientes dinámicas traducen la resignificación que profesores nuevos y antiguos realizan de la profesión docente a partir de las diversas expectativas, imaginarios y representaciones que elaboran unos y otros frente a las distintas condiciones que establece el nuevo estatuto. (2009, p. 113)

Se crea por tanto una nueva dinámica para el desarrollo de la profesión docente en el país,

La ruptura del monopolio de los licenciados y normalistas, la diversificación social y profesional del cuerpo docente, y la resignificación de la docencia van a generar en los

próximos años en Colombia nuevas dinámicas políticas y culturales en la profesión docente, nuevas demandas, nuevas expectativas y nuevos problemas. (p.113)

Así las cosas, habría que observar en el largo plazo que tanta razón puede atribuírseles a las facultades de educación y, en general, a los que defienden el desempeño exclusivo de licenciados ejerciendo la docencia o la de aquellos que siendo profesionales de otras disciplinas consideran que pueden insertarse y ejercer eficientemente el trabajo, lo que significaría que su profesionalización no esté condicionada exclusivamente por que el Decreto así lo establece en el artículo 3, sino que esté argumentada con excelentes resultados en su desempeño diario, en la proyección comunitaria, en la investigación y, por supuesto, en la formación constante en postgrados en pedagogía y educación (Maestrías y Doctorados) que enmienden las debilidades que, en apariencia, tienen frente a los licenciados, quienes en teoría los aventajan de manera excluyente en el difícil arte de enseñar.

Visiones como las de Armando Montenegro (2011) defienden a ultranza la reforma de 2002, pues sostienen de manera contundente que:

A los antiguos maestros sindicalizados no les gusta que la competencia, los concursos y las evaluaciones sean la base de su vinculación, remuneración y ascenso. Preferirían lo contrario...

Quieren mayores remuneraciones para los antiguos docentes, por supuesto, sin las exigencias y evaluaciones que exige el nuevo estatuto. Quieren nivelar por lo bajo. (p.9)

Según los planteamientos del autor, los nuevos docentes, sean profesionales de la educación (licenciados) o no, deben demostrar un excelente desempeño y una formación permanente en postgrados si quieren ascender y mejorar su remuneración, esto significaría, según su perspectiva, nivelar por lo alto.

Podemos señalar también referencias, que aun siendo extranjeras, corresponden a la realidad Latinoamericana, pues en países cercanos se han implementado reformas similares que han hecho de la discusión una constante, por ejemplo Leon Trahtemberg al referirse a la realidad peruana manifiesta:

Yo puedo entender los argumentos conceptuales de quienes dicen que esta ley es una más entre muchas que evidencian la total falta de confianza y carencia de apoyo del Estado a los docentes de carrera; así como la falta de voluntad para revertir esa situación invirtiendo más en los profesores y remunerándolos de manera digna. Entiendo su argumento de que con fórmulas como la que permite a no pedagogos enseñar libremente en los colegios e institutos se postergará la necesidad de enfrentar el tema del mejoramiento de los profesores titulados. Sin embargo, no estoy de acuerdo con cerrar el caño antes de que haya agua para tomar, porque quienes pagarían el precio serían los alumnos que estarían en manos de profesores que no garantizan una buena docencia. Por eso, mientras no se pueda garantizar que haya suficientes profesores titulados en pedagogía que dominen ampliamente todos los temas a enseñar y tengan calidades docentes comprobadas como para hacerse cargo de todos los alumnos del Perú, no es conveniente poner el tope a la labor docente de los no-pedagogos. (Leon Trahtemberg (citado por Pezo, 2013, p. 1)

Si bien, la discusión en el caso colombiano no estaría dada por la carencia de suficientes profesores titulados en pedagogía, pues existe una gran oferta de licenciados; los argumentos de Leon Trahtemberg son valiosos en la medida en que antes de tomar una posición extremista, defendiendo una u otra orientación, es indispensable verificar el estado de cosas y el nivel de ejecución en cada contexto.

Las reformas educativas son proyectos cuyos resultados se observan a mediano plazo, por lo tanto los efectos de la misma no son tan inmediatos como el sistema desearía. Tener en cuenta esta perspectiva es fundamental, si atendemos que los proyectos de reforma educativa en general han dejado ausente la dimensión pedagógica, así como ser concebidas como instancias que parten de otra concepción y de otro trato al docente”. (Carlson, 2000, p. 173).

Para el caso específico de nuestro país, y, particularmente, para el Departamento de Nariño, trataremos de establecer de manera objetiva si podemos o no, establecer criterios que nos permitan darle la razón de manera contundente a cada uno de éstos enfoques.

1.2.4.2 ¿Existe una diferenciación evidente entre licenciados y profesionales no licenciados?

A la discusión pueden añadirse una serie de matices, tal vez no considerados hasta el momento. Aunque causen polémica algunas de las posiciones, podríamos decir que antes de defender irrestrictamente uno u otro enfoque, se hace necesaria la realización de estudios profundos que permitan establecer que tan exitosa o no, ha sido la implementación del Decreto 1278 de 2002, tratando de evidenciar cuales son las diferencias, en caso de existir, entre los licenciados y los profesionales no licenciados. Para ello, es fundamental tener en cuenta que los dos grupos en mención compiten en igualdad de condiciones por las plazas ofertadas y que además, son evaluados por sus superiores bajo los mismos criterios. En este sentido, es importante manifestar que el hecho de que su elección obedezca a un concurso de méritos con puntuaciones específicas y que además podamos contar con un referente excepcional como las evaluaciones de desempeño con sus diversos componentes y competencias (Académica-Pedagógica, Administrativa y Comunitaria), resulta de gran utilidad para tratar de establecer cuáles son las aparentes ventajas que en ingreso y desempeño tienen los licenciados o, al

contrario, si la discusión ha carecido de sustento, puesto que los profesionales no licenciados, aun sin formación pedagógica tienen un alto nivel de desempeño igual o incluso superior al del gremio educativo (licenciados) como tal.

Se trata pues, de una discusión que es preciso dilucidar. Es necesario y urgente, mostrar evidencias para el caso concreto de Nariño, tratando de responder cuestionamientos como el planteado por Álvarez y León (p. 60), sobre si ¿Puede un profesional no docente desempeñarse con idoneidad en todas estas funciones? para quienes de antemano, la respuesta está dada, y con un tajante NO, manifiestan su oposición implacable al ejercicio docente por parte de profesionales no licenciados, tal como lo hacen la mayoría de representantes autorizados por parte de las normales y las facultades de educación y muchos académicos de los cuales hemos mostrado algunas posiciones.

A partir del análisis propuesto, se busca responder además preguntas como las siguientes:

- ¿Las facultades de educación responden de manera eficiente a las necesidades de modelo educativo vigente en Colombia? Se supone que un licenciado tiene una ventaja abrumadora en cuanto a conocimiento y teoría pedagógica, por lo cual, debería reflejar su superioridad en las pruebas de ingreso y en las evaluaciones periódicas de desempeño con relación a los resultados de los no licenciados. De no ser así, nos enfrentaríamos a dos posibilidades. La primera es que las facultades de educación no responden a las necesidades del modelo educativo colombiano y el nivel de sus egresados no es el esperado, puesto que, siendo formados para ser educadores, no reflejan tal situación en sus evaluaciones de desempeño. La segunda, tiene que ver con que es probable que la discusión tan airada por parte de las normales, facultades de

educación, licenciados, educadores, sindicatos, etc. en oposición a la reforma que estamos discutiendo, haya carecido de fundamentación, pues si los profesionales no licenciados tienen resultados similares a los licenciados, e incluso, los superan en las evaluaciones de ingreso y desempeño, que a propósito están diseñadas para educadores, simplemente habrá que aceptar que la diversificación profesional de los docentes, en lugar de ser una desventaja educativa, puede constituir un atributo que aporte significativamente en el crecimiento progresivo de la calidad de la educación.

- ¿Es necesario privilegiar a los profesionales de la educación (licenciados) a la hora de seleccionar al personal encargado de prestar el servicio de docencia? En teoría, y de manera preliminar, podría decirse que sí, de hecho la discusión a la que hemos venido haciendo alusión de manera permanente se basa en que ese privilegio debe existir; no obstante, es preciso identificar como ha sido el desarrollo, ya en la práctica, de los grupos de docentes implicados: licenciados vs No licenciados, para tratar de responder con mayor propiedad tal interrogante.
- ¿La docencia se convierte en una última opción laboral para los profesionales no licenciados? Los estudios precedentes y las diversas posiciones, muestran que esta posición puede tener muchos argumentos, de hecho, también en teoría podríamos decir que si Usted estudio alguna profesión en particular, lo lógico es que quiera desempeñarse en esa profesión y no, por ejemplo, que siendo ingeniero, abogado, administrador de empresas o bacteriólogo, quiera ejercer como docente de una institución de educación básica o media, cuya tarea central será el ejercicio pedagógico y no aquello para lo cual se preparó.

1.2.5 Ingreso – Evaluación – Permanencia – Ascenso¹⁰.

Estos aspectos hacen parte estructural del nuevo estatuto de profesionalización docente y se convierten en procesos constantes y característicos de su aplicación. Hasta aquí se ha hecho una serie de precisiones que nos dan una idea clara de cuáles son sus características distintivas, su evolución histórica y las particularidades para el caso colombiano; pero, para tener una visión completa es indispensable revisar la normatividad que los regula, en ella se encuentran de manera específica, requisitos, condiciones, elementos constitutivos, entre otros, de acuerdo a la concepción que el gobierno tiene sobre el ejercicio docente y las aspiraciones que busca alcanzar con su aplicación. De esta manera, sugerimos al lector que se remita al marco legal en donde encontrará toda la información correspondiente. Sin embargo, desde el punto de vista académico es importante señalar que existen concepciones características sobre elementos capitales del proceso docente, como el ingreso y la evaluación.

Aunque ya se han señalado aquí elementos de reseña sobre el ingreso y se ha aclarado que se hace por concurso, debemos precisar que, de acuerdo a lo estipulado por la norma, este busca, ante todo, la imparcialidad absoluta, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de los méritos por encima de cualquier otra consideración.

1.2.5.1 El Ingreso a la profesión docente

Con excepción del primer concurso que estuvo a cargo de las entidades territoriales certificadas con sus respectivas Secretarías de educación, y que a su vez, fue el que causó la más ardua polémica y controversia, además de ser el de mayor convocatoria dada la cantidad

¹⁰ Los elementos reseñados se deben analizar de acuerdo a la normatividad que los regula, por lo cual se sugiere revisar el marco legal en el que se hacen las precisiones correspondientes y se establecen las condiciones, requisitos y características que distinguen a cada uno. En esta parte simplemente se harán algunas alusiones generales a aspectos relevantes de los procesos. Las especificidades de cada uno están debidamente reglamentadas y, por esencia, son inmodificables.

de cargos provisionales que existían por proveer, los demás (2009 y 2013) han estado a cargo de la Comisión Nacional de Servicio Civil. Las características de los concursos de méritos son las siguientes:

Los concursos de méritos son diseñados por el ICFES de conformidad con el artículo 3, numeral 13 del Decreto 2232 de 2003, y en ellos se aplican a los participantes **pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas**. Estas pruebas tienen por objeto, en el espacio de aptitudes y competencias básicas, corroborar que el concursante alcanza los niveles requeridos establecidos por el ICFES en temas básicos del área para la cual concursa, además de conocimientos disciplinares y funcionales como docente. En el área psicotécnica se valoran las actitudes y habilidades en el proceso pedagógico y en los procesos institucionales. Asimismo, se les realizan a los concursantes entrevistas con el mismo objeto de medir y ver las aptitudes, competencias, motivaciones, aspiraciones y personalidad.

En los concursos se ponen a prueba tanto conocimientos pedagógicos como académicos, además de evaluar las actitudes, motivaciones y la personalidad de los aspirantes. También vemos que los mejores calificados tendrán mejores comodidades, como es la selección del establecimiento educativo donde desea ejercer su cargo, cosa que da cumplimiento al principio del mérito. (Amaya Quimbayo, 2011, p. 30).

A la luz de lo señalado por Amayo Quimbayo, quien sigue la estructura establecida para los concursos de méritos instaurada en las normas, es claro que son varios los elementos que se tienen en cuenta, uno de los más destacados tiene que ver con las pruebas de aptitudes y competencias básicas, puesto que ahí se determina los conocimientos específicos que el concursante debe tener sobre el área en la cual se va a desempeñar, ante lo cual, podría decirse, que para este caso, tanto profesionales licenciados como no licenciados tendrían las

mismas oportunidades. No obstante, el autor también alude a que dentro de las pruebas se requieren conocimientos disciplinares y funcionales como docentes; mientras en el componente psicotécnico y la entrevista, se valoran actitudes y habilidades en el proceso pedagógico. Así las cosas, en la evaluación de estos últimos componentes si estarían en ventaja los licenciados, puesto que, se presume, que han sido formados en la universidad o en las normales precisamente para ese tipo de tareas.

1.2.5.2 La evaluación docente.

Las referencias que existen sobre la evaluación docente son numerosas y, en general, apuntan a que se trata de una condición indispensable en los procesos formativos de los maestros, puesto que su realización está orientada al mejoramiento progresivo de su desempeño en consonancia con la calidad educativa. En este sentido, podemos citar una de las concepciones gubernamentales más recurrentes: “La evaluación sirve a todos. Permite a la institución educativa revisar conceptos, unificar criterios, acordar correcciones de prácticas deficientes y reforzar las exitosas, tomar decisiones, priorizar acciones y redireccionar procesos”. (SED Bogotá D.C. 2001). El Ministerio de Educación Nacional por su parte ha tratado de implementar –aunque bien podría decirse *implantar* a través de la normatividad- una supuesta cultura de la evaluación según la cual

La evaluación hace parte de una cultura, que busca propiciar cambios positivos en los procesos educativos y proporciona información valiosa para que los establecimientos fortalezcan su gestión con planes de mejoramiento ajustados a sus particularidades, las secretarías de educación definan sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales y el Ministerio de Educación Nacional diseñe políticas de gestión de la calidad que respondan a las necesidades del país. (SED Bogotá D.C. 2001).

Desde esta perspectiva, la evaluación está orientada a identificar a través del diagnóstico aquellos hechos que resultan ser disfuncionales, tratando de realizar una acción planificada que busque corregirlos en busca de la mejora educativa, claro está de acuerdo a lo dispuesto por las entidades de gobierno, faltaría ver si esos procesos se realizan de manera coordinada, y sobre todo, consensuada con todos los actores del proceso educativo.

Ahora bien, desde el ámbito académico también se emiten juicios relacionados con la importancia de éste proceso dentro de la carrera docente, a propósito Tenti Fanfani, señala:

La evaluación es una dimensión constitutiva del trabajo docente. Pero el docente no sólo es un "evaluador sistemático y profesional", sino que también es, por decirlo así, un objeto evaluado, tanto por sus superiores jerárquicos (directores, supervisores, etc.) como por el sistema educativo como tal (instancias nacionales de evaluación de la calidad docente). La evaluación de los docentes tiende a instalarse en la agenda de política educativa de la mayoría de los países latinoamericanos. Dadas las implicaciones laborales de esta práctica, es un tema que interesa y preocupa a los líderes y militantes de la mayoría de los sindicatos docentes. (2002, p. 96)

Evidentemente, en el caso de Colombia el problema de la evaluación docente ha sido una preocupación de primer orden, más cuando las exigencias que a través de ella se hacen, son cada vez más complejas y, en cierto sentido, alejan a los docentes de su orientación fundamental (la pedagogía), por preocuparse de sus propios resultados o rendimientos con tal de obtener una buena calificación que le permita mantenerse en el sistema escolar como docente, o en el mejor de los casos, le posibilite un ascenso progresivo con las bonificaciones salariales que esto representa, eso sí, teniendo en cuenta las enormes exigencias que en cuanto a puntaje se requieren y de lo cual ya se ha tratado anteriormente.

Con respecto a algunas características de la evaluación de maestros Valdés señala que se trata de:

Un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales, con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. (2004, p. 57)

Se trataría así, de establecer algunas características del docente, además de lo eminentemente pedagógico, que vayan más allá y que trascienda en acciones alternas y complementarias al quehacer educativo como tal, con una fuerte proyección comunitaria y una gestión permanente que termine posibilitando la realización de proyectos y procesos en busca de un mejoramiento progresivo de las condiciones en las cuales el maestro se está desempeñando.

Por su parte Blanco (citado por Parra, Mena y Sánchez 2012) presenta una serie de valiosas características o habilidades que se buscan potenciar con la realización cotidiana de la evaluación docente:

- Para racionalizar y sistematizar el proceso de hacer la evaluación.
- Fomentar el desarrollo personal y profesional para proporcionar al docente dirección, motivación, retroalimentación y la oportunidad de perfeccionar sus conocimientos y habilidades.
- Proveer bases válidas y eficaces para tomar razonables decisiones administrativas relativas al ingreso, nombramiento, ascenso, retención y remoción del personal docente.

- Proporcionar un método de supervisión, control de la calidad de la enseñanza, resultados de las autoridades educativas y demás constituyentes.
- Perfeccionar la instrucción y la eficiencia escolar.
- Potenciar el desarrollo y logros del estudiante tanto académico como socialmente.
- Mejorar la calidad general de la educación en relación al parámetro costo efectividad.
- Proveer de pruebas y evidencias a los educadores, gremios, docentes y al público en general, que los objetivos y métodos de una enseñanza eficaz están siendo logrados en una forma sistemática y honesta. (p.2)

Aunque, en cierto sentido, la percepción de Blanco parece tener una orientación excesivamente técnica, pues en algunos de los componentes tiende a privilegiar aspectos como la supervisión y la utilización de información en componentes relevantes de la tarea administrativa como el ingreso, los nombramientos, ascensos, retención y remoción, entre otros; presenta una concepción valiosa, pues es en esencia, lo que sucede con nuestro sistema de evaluación, de hecho, puede decirse que más allá de buscar el mejoramiento constante en la formación de docentes, la evaluación, para el caso colombiano es un referente para tomar decisiones administrativas.

La evaluación docente en nuestro país se ha estructurado en el marco de la política “evaluar para mejorar” que busca acciones y estrategias que permitan mejorar la calidad de la educación, siendo la evaluación de los docente y directivos docentes uno de los tres campos que miden la calidad de la educación a través del grado de compromiso en la formación de sus estudiantes. En este sentido, es preciso aclarar que existen tres momentos de la evaluación docente:

- La evaluación del periodo de prueba

- La evaluación anual de desempeño
- La evaluación de competencias (Válida para ascenso)

1.2.5.3 Permanencia en el sistema educativo estatal.

La permanencia en la carrera docente estatal está sujeta a la superación de dos evaluaciones bien diferenciadas. La primera está sujeta a la superación del periodo de prueba, que se realiza una sola vez. La segunda es la evaluación de desempeño y se realiza anualmente.

La evaluación en periodo de prueba. Se define como el “Tiempo durante el cual el docente o el directivo docente muestra su capacidad de apropiación del cargo para el cual fue nombrado, su eficiencia en el cumplimiento de sus funciones y su integración en la cultura de la institución educativa.”¹¹ De acuerdo a los parámetros gubernamentales, la evaluación busca medir el nivel de competencia y desempeño de las funciones que le han sido encomendadas, la apropiación del cargo y cómo éste se integra con el establecimiento educativo, las competencias evaluadas se clasifican en:

- a. Competencias específicas TIPO A. Entendidas como las acciones pedagógicas que orientan los procesos de enseñanza aprendizaje, a través del dominio del saber y su aplicación en contexto. Reiteramos que al hacer un análisis comparativo entre licenciados y no licenciados, que es la discusión que nos ocupa, se presume que los primeros deberían superar ampliamente a los segundos, al menos en teoría debe ser así.

¹¹ Cada uno de los procesos que orientan las actividades de evaluación docente se realiza a través de guías y formatos diseñados por parte del Ministerio de Educación Nacional, éstas se basan en la utilización de cifras, porcentajes e indicadores que dan cuenta a través de números del desempeño de cada docente. Para mantenerse en el escalafón y en la carrera docente, se requiere tener un mínimo de 60% en cada evaluación (anual); para ser candidato al ascenso un mínimo del 80%. En el caso de la evaluación en periodo de prueba se utiliza la Guía 10 del MEN, de la cual se han extractado algunos de los lineamientos que dan claridad sobre la concepción y el objeto de la evaluación.

- b. Competencias generales de desempeño en la organización escolar TIPO B: Están orientadas hacia el desarrollo de la misión, visión, objetivos del establecimiento educativo y su visibilización durante los procesos de planeación, gestión y evaluación.
- c. Competencias generales de desempeño con la comunidad TIPO C. Van encaminadas a proyectar el establecimiento educativo hacia la comunidad y a su vez la integración de ésta con la institución.

El periodo de la evaluación comprende desde el momento en que el aspirante toma posesión del cargo, hasta la finalización del año escolar.

El periodo de prueba evalúa además:

- Competencias funcionales, que se manifiestan para el caso de los docentes en los procesos de enseñanza- aprendizaje e implica acciones de planeación, ejecución, evaluación y articulación con el entorno social que se encuentra relacionado con su labor.
- Competencias comportamentales: se evalúan cualitativamente describiendo las fortalezas y debilidades encontradas de acuerdo a los desempeños

Como se ha dicho, las evaluaciones se realizan a través de guías que contienen los protocolos que deben seguirse por parte de los evaluadores para que ésta sea objetiva y refleje las concepciones y valoraciones que el educador *merezca* de acuerdo a su desempeño. Los protocolos permiten una evaluación por competencias, en la que cada una de ellas está acompañada de una serie de desempeños descriptivos, los cuales son valorados cuantitativamente a partir de las evidencias aportadas por los evaluados. De acuerdo a los objetivos del Ministerio de Educación Nacional, con esta metodología se busca identificar si

realmente se está garantizando un buen desempeño del docente en su labor dentro del establecimiento educativo.

Las etapas de esta evaluación, comienzan con una entrevista a los actores involucrados en el proceso educativo, en teoría se debe realizar un riguroso estudio que corresponde en su conjunto al docente, padres de familia, compañeros docentes y administrativos. Esto debe hacerse en un ambiente de comunicación y participación activa. Posteriormente se procede a valorar el seguimiento y la ejecución, ésta se realiza a partir de la recolección de evidencias aportadas por el evaluado. Finalmente se emite una calificación final, que se hace a partir de la estimación del proceso emitiendo el resultado definitivo por medio de notificación al docente.

Evaluación anual de desempeño. Se orienta bajo los preceptos establecidos en el artículo 2 del Decreto 3782 de 2007, que la define como “la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión. (Guía 31, Evaluación Anual de Desempeño Laboral. MEN Colombia).

Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento, mediante la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales.” (Decreto 3782 de octubre 2 de 2007).

Esta tipología de evaluación debe cumplir también con ciertas características, entre las que se encuentran: ser continua, sistemática y basada en la evidencia.

El desempeño del docente se evalúa durante todo el año escolar, incluyendo las semanas de desarrollo institucional, siempre que se haya desempeñado en el cargo por un

tiempo mínimo de tres meses continuos o discontinuos. Esta evaluación, al igual que la anterior, parte de las:

- Competencias funcionales, que se manifiestan bajo las mismas características de las del periodo de prueba, es decir, los procesos de enseñanza-aprendizaje, e implica además, las acciones de *planeación, ejecución, evaluación y articulación* con el entorno social que se encuentra relacionado con la labor del maestro.
- Competencias comportamentales. Se refieren a las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones, entre las cuales se encuentra: *Liderazgo, relaciones interpersonales y comunicación, trabajo en equipo, negociación y mediación, compromiso social e institucional, Iniciativa, orientación al logro.*

La valoración establecida para este tipo de evaluación se basa en la siguiente escala:

- a. Sobresaliente: 90 – 100 puntos. La contribución individual se cumplió y además se evidencian todos los criterios de calidad definidos; el resultado constituyó un logro excepcional y superó lo esperado.
- b. Satisfactorio: 60 – 89 puntos. La contribución individual se cumplió y se evidencian todos o la mayoría de los criterios de calidad definidos;
- c. No satisfactorio. 1 – 59 puntos. La contribución individual se cumplió, pero no se evidencia ninguno o casi ninguno de los criterios de calidad definidos; el resultado está por debajo de lo esperado o es deficiente. La contribución individual concertada no se cumplió y el evaluado no hizo nada por cumplirla.

El derecho a la estabilidad laboral, está fundamentada en el mérito, por tanto, es posible la desvinculación de los docentes, al no superar por dos veces consecutivas la evaluación anual de desempeño laboral docente. Las causales de retiro se establecen en el decreto 1278 de 2002 - Artículo 63.

Retiro del servicio. La cesación definitiva de las funciones docentes o directivos docentes de los educadores estatales se produce en los siguientes casos: Por la exclusión del escalafón como consecuencia de calificación no satisfactoria en la evaluación o de desempeño; Por no superar satisfactoriamente el periodo de prueba;” (Decreto 1278 de 2002)

El retiro por calificación insatisfactoria de la evaluación anual de desempeño se hace con base en el artículo 36, numeral 1 *“El docente que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), la cual se considera no satisfactoria, durante dos (2) años consecutivos en evaluación de desempeño, será excluido del escalafón y, por lo tanto, retirado del servicio”*. (Decreto 1278 de 2002)

Para el caso de aquellos docentes que en el ejercicio de sus funciones obtuvieron una valoración no satisfactoria, deben adoptar un Plan de Desarrollo Personal y Profesional, consistente en superar aquellas competencias en las que presentaron y evidenciaron debilidades con el acompañamiento de la institución educativa. Es importante aquí, identificar aquellos casos en los que tales puntuaciones se hayan presentado y establecer cuál fue el procedimiento que se siguió con respecto a estos docentes.

En apariencia, desde el punto de vista político, el Decreto 1278 pretende erradicar del sistema educativo colombiano lo que comúnmente se conoce como politiquería o tráfico de influencias para dar paso al ingreso del personal docente y directivo docente a través del mérito. Con base en estos parámetros, que tienen como sustento la evaluación, el

Departamento de Nariño, a través de la Secretaria de Educación Departamental, en coordinación con el Ministerio de educación Nacional, convoca por primera vez al concurso de méritos para docentes y directivos docentes bajo los parámetros del Decreto 1278 de 2002 expidiendo el decreto 1490 de 2004, por medio del cual se convoca a concurso público de méritos para proveer aquellos cargos que no tenían titular en carrera docente, las plazas a adjudicar se hicieron de conformidad con los requerimientos de los directivos docentes y el estudio de planta de personal.

1.2.5.4 Ascenso.

El ascenso depende casi de manera exclusiva de la superación de la evaluación de competencias, pues si bien, se tiene en cuenta también los resultados de la evaluación anual de desempeño, el éxito en ésta no garantizará un ascenso hasta tanto no se logre superar el mínimo exigido (80%) en la prueba de competencias, así las cosas, puede decirse que un docente puede obtener 100/100 en todas sus pruebas de desempeño, pero si no supera la evaluación de competencias, jamás podrá ascender.

Evaluación de competencias. Ésta es válida para los ascensos y reubicaciones, tema que se trata a profundidad en el marco legal; sin embargo, es preciso mencionar de forma somera, que ésta tiene tres componentes estructurales: competencias comportamentales, pedagógicas y disciplinares. Además que se debe superar el 80% en el puntaje total para ser candidato a ascenso o reubicación, demostrando también, una calificación sobresaliente en las evaluaciones anuales de desempeño. En el mismo sentido, y a manera de antecedente o información, podemos manifestar que el porcentaje de personas que logra superar éste puntaje es relativamente bajo, por ejemplo, para las pruebas efectuadas en 2010 el promedio nacional para docentes que buscaban reubicación fue de 46.36, mientras que para aquellos

profesionales (licenciados y no licenciados) que buscaban ascenso el promedio fue de 46.25%, lo que significa que la media nacional está muy por debajo de lo mínimo requerido, y por consiguiente, que la gran mayoría de docentes no lograron mejorar su salario, consecuencia de un pésimo resultado.

1.3 Marco contextual

En materia educativa el Departamento de Nariño cuenta con cuatro (4) Secretarías de Educación certificadas:

- Secretaria de Educación de Pasto
- Secretaría de Educación de Tumaco
- Secretaría de Educación de Ipiales
- Secretaría de Educación Departamental

De esta manera, Nariño tiene tres municipios certificados que tienen autonomía administrativa a través de sus respectivas Secretarías de Educación Municipal, y que se encargan de la prestación del servicio en la capital y en las ciudades intermedias Tumaco e Ipiales, ésta última fue certificada hacia el año 2011, por lo cual asumió las funciones que anteriormente eran competencia exclusiva del Departamento. Por su parte, la Secretaría de Educación Departamental se encarga de la administración educativa en el resto del Departamento.

Con respecto al nombramiento de docentes, situación que está estrechamente relacionado con el desarrollo de la presente investigación, podemos decir que a las Secretarías de Educación les corresponde adelantar todo el proceso conjuntamente con la Comisión

Nacional de Servicio Civil de acuerdo a lo establecido en el Decreto 1278. Además, según lo determina la Ley 715 de 2001:

Los secretarios de educación departamental, municipal y distrital informarán anualmente a los consejos directivos de las instituciones educativas oficiales y harán público por los medios masivos de comunicación de su jurisdicción, los recursos, las plazas y la nómina que le asignen a cada una de las instituciones conforme a los parámetros de asignación de personal definidos por la Nación.(Artículo 33).

Este aspecto es determinante pues de la información obtenida sobre necesidades educativas y políticas de cobertura, se establece cuantos docentes se requieren y en que especialidad.

La presente investigación se desarrollara con personal docente adscrito a la secretaria de Educación Departamental de Nariño. Ésta se ubica en la calle 42B N. 18ª - 85, en el Barrio Pandiaco, ejerce su jurisdicción en 61 municipios no certificados, la planta docente y de directivos docentes está compuesta por 8.538 personas, que se encuentran ubicadas en 1.969 establecimientos educativos, de los cuales 218 corresponden a Instituciones Educativas y 1.751 a Centros Educativos. La planta de docentes y de directivos docentes está integrada por profesionales que pertenecen a las dos modalidades establecidas por los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, éste último, como se ha dicho, ha sido instituido como el Nuevo estatuto de Profesionalización docente. Hasta el momento la cifra establecida por el MEN de acuerdo a información de la Secretaria de Educación Departamental de Nariño, es de 6.621 docentes y directivos docentes, esto es el 77.55%, del personal que pertenecen al antiguo régimen (Decreto 2277 /1.979) y 1.917 que equivale al 22.45% del personal que hace parte del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278/2002).

La investigación se centra básicamente en docentes pertenecientes al decreto 1278 de 2002, sean éstos profesionales de la educación (licenciados) o profesionales de diversas disciplinas según lo permite la norma (Artículo 3). Éstos docentes han sido nombrados en dos fases bien diferenciadas. La primera se da entre los años 2005 y 2007 y parte del primer concurso efectuado en 2005. Y la segunda entre los años 2009 y 2012 que se da gracias al concurso convocado en 2009 y que se hizo efectivo a partir del año 2010. Frente a esta situación es importante hacer una precisión: como se ha manifestado anteriormente, los nombramientos se hacen a través de concurso público de méritos y las plazas se asignan de acuerdo a los puntajes obtenidos durante todo el proceso, según esto, el de mejor puntaje escoge la plaza o Institución que más le convenga de acuerdo a sus intereses personales, los que le siguen en orden de puntuación van seleccionando aquellas que vayan quedando; sin embargo, en la mayoría de ocasiones las listas de elegibles superan ampliamente las plazas por proveer, ante lo cual debemos decir que una vez agotadas todas las plazas convocadas, las personas que quedan sin nombramiento, aun haciendo parte de esas listas, deberán esperar que vayan quedando plazas vacantes por eventos como jubilación o muerte de un docente. Las listas de elegibles, según lo estipulado en el Parágrafo único del Artículo 11 del 1278, tienen vigencia de dos (2) años, situación que explica que los nombramientos se den de forma gradual y no en una sola época, de ahí que los rangos de tiempo en cuanto a nombramientos se hayan dado durante los periodos descritos. Vale la pena anotar que en el momento la SED de Nariño se encuentra adelantando la tercera convocatoria a través de la CNSC, puesto que la última lista de elegibles ya perdió su vigencia.

La investigación se enfocará en aquellos docentes ubicados en establecimientos educativos que atienden *población mayoritaria*, esto es, que no han sido catalogados como

afrodescendientes, pues, si bien, muchos de ellos también han sido nombrados a través de concurso, y por consiguiente, hacen parte del Decreto 1278, para esta población opera un proceso diferente, ya que requieren aval especial de los consejos comunitarios; tampoco se trabajará con instituciones que atienden a población mayoritariamente indígena por cuanto para ellos el Ministerio de Educación no ha realizado concurso docente, debido a que la sentencia C208 establece que el Nuevo estatuto de profesionalización no es aplicable para estas comunidades.

De los 574 docentes nombrados bajo el Nuevo Estatuto de Profesionalización para población mayoritaria, 75 corresponden a personal nombrado en periodo de prueba y 499 son docentes nombrados en propiedad, de éstos, 16 corresponden a normalistas y 10 a tecnólogos en Educación, por tal razón, el presente estudio se orientará exclusivamente sobre la población que corresponde a profesionales universitarios sean éstos licenciados o no licenciados, para un total de 473, que se encuentra clasificados de acuerdo a la siguiente información:

Tabla 2.

Distribución de docentes según categoría (Licenciados – No Licenciados) y año de posesión.

Título	2005- 2007	2009- 2012	Total
Licenciado /a	253	139	392
Profesional diferente a licenciado	35	46	81
Total	288	185	473

Fuente: Esta Investigación

Estos 473 maestros se encuentran nombrados en propiedad en 106 Centros y 131 Instituciones educativas ubicadas a lo largo de los municipios no certificados del Departamento de Nariño. Además, es importante mencionar que como el estudio se centra en identificar de manera preponderante si existen diferencias significativas entre los licenciados y los no licenciados, en cuanto a factores como ingreso y, fundamentalmente, resultados en sus evaluaciones de desempeño y competencias, y que además, uno de los objetivos está encaminado a establecer la percepción de los directivos docentes con respecto a su trabajo, se realizaron encuestas a 40 rectores que tienen a su cargo a éstos dos grupos objeto de estudio de manera paralela. Así mismo entrevistamos a 11 rectores para profundizar en sus argumentaciones.

1.4 Marco normativo

La educación como fenómeno social y básicamente la estructura educativa de un país, está sujeta a las decisiones que, desde el campo gubernamental se tomen y, por consiguiente, su consolidación estará sometida a las transformaciones normativas y legales que se vayan implementando con el paso del tiempo de acuerdo a los intereses y orientaciones ideológicas y políticas de los gobiernos de turno. De hecho, esas transformaciones tienden a ser constantes y, a veces, pese a las motivaciones o argumentos a la hora de su formulación, no logran consolidar progresos significativos en el sistema educativo.

Durante la década de los años 90s la mayoría de los países latinoamericanos llevaron a cabo reformas en la legislación, la estructura, los contenidos, el modelo de financiamiento, gestión y administración de sus sistemas educativos pero no tuvieron suficiente y adecuadamente en cuenta el factor humano. En efecto, poco es lo que se ha hecho en materia de formación inicial y

permanente, condiciones de trabajo y remuneración de los docentes latinoamericanos. (Tenti Fanfani, 2002, p. 85).

Para el caso específico de Colombia, podemos empezar diciendo que las referencias normativas con respecto a la educación en general, y el ejercicio de la profesión docente en particular, son bastante amplias, así como las reformas políticas que en ese sentido se han ejecutado. De esta manera, y teniendo en cuenta que el tema central es precisamente el ejercicio de la docencia en el país, podemos citar los siguientes referentes normativos que dan cuenta de la organización y la estructura que en esta materia ha implementado el Estado:

- Constitución Política de 1991
- Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)
- Ley 715 de 2001
- Decreto 2277 de 1979 por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
- Decreto 0709, del 17 de abril de 1996, que establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y crea las condiciones para su mejoramiento profesional.
- Decreto 3012, del 19 de diciembre de 1997, que dicta las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.
- Decreto 272, del 11 de febrero de 1998, que establece los requisitos de creación y de funcionamiento de los programas académicos de pregrado y de postgrado en educación ofrecido por las universidades y por las instituciones universitarias, la nomenclatura de los títulos y otras disposiciones.

- Decreto 1278 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.
- Decreto 2035 de 2005 Sobre los cursos de pedagogía que deben acreditar los profesionales no licenciados

La Constitución Política de 1991 en su artículo 44 concibe a la educación como un derecho fundamental para los niños y en el artículo 45 se menciona la responsabilidad del Estado frente a la inserción de los jóvenes en los procesos educativos. Ahora bien, en los artículos 67 y 68 se señala de manera directa cual es la responsabilidad del Estado frente a la educación, y específicamente, se le asignan responsabilidades y características a las personas que estarán a cargo del proceso educativo¹², por lo cual, se debe garantizar que quien ejerza las funciones de *educador* tenga una serie condiciones que permitan garantizar la calidad educativa, de esta manera, el artículo 68 establece que *“la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”*. Así las cosas, es claro que el Estado reconoce la importancia de la profesión docente como eje central del proceso educativo, pues en ella se encuentra la responsabilidad de la enseñanza en los diversos centros e instituciones educativas que la ley permite de acuerdo a los citados artículos.

En el mismo sentido, la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, determina una serie de elementos normativos que resultan indispensables para entender la estructura de la educación y, particularmente, del ejercicio de la profesión docente. En su

¹² El artículo 67 establece que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. De igual manera se establece que es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad y que debe comprender como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica. Además que le “corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.

artículo 3 la ley establece las responsabilidades del Estado en la prestación del servicio educativo en consonancia con lo establecido en la Constitución, por lo cual en el artículo 4 se fija que: “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la *cualificación y formación de los educadores, la promoción docente*, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo”. A partir de lo aquí expuesto, se asume, al menos desde el punto de vista teórico, que el Estado debe garantizar la cualificación y formación de los educadores para demostrar la calidad en la educación como una de sus funciones esenciales.

Con respecto a la estructura del servicio educativo podemos remitirnos en su totalidad al Capítulo I del título II de la citada ley; no obstante, podemos resumir su contenido a partir de lo establecido en el artículo 11 en donde se determina que la educación formal en Colombia está organizada en tres niveles: Preescolar (1 año); Educación Básica, subdividida a su vez en Primaria (5 años) y secundaria (4 años); y media (2 años), para un total de 12 años. Es en estos niveles, en los que los docentes objeto de la presente investigación ejercen su actividad y a partir de los cuales son evaluados.

En cuanto a la evaluación docente, la Ley General de Educación señala en sus artículos 80 y 81 que se trata de un proceso de cualificación como base para el mejoramiento y la eficiencia en la prestación del servicio, además introduce la idea de una evaluación periódica que permita establecer la idoneidad académica de los docentes y su actualización pedagógica y profesional; sin embargo, no se determinan procedimientos específicos de evaluación. Esta sería una discusión política, ideológica y laboral que duró varios años y que sólo se

esclarecería con la posterior implementación del Decreto 1278 de 2002 al que haremos referencia más adelante.

La tarea del educador y su ingreso a la carrera profesional docente se establece en los artículos 104 y 105, en el primero se lo concibe como un “orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”; mientras que en el segundo, se mencionan aspectos centrales sobre el ingreso como la introducción de los concursos orientados por el ICFES para la escogencia de nuevos docentes y su vinculación efectiva por medio de Decreto emanado por parte de las entidades territoriales, sólo, tras haber superado los procesos de selección.

Uno de los aspectos relevantes dentro de la investigación es identificar la diferencia existente entre los profesionales de la educación (licenciados) y los profesionales de áreas diferentes, entre otras cosas, en lo que a su desempeño respecta; por lo cual, se puede presumir que a los primeros les debe ir mejor en el ejercicio de sus funciones puesto que su formación académica e intelectual ha estado orientada al ámbito de la educación en general y la pedagogía en particular, por este motivo es importante señalar que la Ley 115 de 1994 determina una serie de aspectos legales sobre las características, particularidades y, sobre todo, sobre la formación de educadores. Por ejemplo, podemos citar el artículo 109, que establece las siguientes finalidades en la formación de educadores:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y

- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Con respecto a las particularidades que debe tener un educador, el artículo 110 de la ley en mención hace referencia directa al artículo 68 de la Constitución mencionando que “*la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional*”. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad”. Además, en los artículos 112, 113 y 114 se hace alusión a las Instituciones formadoras de educadores, es decir a las Universidades e Instituciones de educación superior, específicamente, a aquellas que tengan facultades de educación a asumir la tarea de formar profesionalmente y actualizar a los docentes. Así mismo, se menciona a las escuelas normales como protagonistas de éste proceso en la formación inicial de docentes.

Finalmente, con respecto a la carrera docente como tal, podemos citar textualmente el artículo 116, que señala:

Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente, salvo las excepciones contempladas en la presente Ley y en el Estatuto Docente.

Y el artículo 118 que expresa:

Por necesidades del servicio, quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la

docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín. Estos profesionales podrán también ser inscritos en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsable de la formación de educadores, con una duración no menor de un año.

Otro referente importante es la Ley 715 de 2001, pues si bien su esencia es la definición de normas orgánicas en materia presupuestal, en ella se ratifican aspectos centrales dentro del sistema educativo como las competencias de la nación en cuanto a la reglamentación de los concursos que rigen para la carrera docente y la definición de las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente (artículo 5). De igual manera, las responsabilidades otorgadas a las Instituciones educativas y a los rectores. Para el caso de éstos, se establece que deben “participar en la definición de perfiles para la selección del personal docente, y en su selección definitiva; y realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo”. Este aspecto tiene una importancia capital dentro del quehacer educativo y del ejercicio de la profesión docente, puesto que se define claramente que son los rectores los que, conociendo de primera mano las actuaciones de los docentes, deben emitir una valoración sobre su desempeño, aspecto que se analizará a profundidad en la presente investigación.

También es importante mencionar que la ley 715 introduce una serie de reformas presupuestales en los sectores de salud y educación que modifican de manera sustancial la estructura del sistema educativo, precisamente el párrafo único del artículo 24 señala que: “el régimen de carrera de los nuevos docentes y directivos docentes que se vinculen, de manera provisional o definitiva, a partir de la vigencia de la presente ley, será el que se expida

de conformidad con el artículo 111”. Al remitirnos precisamente a ese artículo encontramos el origen normativo de lo que sería posteriormente el Decreto 1278 de 2002 puesto que el Congreso concede facultades extraordinarias en un término de seis meses

para expedir un nuevo régimen de carrera docente y administrativa para los docentes, directivos docentes, y administrativos, que ingresen a partir de la promulgación de la presente ley, que sea acorde con la nueva distribución de recursos y competencias y con los recursos. El nuevo régimen de carrera docente y administrativa se denominará Estatuto de Profesionalización Docente. (Artículo 111)

Con este nuevo estatuto se busca:

- a) Mejor salario de ingreso a la carrera docente.
- b) Requisitos de ingreso.
- c) Escala salarial única nacional y grados de escalafón.
- d) Incentivos a mejoramiento profesional, desempeño en el aula, ubicación en zonas rurales apartadas, áreas de especialización.
- e) Mecanismos de evaluación, capacitación, permanencia, ascensos y exclusión de la carrera.
- f) Oportunidades de mejoramiento académico y profesional de los docentes.
- g) Asimilación voluntaria de los actuales docentes y directivos docentes contemplado en el Decreto-ley 2277 de 1979. (Artículo 111)

1.4.1 Marco normativo del ejercicio docente en Colombia.

De acuerdo a las referencias encontradas hasta el momento y las modificaciones introducidas por parte de los organismos gubernamentales a través de la legislación colombiana, podemos identificar dos estatutos docentes bien diferenciados que hacen parte activa y vigente de nuestro marco normativo y que concentran laboralmente a todos los docentes de educación preescolar, básica y media del país.

1.4.2 Estatuto docente – Decreto 2277 de 1979.

El primero es el Decreto 2277 del 14 de Septiembre de 1979 conocido simplemente como Estatuto Docente, y que se encuentra vigente para aquellos docentes que se encontraban nombrados en propiedad antes de la promulgación de la Ley 715 de 2001, manteniendo sus directrices y respetando las condiciones en cuanto a sistema de ascensos y jubilación. La definición puntual dada por este decreto para las personas que ejercen la profesión docente es de *educadores*. Entendiendo por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles. En su artículo 10 establece 14 grados o niveles dentro del escalafón. Dentro de los principios generales de éste decreto podemos mencionar que se concibe a “la carrera docente como el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial, garantiza la estabilidad de dichos educadores en el empleo, les otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanentes, establece el número de grados del escalafón docente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y permanencia dentro del mismo, así como la promoción a los cargos directivos de carácter docente”; sin embargo, si bien en su artículo 27 se menciona lo concerniente al ingreso a la carrera manifestando que “gozarán de los derechos y garantías de la carrera docente los educadores oficiales que estén inscritos en el escalafón docente, sean designados para un cargo docente en propiedad y tomen posesión del mismo”, no se aclara cual es el mecanismo o procedimiento establecido para tal ingreso.

Con respecto a los derechos de los educadores, en el artículo 36 se menciona la posibilidad de ascenso en relación con los requisitos establecidos en el artículo 10 para cada una de los grados del escalafón docente, tanto en cursos, como en capacitación y tiempo de servicio. Además se establece una serie de estímulos como tiempo doble, preferencias en

traslados y ascensos por servicio en zonas de difícil acceso, prelación y garantías para hijos de educadores, entre otros. También es importante señalar que el ingreso a la carrera docente le está permitido a profesionales con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la educación hasta el grado 12 del escalafón, puesto que para las categorías 13 y 14 se exige precisamente ser licenciado.

De otra parte, al analizar en su conjunto el Decreto 2277 de 1979 encontramos, que si bien se han establecido una serie de estímulos y, fundamentalmente, el cumplimiento de ciertos deberes propios de la actividad docente, la única prohibición expresa es el abandono o suspensión de sus labores injustificadamente o sin autorización previa, sin que se mencione por ninguna parte la existencia de algún mecanismo destinado a la evaluación de los docentes que garantice la calidad en los procesos educativos, y menos aún, que tal evaluación sea periódica, simplemente existen referencias sancionatorias. Una de las observaciones al respecto está en el artículo 34 sobre el nombramiento de docentes en cargos directivos, considerada como ascenso y en los cuales:

“Estarán sometidos a evaluaciones periódicas, sobre el cumplimiento de sus deberes y responsabilidades, de conformidad con la reglamentación que al efecto expida el Gobierno Nacional. Si el resultado de la evaluación fuere negativo, el funcionario regresará al cargo docente anterior y devengará la remuneración que corresponda a dicho cargo”.

Según esto, la evaluación docente no fue considerada ni en el ingreso ni en el desempeño ni en los procedimientos de ascenso en el escalafón, de hecho, a la luz del reseñado artículo *el mal desempeño o mala gestión por parte de un directivo docente serían castigados con el ejercicio futuro de la docencia*. También encontramos que el artículo 51

establece sanciones a los educadores así: “*el educador que muestre serias deficiencias en la transmisión de los conocimientos de su especialidad*,¹³ o en el ejercicio de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo, estará sometido a las sanciones previstas en el artículo 49, las que sólo podrán ser aplicadas en forma progresiva, previa amonestación escrita de la entidad nominadora”. El artículo 49 en mención señala que una de las sanciones es el aplazamiento del ascenso hasta por doce meses y, si bien esto es importante, no deja de extrañar el hecho de que se haga énfasis en que las deficiencias sean *serias*, sin establecer cuál es la caracterización de esa situación específica, además, no hay ningún tipo de actividades tendientes a mejorar el desempeño o, al menos, a reducir la *ineficiencia* del docente, solo se trata de sanciones.

1.4.2.1 Estatuto de la profesionalización docente – Decreto 1278 de 2002.

Ahora bien, la norma que rige actualmente todos los procesos de ingreso y permanencia de los educadores en el escalafón, es el Decreto 1278 de 2002 conocido como estatuto de la profesionalización docente. La reglamentación introducida a través de él, se caracteriza por una reforma profunda en aspectos centrales del proceso educativo, y particularmente, del ejercicio de la profesión, como el ingreso, las características y condiciones de los nuevos docentes, la evaluación periódica para garantizar su continuidad y un sistema de ascensos permanente a través de la aplicación de pruebas de desempeño y competencias.

¹³ Al parecer la concepción generalizada sobre el ejercicio docente estaba relacionada con una noción tradicional e instrumentalista de la educación, pues se menciona explícitamente la *transmisión de conocimientos* como una función esencial del educador, quizá otorgándole un grado superlativo dentro de su profesión, al punto de que la ineficiencia en esa tarea, represente o amerite una sanción por parte de la autoridades competentes. En este sentido, la valoración que pueda hacerse, en caso de ser posible, bajo tal concepción, tiene una orientación eminentemente sancionatoria, pero no se hace alusión a planes de mejoramiento o actividades destinadas a tal fin.

De acuerdo al artículo 1, el objeto de la norma es “establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por *educadores idóneos*, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes”. Es importante señalar que a diferencia del Decreto anterior, en este se menciona de manera concreta aspectos relevantes como el desempeño y las competencias como atributos esenciales de los educadores para garantizar la calidad en la educación, lo que introduce la idea de establecer cuál es el grado de la calidad en la práctica y el ejercicio docente.

Con respecto a los cambios sustanciales introducidos por el nuevo decreto, podemos mencionar fundamentalmente los siguientes:

En primer lugar, un aspecto de especial importancia es la introducción del concepto de *profesional de la educación*, puesto que en el decreto anterior el concepto profesional era esencialmente utilizado para definir un título universitario, generalmente atribuible a los licenciados en ciencias de la educación, mientras que en el Decreto 1278 (artículo 3), se utiliza para definir como tal, al ejercicio docente, es decir, a la práctica y la experiencia en el campo, y no de manera exclusiva, a la formación del educador:

Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. (Artículo 3)

Frente a esta situación, si bien en ambos decretos se permite la existencia de educadores con título diferente al de licenciados, es claro que en el decreto 1278 de 2002 se da una especie de *apertura* para que cualquier profesional pueda ingresar en la carrera docente con el cumplimiento de algunos requisitos, podríamos decir incluso que se privilegia a aquellos profesionales que no tienen una formación universitaria en educación, puesto que, en caso de ser necesario, podrían acudir a la carrera docente estatal, frente a la carencia de oportunidades laborales en su campo específico de acción en igualdad de condiciones que aquellos cuya formación ha estado orientada eminentemente al sector educativo.

Ahora bien, la posibilidad que da el decreto a cualquier profesional para acceder a la carrera docente ha estado sujeta a diversas discusiones y controversias por parte de diversos sectores, quizá una de las más recurrentes está relacionada con el menosprecio que parece dársele a la formación docente o a las carreras de licenciatura en las universidades, y con ello también, a las facultades de educación, puesto que a la luz del decreto 1278 y, posteriormente, con la entrada en vigencia del decreto 2035 de 2005, se permite que un profesional de cualquier carrera que haya realizado algún curso de pedagogía pueda ser nombrado en propiedad en la carrera docente estatal.

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el gobierno nacional. (Artículo 12).

De todas maneras, y ateniéndonos eminentemente en este caso a la parte normativa, debemos decir, que según el decreto 2035 se establecen una serie de características y *“requisitos para los programas de pedagogía que deben acreditar los profesionales con título*

diferente al de licenciado en educación al término del período de prueba, de acuerdo con las disposiciones del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002". En estos programas se exige una formación curricular (artículo 4) que tenga en cuenta lo siguiente:

- a. Las competencias pedagógicas: saber enseñar, organizar, desarrollar y dirigir situaciones y ambientes de aprendizaje; evaluar, proponer, desarrollar y sistematizar nuevas estrategias de aprendizaje y articular la práctica pedagógica con los contextos;
- b. Los cambios físicos y psicológicos que se producen en el desarrollo de niñas, niños y jóvenes, y su relación con los procesos de aprendizaje;
- c. Las bases conceptuales y prácticas de la pedagogía, su interdisciplinariedad, la organización curricular y el uso de los recursos de aprendizaje y de los medios interactivos de comunicación e información;
- d. La profundización de nuevas teorías, enfoques, modelos, metodologías o estrategias en el campo de la educación, la pedagogía, las didácticas y las nuevas tecnologías, relacionadas con la práctica profesional del educador;
- e. Los fundamentos de la evaluación, teniendo en cuenta sus diferentes usos: diagnóstico, seguimiento y mejoramiento de los procesos formativos, de desempeño docente y directivo, y desarrollo institucional.

Por su parte, el artículo 5 determina la duración de éstos programas, estableciendo un mínimo de 480 horas de trabajo, de las cuales el 50% deben ser presenciales. Aunque el decreto contempla que son las facultades de educación acreditadas las encargadas de impartir esta clase de cursos, la discusión estaría dada por establecer si este tipo de *adiestramiento*, compensa una formación permanente y continúa de una persona, generalmente de cinco años, destinada a desempeñarse como docente en una institución. En este sentido, aunque suene

duro, podría decirse que en el país, las carreras de licenciatura no serían necesarias para poder ejercer la profesión docente.

En segundo lugar, el ingreso se hace a través del sistema de concurso de méritos establecido en los artículos 7, 8 y 9: “para ingresar al servicio educativo estatal *se requiere poseer título de licenciado o profesional* expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación”. El concurso está destinado a seleccionar a personas idóneas dentro de un proceso que garantice la imparcialidad y transparencia, por lo cual es importante mencionar que los concursos que se han realizado hasta el momento han estado bajo la dirección de la Comisión Nacional del Servicio Civil, siguiendo los mismos protocolos que se utilizan para la selección de personal en cualquier empleo de carrera administrativa en todas las instituciones del Estado. Una de las etapas incluidas en el artículo 9 del Decreto es la selección mediante prueba de aptitudes, este proceso ha estado a cargo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES; se espera que a través de esta fase inicial se aplique un examen clasificatorio y/o eliminatorio mediante el cual se pretende seleccionar a aquellas personas que tienen los conocimientos apropiados para el ejercicio de la función docente en su área específica sin importar si éste es o no licenciado.

En tercer lugar, como elemento capital del nuevo decreto, está la introducción de la evaluación permanente de los docentes. El capítulo IV en su conjunto con sus 11 decretos está destinado a definir este importante componente y a orientar los diversos procesos que comprende. En primera instancia, podríamos decir que la introducción de este nuevo

mecanismo tiene estrecha relación con aspectos como el ingreso y/o nombramiento en propiedad con la consecuente introducción en el escalafón, los estímulos con sus correspondientes sistemas de ascensos y reubicaciones, y la permanencia dentro de la carrera docente. En segunda instancia, se crean diversos tipos de evaluación:

- a. Evaluación de período de prueba.
- b. Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual.
- c. Evaluación de competencias.

Una vez superado el proceso de ingreso, estas tres tipologías determinan el nombramiento en propiedad (Inscripción en el escalafón), la permanencia y los ascensos. Cabe resaltar la importancia de la introducción de un proceso tan indispensable como la evaluación, aunque podría decirse que resultó ser tardía en el contexto colombiano, teniendo en cuenta que el Decreto entra en vigencia en el año 2002, y como consecuencia, apenas en el 2005 se convoca a los primeros docentes para que hagan parte de este nuevo régimen normativo. Al entrar en vigencia, queda claro que la noción de evaluación estará siempre implícita en el nuevo quehacer docente, en sus imaginarios y concepciones. A partir de ésta, se busca verificar que los nuevos docentes mantienen un buen desempeño en el ejercicio de sus funciones garantizando su idoneidad, eficiencia, eficacia y, por supuesto, la calidad en la prestación del servicio educativo. Además, se convierte en un elemento de referencia puesto que un docente debe destacarse ya que será evaluado en un periodo de prueba por su superior inmediato (rector o director de la institución) siendo nombrado, sólo si supera tal evaluación; también será evaluado anualmente para determinar si continúa o no en el servicio educativo estatal ya que la no superación del puntaje mínimo durante dos años consecutivos representan su separación del cargo; y por último, será evaluado si quiere ascender y mejorar sus ingresos

y posición dentro del escalafón. La evaluación es por tanto, a partir de la introducción del nuevo decreto, un elemento de permanente vigencia, podría decirse que cotidiana, puesto que existen una serie de instrumentos, aspectos y evidencias que darán cuenta del *rendimiento* del docente con la participación de estudiantes, docentes, directivos, padres de familias, comunidad externa, y, en general, toda la comunidad educativa.

En cuarto lugar, el artículo 20 introduce un nuevo escalafón que tiene tres grados basados en formación académica: 1 para normalistas, 2 para licenciados o profesionales no licenciados y 3 para Magister o Doctores cuyo título sea afín a su especialidad o al área de la educación. Cada uno tiene a su vez cuatro niveles A-B-C-D. Tanto la promoción interna entre niveles de un mismo grado denominada reubicación, como la promoción entre grados llamada ascenso, dependen de manera exclusiva de los resultados obtenidos por el docente durante la aplicación de los tipos de evaluación b.) y c.) Reseñados anteriormente. Para el primer caso, el docente deberá obtener una puntuación satisfactoria, es decir 60% o más. Para el segundo caso (evaluación de competencias), el docente tendrá que sacar una puntuación superior al 80%, de lo contrario, no puede aspirar a un mejoramiento salarial o laboral. La regulación sobre evaluación de competencias y ascensos está reglamentada por el decreto 2715 de 2009, puesto que para ese entonces, se cumplían 3 años de trabajo por parte de los primeros educadores que ingresaron a la carrera docente, siendo éste uno de los requisitos para poder aspirar a la primera reubicación o ascenso. Además, se ha ampliado a través del decreto 240 de 2012.

Como puede apreciarse, las diferencias introducidas por la inclusión de la evaluación como componente esencial de la carrera docente son bastante considerables con respecto al decreto anterior. Se incrementa el nivel de exigencia en el ejercicio de la profesión y el dominio permanente de estrategias, habilidades pedagógicas y conocimientos para mantenerse

dentro del escalafón y, por consiguiente, dentro de la carrera docente, y para la posibilidad de mejoramientos salariales o ascensos, cosa que no sucedía en el régimen anterior, ya que los docentes ascienden con tiempo de servicio y la realización de algunos cursos complementarios, generalmente denominados créditos, independiente de su eficiencia en la prestación de sus servicios ante la inexistencia de mecanismos que permitan algún tipo de valoración.

En este contexto normativo se ejerce actualmente la profesión docente en los niveles de preescolar, educación básica y media.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma mixto.

Tratándose de un tema amplio, es fundamental abordar diversos componentes como los procesos de selección de personal docente, los métodos de evaluación durante las diversas fases de ejercicio de la profesión, el perfil educativo y las percepciones que tienen las personas encargadas de los procesos de evaluación del desempeño, por lo cual se hace necesario, en primer lugar, abordar la temática teniendo como referencia la investigación cuantitativa en la medida en que es necesario realizar un análisis comparativo entre los grupos de docentes objeto de estudio, es decir, los profesionales de la educación o licenciados, y aquellos profesionales que, no teniendo una formación académica direccionada al ejercicio de la profesión docente, han ingresado al régimen educativo laboral colombiano teniendo un perfil diferente (no licenciados).

En segundo lugar, a partir de la investigación cualitativa, es indispensable considerar las percepciones que se puedan establecer por parte de los directivos de las instituciones educativas o jefes inmediatos, frente al desempeño de los docentes en su quehacer cotidiano, puesto que éstos son los que, en definitiva, a través de los mecanismos de evaluación diseñados por el Ministerio de Educación Nacional, presentan una valoración que precisamente ha sido introducida por el régimen normativo objeto de estudio (Decreto 1278) y que esta direccionada, según las políticas gubernamentales, al mejoramiento continuo en la calidad de la educación. Desde esta perspectiva, puede decirse que se trata de abordar de manera integral un tema complejo, puesto que además de estudiar datos estadísticos que nos permiten acceder a información valiosa y representativa frente al tema, a través de la

indagación, podemos acercarnos a las percepciones que tienen los directivos de las Instituciones Educativas como protagonistas del proceso, dando significado y coherencia a lo que se pueda encontrar en los resultados de las evaluaciones de desempeño hallados a partir de la información numérica.

2.1 Enfoque de investigación: hermenéutico.

Como se ha anotado anteriormente, se trata de abordar de manera integral el tema de la profesionalización docente en el Departamento de Nariño a partir de la aplicación del Decreto 1278 del año 2002, buscando establecer las repercusiones en aspectos como el ingreso, perfiles y, fundamentalmente, el desempeño; por lo cual, es indispensable la referencia estadística que nos permitirá acercarnos a un conocimiento objetivo de la situación a partir del análisis de las valoraciones existentes al respecto; sin embargo, es imprescindible buscar la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado en su conjunto, específicamente, el ejercicio de la función docente, que constituye la base del proceso educativo. En este sentido, buscamos comprender e interpretar esas realidades, tratando de establecer significados que vayan más allá de las frías referencias estadísticas. Así las cosas, el enfoque hermenéutico nos permitirá no sólo el registro o análisis de acontecimientos a través de valoraciones, sino también la búsqueda de su interpretación y comprensión (Murcia y Jaramillo 2008). Además se pretende interpretar de primera mano gracias a las fuentes primarias, las percepciones que nos presenten los rectores sobre el desempeño de los grupos de estudio identificados (licenciados y no licenciados).

Ahora bien, es importante señalar que es necesario acudir a una exhaustiva investigación documental y una revisión profunda de todos los registros existentes en la Secretaria de Educación del Departamento de Nariño con relación a expedientes, protocolos,

documentos y registros de evaluaciones, para acceder a información que sistemáticamente nos permita responder a las preguntas planteadas dentro de la investigación y al logro de los objetivos formulados.

2.2 Tipo de investigación: descriptivo - interpretativo

A partir de la información encontrada y teniendo como referente los objetivos de investigación, se pretende una descripción detallada del proceso de profesionalización docente en el Departamento de Nariño a partir de su implementación y las diversas fases que se han presentado, teniendo especial atención en los procesos de ingreso y en los resultados de las evaluaciones de desempeño de los docentes, bajo la consideración esencial que se trata de dos grupos claramente diferenciados: profesionales de la educación (licenciados) y profesionales no licenciados, quienes compiten por ingresar en el sistema educativo estatal y mantenerse en él, en igualdad de condiciones, pese a que tienen una formación diferente. Ahora bien, debemos considerar que bajo estas condiciones, en uno de los grupos en mención existe una amplia gama de profesiones con características particulares que es preciso señalar; no obstante, para mayor precisión la caracterización deberá hacerse de manera general para todos los docentes objeto de estudio, tratando de establecer si existen o no diferencias entre ellos. Eso sí, como se ha anotado, todo esto, buscando una interpretación y comprensión integral del fenómeno.

2.3 Población y muestra

La investigación se realizará con la totalidad de docentes vinculados en el Departamento de Nariño bajo el régimen laboral del Decreto 1278 de 2002, exceptuando aquellos que laboran en las ciudades de Pasto, Tumaco e Ipiales, puesto que hacen parte de municipios certificados en materia educativa; y de aquellos que trabajan en instituciones

indígenas o afrodescendiente. De esta manera, se trabajará con la información existente en la SED (s.f.) de Nariño para cada uno de ellos, teniendo en cuenta la relación de registros de ingreso (valoraciones, puntajes, protocolos) y los resultados de las evaluaciones de desempeño docente, tanto en periodo de prueba como aquellas que se desarrollan anualmente, además de los resultados en las evaluaciones de competencias.

De igual manera, y teniendo en cuenta que la presente investigación es de carácter mixto, es importante señalar que es necesario recurrir a la práctica de una encuesta a 40 rectores de las Instituciones Educativas que cuentan con mayor cobertura de docentes del régimen 1278, y en donde laboran éstos dos grupos de docentes. Se realizaron además 11 entrevistas a algunos rectores, para que nos cuenten desde su perspectiva, como se ha dado ese proceso de transición con el cambio sistemático del cuerpo docente del Decreto 2279 al 1278, y cuáles son las percepciones que ellos tienen frente a las actitudes, comportamientos, acciones y desempeño de los nuevos profesionales de la educación. Este aspecto tiene especial importancia, puesto que son los directivos docentes, los que, en definitiva, emiten, a través de las valoraciones en los protocolos de evaluación anual, sus concepciones frente al desempeño de sus docentes, teniendo en cuenta los diversos criterios establecidos para tal fin por el MEN.

2.4 Recolección de la información

Teniendo en cuenta que la recopilación documental en este caso constituye la base de la investigación, es necesario hacer una revisión profunda de documentación oficial existente en la SED de Nariño sobre los docentes vinculados bajo el Decreto 1278 de 2002, en donde se recojan todos los registros que nos suministren información sobre protocolos de ingreso y evaluación en sus diversos niveles y estados, expedientes, valoraciones y calificaciones de docentes. Así mismo, documentación referida a normatividad oficial relacionada con los

intereses de la investigación desde el campo normativo como también de fuentes históricas, boletines, directrices ministeriales, entre otros. Por tal razón, es necesario acudir además a todos los referentes legales y normativos establecidos por el MEN ya que son la base fundamental sobre la que se sustenta la implementación y puesta en marcha del vigente régimen de profesionalización docente en Colombia.

Por otra parte, se hizo necesaria la elaboración y aplicación de 40 encuestas a algunos de los directivos docentes que tienen bajo su cargo a Docentes incorporados bajo el régimen estudiado en sus dos modalidades (licenciados y no licenciados) además de la realización de 11 entrevistas, que nos permitieran hacer sondeos e indagaciones sobre la experiencia y las percepciones que tienen frente al desempeño en general de los nuevos docentes, teniendo en cuenta las diferencias evidentes en su formación académica que permite la estructura normativa del Decreto 1278.

2.5 Análisis de la información

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, una vez culminado el proceso de recolección de información, se procedió a la codificación, sistematización y análisis de los datos cuantitativos a través del paquete estadístico SPSS Versión 2.0 Cruzando información referente a la caracterización de los docentes y las condiciones establecidas para cada uno dentro de éste proceso como Universidad de procedencia, género, profesión - para el caso de los No licenciados y área de especialización para los licenciados, entre otras. Se realizó un procedimiento similar para identificar los puntajes de ingreso, evaluación de desempeño y competencias para cada uno de los grupos de estudio (Licenciados Vs No licenciados) tratando de establecer diferencias y similitudes de acuerdo a las condiciones descritas.

Por otra parte, teniendo en cuenta que uno de los objetivos fundamentales de la investigación es realizar un estudio descriptivo - comparativo de las evaluaciones de ingreso, desempeño profesional y competencias de los licenciados y profesionales no licenciados incorporados mediante el Régimen del Decreto 1278 de 2002 a la planta de personal docente de la Secretaría de Educación Departamental de Nariño, consideraremos precisamente esas pruebas por ser las más relevantes. Aclarando lo siguiente: para el caso de la prueba de ingreso, trataremos de establecer diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total y en el resultado de la prueba específica, pues ésta la que da cuenta del conocimiento del docente frente al área que va a trabajar. Recordemos que el componente pedagógico se implementa sólo para el ingreso del año 2013, por lo cual, no se puede considerar en el presente estudio. En la evaluación de desempeño, tendremos en cuenta el puntaje total y el resultado de la competencia funcional académica, específicamente la Pedagógica y didáctica, que constituye el punto álgido de discusión, pues en torno a él gira, la supuesta ventaja de los licenciados frente a aquellos que no lo son. Por último, con respecto a las evaluaciones de competencias que determinan los mejoramientos salariales y ascensos, sólo se considerará el puntaje total, pues es el único que se suministra por parte de las entidades oficiales encargadas de su aplicación, además, se realiza el análisis comparativo de los docentes que superaron las pruebas, pues, no existe información pormenorizada sobre aquellos que no lo hicieron.

Para los tres casos utilizamos el paquete estadístico SPSS, realizando la codificación, sistematización y análisis de los datos y resultados cualitativos y cuantitativos mediante este paquete estadístico en su versión 12.0.

Para cada uno de los casos descritos trabajamos con las siguientes hipótesis:

H1= Existe una diferencia significativa entre los resultados de los Licenciados vs los No Licenciados. P-valor igual o $<$ que 0.05

H0= NO existe una diferencia significativa entre los resultados de los Licenciados vs los No Licenciados P-valor $>$ que 0.05

Como se trata de un estudio transversal por que se están analizando dos grupos de acuerdo a nuestra variable fija, en un mismo momento, y la variable aleatoria es de tipo numérico, en los resultados de los diversos exámenes tanto de ingreso, de desempeño y de evaluación de competencias, se utilizará la prueba t de Student para muestras independientes, en donde el p valor deberá ser igual o inferior a 0.05 para plantear la existencia de diferencias significativas, es decir, que debemos aceptar la hipótesis de trabajo, o en caso de ser mayor a esta cifra, plantear que no existe diferencias estadísticamente significativas, por lo cual se aceptará la hipótesis nula.

Finalmente, teniendo en cuenta que se trata de un paradigma mixto que pretende ofrecer una visión completa del fenómeno a investigar, se procedió al análisis de las fuentes primarias, es decir, de la recolección de las encuestas y entrevistas que se hizo con los rectores de las Instituciones Educativas donde laboraban los docentes objeto de estudio, para establecer cuál es su percepción frente al desempeño de sus subalternos, teniendo en cuenta que ellos conocen de primera mano su trabajo y las diversas prácticas que realizan como docentes, identificando si, según ellos, existen o no, diferencias en este aspecto, para proceder a contrastarla con la información estadística recopilada y analizada gracias al paquete estadístico descrito anteriormente y a las técnicas aplicadas para su profundización.

3. LOS DOCENTES DEL RÉGIMEN 1278 EN EL DEPARTAMENTO DE NARIÑO

De acuerdo a la información suministrada por la oficina de Recursos Humanos de la Secretaria de Educación, y tal como se ha establecido en la Tabla No. 2 los docentes que hacen parte de la planta de personal del departamento de Nariño bajo el Decreto 1278 de 2002, y que a la vez son catalogados como docentes de población mayoritaria, ascienden actualmente a un total de 473. De éstos, 288 fueron seleccionados en el primer concurso de méritos efectuado en el año 2005 y se posesionaron durante los años 2005 y 2007, pues, como se ha señalado anteriormente, las listas de elegibles en este tipo de concursos tienen vigencia de dos años; y 185 se seleccionaron en el concurso implementado en el año 2010, posesionándose sistemáticamente durante éste y los dos años subsiguientes.

Ahora bien, se puede evidenciar claramente que para los dos casos en mención la cantidad de docentes licenciados frente a aquellos que no lo son, es muchísimo mayor, pues para el caso de los docentes del año 2005 encontramos una proporción de 87.8% que pertenecen al primer grupo por tan sólo un 12.2% adscritos al segundo grupo de estudio. Mientras que en el año 2010 la relación es de un 75.1% de licenciados frente a un 24.9% de profesionales no licenciados. Esto demuestra que, si bien la superioridad de licenciados frente a aquellos que no lo son, ha ido disminuyendo, pues proporcionalmente los no licenciados se duplicaron para el segundo concurso con relación al primero, los docentes de población mayoritaria del departamento de Nariño, son, en una inmensa mayoría, licenciados o profesionales de la educación; en tanto aquellos profesionales de otras disciplinas, aunque han incursionado en el campo de la docencia gracias sus méritos, aun no se convierten en un grupo evidentemente significativo.

Sin embargo, la entrada paulatina de este grupo de profesionales al mercado laboral docente, y específicamente, al servicio educativo estatal en calidad de servidores públicos de carrera administrativa ha ido creciendo, lo que demuestra que la docencia estatal se convierte en una nueva posibilidad laboral para un gran cúmulo de profesionales que no encuentran cabida o no pueden insertarse en el campo propio de las disciplinas que estudiaron a nivel profesional. Aunque, como se ha dicho, la proporción de profesionales no licenciados con respecto a los licenciados es relativamente baja, su crecimiento para la segunda convocatoria muestra que esta alternativa para estas personas está latente. Eso sí, es importante en el futuro realizar seguimiento a la evolución en cuando a la cantidad de profesionales de áreas distintas a la educación que acceden al magisterio en igualdad de condiciones que los licenciados.

3.1 Caracterización del cuerpo docente del régimen 1278 en el Departamento de Nariño

En un concurso abierto en el que puede participar cualquier persona y en el que se defiende la meritocracia por encima de cualquier consideración, se puede esperar que participe un grupo significativo de ciudadanos caracterizado ante todo por la heterogeneidad; no obstante, esa diversificación siempre estará sujeta a las disposiciones y condiciones que rigen la convocatoria como tal. Así las cosas, frente al asunto que nos ocupa, y en el que indefectiblemente debemos remitirnos a la cuestión legal para dilucidar la mayor parte del proceso, podemos manifestar que todo parte del artículo 3 del Decreto 1278, pues considera como profesionales de la educación a aquellas personas que bien son licenciados o profesionales de otras áreas, lo cual -con la salvedad del caso por los asuntos controversiales frente al desempeño que se presume de éstos últimos, según lo que se ha comentado en el presente documento siguiendo referencias totalmente autorizadas- no admite ningún tipo de cuestionamiento, lo que causa cierta sorpresa es que el artículo en mención también dé esta

categorización a los normalistas y tecnólogos en educación, que si bien, se supone tienen formación pedagógica, no cuentan con un título profesional como tal, lo cual nos lleva a pensar que la referencia del artículo en mención no hace alusión exclusiva a los títulos que pueda otorgar una institución de educación superior sino al reconocimiento en la labor y desempeño, que como educadores, puedan demostrar, ya en la práctica, de acuerdo a la presunción que puede colegirse de su formación previa, es decir de normalistas y tecnólogos en educación.

En el presente estudio se hace referencia exclusiva a aquellas personas que hacen parte del cuerpo docente de la secretaría de educación del departamento de Nariño y que tienen el título de licenciado o de profesional de áreas diversas, y que por normatividad, participaron del concurso de méritos e ingresaron al servicio educativo estatal en calidad de docentes. Por tal razón, y como se ha venido señalando, el estudio hace alusión a 473 docentes que cumplen con estas características; sin embargo, como simple referencia, en este apartado de nivel educativo, cabe mencionar que incluyendo a normalistas y tecnólogos en educación existen un total de 499 docentes, con lo cual podemos manifestar que el 3.2% de ellos tienen título de normalista, en tanto sólo el 2% poseen título de tecnólogo en educación. Esta información puede resultar relevante en la medida en que estas personas participan en igualdad de condiciones que los licenciados y los profesionales, pero, teniendo un título de menos peso y valoración a la hora de evaluar requisitos mínimos; se podría pensar que su selección obedeció a aspectos como buenos resultados en las pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnica, a una excelente valoración de antecedentes y experiencia y, posiblemente, a resultados muy positivos en la entrevista; más que al valor que en puntaje, se le pueda otorgar a su título de educación superior, sin que éste sea de profesional.

Ahora sí, con respecto a los dos grupos objeto de nuestra investigación podemos partir, de manera simple y elemental, afirmando que para todos, el nivel académico es inicialmente el de un profesional, de acuerdo al título que le ha otorgado una Universidad, sea éste licenciado o profesional de un área diferente. No obstante, como se dijo anteriormente, la proporción de licenciados con respecto a profesionales de otras áreas es muy superior, aunque, de manera proporcional, tal diferencia se redujo para la segunda convocatoria (Ver gráfico 1).

Con respecto a las características específicas sobre nivel educativo de los docentes, podemos hacer una distinción: en primer lugar, se puede decir que la totalidad son profesionales pues cuentan con un título universitario que avala tal condición y que les ha permitido hacer parte del concurso abierto de méritos y, por consiguiente, haber ganado una plaza en el servicio educativo estatal, en tal sentido, es fundamental identificar aspectos como perfiles y profesiones (para el caso de los no licenciados); en segundo lugar, es importante establecer cuáles de éstos docentes han accedido a formación de postgrado, y precisamente, con qué tipo de título cuentan en este nivel, pues tal información nos permite saber en qué medida los docentes se cualifican para mejorar su desempeño y, fundamentalmente, conocer si tal formación les ha permitido mejorar en el escalafón, y consecuentemente en la escala salarial, que es una de las aspiraciones de acuerdo a lo establecido en el Decreto 1278.

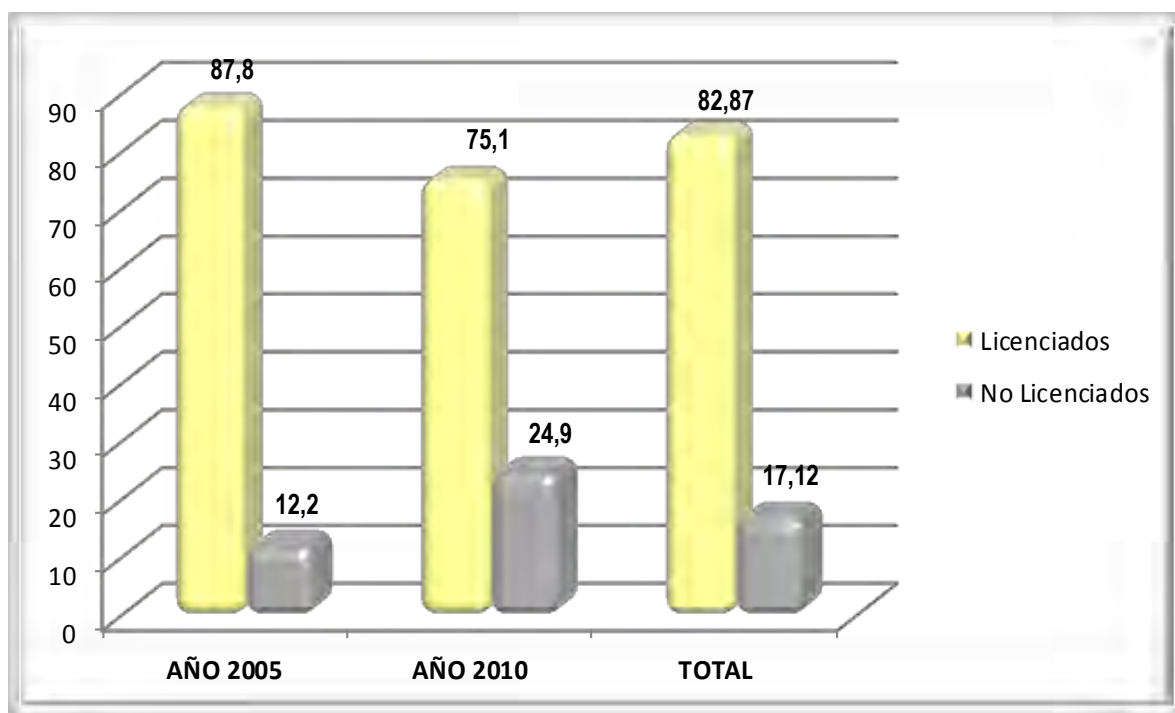


Gráfico 1. Proporción de licenciados frente a profesionales no licenciados del Decreto 1278.

Fuente: Esta Investigación

3.1.1 Perfil y profesión de los docentes 1278 en el Departamento de Nariño.

En relación al primer postulado, y más allá de la revisión del artículo 3 del decreto 1278, tal como se ha hecho referencia, es imprescindible remitirnos a los artículos de los acuerdos respectivos de cada una de las convocatorias, en los cuales se establece claramente los requisitos mínimos para inscribirse en el concurso como docente de aula, según éstos

el aspirante debe tener como mínimo el título de Normalista Superior, Tecnólogo en Educación, Licenciado o Profesional no Licenciado. El **Profesional No Licenciado** sólo podrá presentarse para ejercer la función docente en los niveles, ciclos y áreas afines a su formación, tal como se detalla a continuación... (Artículo 3, Decreto 1278 de 2002).

Se puede evidenciar la cantidad de profesiones admitidas para el cargo de docentes, de acuerdo al área para la cual se haya inscrito. Pero además, también, dependiendo de esa área, se observa claramente que hasta para los licenciados existen gran cantidad de posibilidades pues, para un área pueden inscribirse hasta 10 tipos de licenciados diferentes, es el caso por ejemplo del área de Ciencias Sociales en la cual podían participar los siguientes profesionales de la educación:

Licenciado en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales, Licenciado en Etnoeducación para Básica con énfasis en Ciencias Sociales y Cultura, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Licenciado en Ciencias Sociales (sólo, con otra opción o con énfasis), Licenciado en Historia (sólo, con otra opción o con énfasis), Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales o económicas, Licenciado en Geografía (sólo, con otra opción o con énfasis), Licenciado en Humanidades, Licenciado en filosofía, Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y/o económicas. (Convocatoria 2009. Artículo 11).

Desde esta perspectiva, causa extrañeza que la heterogeneidad de la que habla Bautista (2009, p. 113), para hacer alusión a los profesionales de áreas distintas a la educación sea aplicable también a los licenciados o profesionales de la educación.

Tabla 3. Perfiles de los Profesionales No Licenciados que trabajan como docentes en la SED Nariño bajo el Decreto 1278.

No.	Profesión	Año 2005	Año 2010
		No.	No.
1	Administrador de Empresas	1	
2	Administrador Financiera	1	
3	Biólogo	1	1
4	Biólogo con Énfasis en Microbiología Industrial	1	
5	Comunicador Social		1
6	Contador Público con Énfasis en Sistemas y Economía Solidaria		1
7	Economista	1	
8	Físico	1	1
9	Geógrafo con Énfasis en Planificación Regional		2
10	Ingeniero Agroforestal	1	
11	Ingeniero Agroindustrial	2	1
12	Ingeniero Agrónomo	3	3
13	Ingeniero Civil		1
14	Ingeniero de Alimentos	1	
15	Ingeniero de Sistemas	5	10
16	Ingeniero de Sistemas con Énfasis en Telecomunicaciones		1
17	Ingeniero Electromecánico		1
18	Ingeniero en Producción Acuícola	1	
19	Ingeniero Físico		1
20	Ingeniero Industrial	1	1
21	Ingeniero Mecánico		2
22	Ingeniero Metalúrgico	1	
23	Ingeniero Químico	2	1
24	Maestro en Artes Plásticas	3	
25	Maestro en Artes Visuales		2
26	Médico Veterinario Zootecnista	1	
27	Psicólogo	3	4
28	Psicólogo Social Comunitario		1
29	Químico	1	7
30	Sociólogo		4
31	Zootecnista	4	
Total		35	46

Fuente: Esta Investigación

Los dos grupos de docentes de la secretaria de educación del departamento de Nariño, que hacen parte de la presente investigación son una muestra de la diversidad que permite la norma. En cuanto a los profesionales no licenciados (Ver tabla 3) en los dos periodos de estudio encontramos que se han presentado un total de 31 profesiones distintas. En el año 2005 ingresaron al magisterio 35 personas de 20 especialidades diferentes para hacer parte de 10 áreas (Ciencias Económicas y Políticas, Ciencias Naturales Física, Ciencias Naturales Química, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Artística, Filosofía, Matemática, Preescolar, Primaria, Tecnología e Informática) que se encontraban vacantes en varias instituciones; para citar un ejemplo, podemos decir que se presentaron 3 psicólogos que concursaron y se posesionaron como docentes de tres áreas distintas, uno para filosofía, uno para preescolar y uno para primaria. Mientras que en el año 2010 se presentaron 46 profesionales de 20 especialidades distintas para cubrir un total de 11 áreas (Básica primaria, Ciencias económicas y políticas, Ciencias naturales física, Ciencias naturales química, Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, Educación artística artes plásticas, Geografía aplicada a la organización del espacio y planificación Regional, Matemáticas, Preescolar, Tecnología e informática); un ejemplo para este año es el de los ingenieros de sistemas, pues 2 se presentaron para el área de matemáticas, mientras 10 se presentaron para tecnología e informática, también cabe destacar que 4 sociólogos ingresaron como docentes de Ciencias Sociales.

Tabla 4. Número de docentes existentes por cada área convocada

ÁREAS CONVOCADAS	No. DOCENTES POR ÁREA	%
Ciencias Económicas y Políticas	4	0,8
Ciencias Naturales Física	11	2,3
Ciencias Naturales Química	28	5,9
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	29	6,1
Ciencias Sociales	27	5,7
Educación Artística	19	4,0
Educación Física Recreación y Deporte	27	5,7
Educación Religiosa	6	1,3
Filosofía	17	3,6
Humanidades y Lengua Castellana	35	7,4
Idioma Extranjero Inglés	45	9,5
Matemáticas	55	11,6
Preescolar	17	3,6
Primaria	132	27,9
Tecnología e Informática	21	4,4
TOTAL DOCENTES	473	100,0

Fuente: Esta Investigación

Este tipo de sucesos, muestran en cierta medida, un elevado grado de improvisación a la hora de seleccionar los perfiles por parte de las entidades convocantes al concurso (MEN, CNSC, Secretarías de Educación), pues, existiendo licenciados en filosofía, en preescolar, y en primaria; no son ellos quienes van a trabajar como profesores de esas áreas en particular, como se supondría en una acción lógica y elemental, sino que un psicólogo con una formación evidentemente distinta, puede “dictar” esas áreas sin ningún tipo de inconveniente. Así en las instituciones educativas Juan XXIII de Puerres, Santa Rosa de Lima de El Rosario y el Centro Educativo Las Palmas de Arboleda, fueron psicólogos los seleccionados para trabajar como docentes de Preescolar, Filosofía y Primaria respectivamente. En el mismo sentido para el

ejemplo reseñado en el año 2010 un Ingeniero de Sistemas se convirtió en docente de matemáticas en la Institución Educativa Monopamba de Puerres, mientras los 10 restantes (uno con énfasis en telecomunicaciones) se convirtieron en docentes de tecnología e informática. De igual manera, podemos manifestar que de las 15 plazas para matemáticas existentes en el año 2010, nueve fueron ocupadas por licenciados en matemáticas, en tanto las 6 restantes fueron ocupadas por ingenieros, entre ellos se encuentran ingenieros físicos, electromecánicos, ingenieros mecánicos y el ya aludido ingeniero de sistemas.

Otro caso que llama la atención es que en el año 2010 se convocaron 13 plazas para el área de tecnología e informática; sólo 3 de ellas fueron ocupadas por licenciados en informática, aun existiendo 12 tipos de licenciatura distintas en especialidades afines a la tecnología que se permitían en el concurso, la gran mayoría (10) fueron asignadas a ingenieros de sistemas. Esto nos permitiría concluir que en esta área, es clara y contundente la prevalencia y superioridad de los profesionales no licenciados frente a los licenciados, al menos, en la obtención de plazas y, consecuentemente, en mejores puntajes para ganar el concurso.

En cuanto al gran grupo de los licenciados, podemos decir que en ésta categoría también encontramos una amplia gama de orientaciones o énfasis.

Para el año 2005 existían 15 áreas objeto de convocatoria, siendo seleccionados un total de 253 docentes con algún título de licenciatura, que se pueden agrupar en 57 especialidades. De éstos, los grupos más numerosos se relacionan a continuación: 15 Licenciados en Comercio y Contaduría, de los cuales 11 se fueron a trabajar en Primaria, 2 en Matemáticas y 2 en Ciencias Económicas y Políticas; 27 Licenciados en Educación Básica Primaria, de los cuales 26 fueron seleccionados precisamente para Primaria y 1 trabaja

actualmente en el área de Humanidades y Lengua Castellana; 25 licenciados en filosofía y letras, de los cuales 12 trabajan en filosofía, 10 en Humanidades y Lengua Castellana, 1 en Educación Religiosa y 1 en Primaria; 15 licenciados en Lenguas Modernas Inglés - Francés, de los cuales 14 son docentes de Inglés y 1 de Primaria. Como puede verse, aun tratándose de profesionales de la educación (licenciados), la normatividad permite que muchas de estas personas, en una especie de mutacionismo pedagógico, puedan inclinarse hacia una u otra área de desempeño de acuerdo a sus intereses, formación, énfasis, e incluso número de vacantes, sin que exista una orientación vocacional categórica al respecto. Quizá en las áreas en las que se observa lógica y coherencia para ese año, en cuanto a la escogencia de docentes, es las áreas de Ciencias Sociales, Educación Física y Matemáticas, pues de los 10, 12 y 30 licenciados graduados en esas áreas respectivamente, absolutamente todos trabajan en ellas, de hecho, se ofertaron 10 plazas para Ciencias Sociales, 12 para Educación Física, y 40 para matemáticas, lo que significa que un 75% de licenciados en ésta última disciplina trabajan como profesores de matemáticas, los otros 10 corresponden a ingenieros en diversas áreas y algunas licenciaturas relacionadas.

En el año 2010 ingresaron un total de 139 licenciados agrupados en 58 especialidades diferentes. Cabe anotar que es un número inferior con respecto a la convocatoria del año 2005; no obstante, la heterogeneidad es también evidente en este año y se observan fenómenos similares a los encontrados en la convocatoria anterior, pues algunos licenciados de una especialidad en particular terminan trabajando en una diferente. Algunos de los casos con mayor frecuencia se relacionan a continuación: se presentaron 9 licenciados en Educación Física, de los cuales 8 trabajan precisamente en esa área y 1 de ellos en Primaria; 8 licenciados en filosofía y Letras que se distribuyeron entre la filosofía como tal (7) y la primaria (1). Un

caso que llama la atención es de los licenciados en Comercio y Contaduría, pues de los 7 que se posesionaron, absolutamente todos ingresaron a trabajar en Primaria y no en su área de competencia.

Con respecto a aquellos casos en los cuales los licenciados de una especialidad trabajan, de manera consecuente, en esa misma área, tenemos a los Licenciados en Ciencias Sociales (8), en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación (11), en Inglés – Francés (8), en Lengua Castellana y Literatura (7), en lenguas Modernas Inglés – Francés (5), en matemáticas (9) y en música (6), ya que todos se desempeñan como docentes de sus áreas correspondientes y para las cuales fueron certificados por una universidad.

Partiendo de una concepción lógica, según la cual el docente haya sido formado para *enseñar*, cómo se espera de estos últimos casos, que éste pueda contar con las garantías en su campo laborar para desempeñarse con eficiencia, eficacia y con absoluta competencia, es importante que se seleccione a personas con el perfil correspondiente al área convocada, pues de lo contrario, si bien puede afirmarse que prima la meritocracia y la libertad de elección por parte del concursante, una amplitud tan grande de posibilidades para el docente, representa, al menos en teoría, la posibilidad de falencias en su desempeño, porque es de esperarse que un licenciado en educación Básica Primaria trabaje “enseñando” en Primaria y no que lo haga un Licenciado en Contaduría y Comercio, porque que si bien tiene formación pedagógica, la ha desarrollado en un área por completo distinta. Además hay que recordar la importancia de la subjetividad a la que alude Castañeda (2008), pues el docente siente su profesión en la medida en que aproveche toda su experiencia personal para acompañarla con la formación pedagógica propia de las normales o facultades de educación.

Si este tipo de incoherencias, propias de la norma, se presenta al nivel de los licenciados, como se ha reseñado, es de esperarse que se presenten también, cuando se seleccionan profesionales de áreas distintas a la educación para ejercer como docentes, ese es el caso de los 3 psicólogos que ingresaron en 2005 y que trabajan en preescolar, primaria y filosofía, existiendo una enorme cantidad de licenciados en estas áreas; o en el año 2010, en el que se presenta un caso similar, pues de 4 psicólogos, 2 ingresaron a Primaria, 1 a Preescolar y 1 a trabajar en Ciencias Sociales; también está el caso de 1 Ingeniero Civil que está trabajando en el área de Ciencias Naturales Física; y 1 psicólogo social comunitario que está trabajando en preescolar. Ahora bien, más adelante se tratará de identificar los resultados de evaluación del desempeño de esos docentes para contrastar la visión previa que hasta el momento tenemos sobre aparentes incoherencias, pues no hay relación de algunos perfiles de los docentes con las áreas en las que van a trabajar, a partir del análisis de esas evaluaciones en las que los Directivos docentes emiten sus juicios sobre el desempeño de los docentes a su cargo, podríamos confirmar o desvirtuar la existencia de tales contradicciones.

3.1.2 Nivel Educativo.

El segundo aspecto que merece especial atención para caracterizar el nivel educativo de los docentes está relacionado con la identificación de su formación posgradual. En este punto hay que recordar la importancia de éste tipo de títulos, pues, a la luz del Decreto 1278 son fundamentales para la ubicación de los maestros dentro de uno de los grados del nuevo escalafón (ver artículos 19 y 20), recordando que existen tres grados: 1, 2 y 3; y dentro de cada uno de ellos, cuatro niveles salariales: A, B, C y D, para un total de 12 posibilidades de ubicación; no obstante, cabe aclarar, que el primer grado está reservado para normalistas y tecnólogos en educación, por lo cual serán excluidos del presente análisis, pues, como se ha

manifestado, todos los integrantes de los dos grupos de estudio de la presente investigación son profesionales, es decir, como mínimo estarán categorizados en el grado 2 – nivel salarial A; pues para estar en el grado 3 se requiere tener título de Magister o Doctor, formación con la que cuentan muy pocos docentes y que también será reseñada a continuación.

A manera de información, puede decirse que a partir del año 2014 y, específicamente, de acuerdo a lo establecido en el Decreto 171, se empieza a reconocer los títulos de maestría y doctorado también en el grado 2; sin embargo, los mejoramientos salariales para aquellos profesores que ostentan estos títulos en los grados descritos no son significativos, se han introducido por meras exigencias sindicales y no por el reconocimiento de la importancia de éste tipo de formación para mejorar la calidad en los procesos educativos.

Con respecto a la formación en posgrados, podría decirse que es relativamente baja, pues tan sólo el 22.1% de los docentes cuentan con algún título a este nivel, y la situación es más preocupante si tenemos en cuenta el grado de maestría, pues tan sólo existen 18 docentes (3.8%) que cuentan con éste título. No existe ningún docente con Doctorado en la Secretaría de Educación del Departamento de Nariño que éste trabajando con población mayoritaria. Ver Tabla 5.

Tabla 5. Número de docentes con formación de postgrados.

Postgrado	Año 2005		Año 2010		Total	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Especialista	60	20.8	26	14	86	18.1
Magister	14	4.8	4	2.1	18	3.8
Sin postgrado	214	74.3	155	83.7	369	77.0
Total	288	100,0	185	100,0	473	100,0%

Fuente: Esta Investigación

Para los docentes que ingresaron gracias al concurso del año 2005 tenemos un total de 60 especialistas en diversas áreas, la mayoría relacionadas con el campo educativo; 14 magister; y un total de 214 profesores que no tienen ningún tipo de postgrado. Para los docentes que ingresan en el año 2010 la proporción es aún inferior, pues sólo 26 (14%) de éstos docentes son especialistas y únicamente 4 personas tienen el título de Magister (2.1%). Esto representa una disminución considerable de educación en postgrados entre uno y otro concurso, pues se pasa de un 74.3% de personas que ingresaron en el primero y no lo tienen, al 83.7% que ingresaron en el segundo concurso y tampoco cuenta con este tipo de formación.

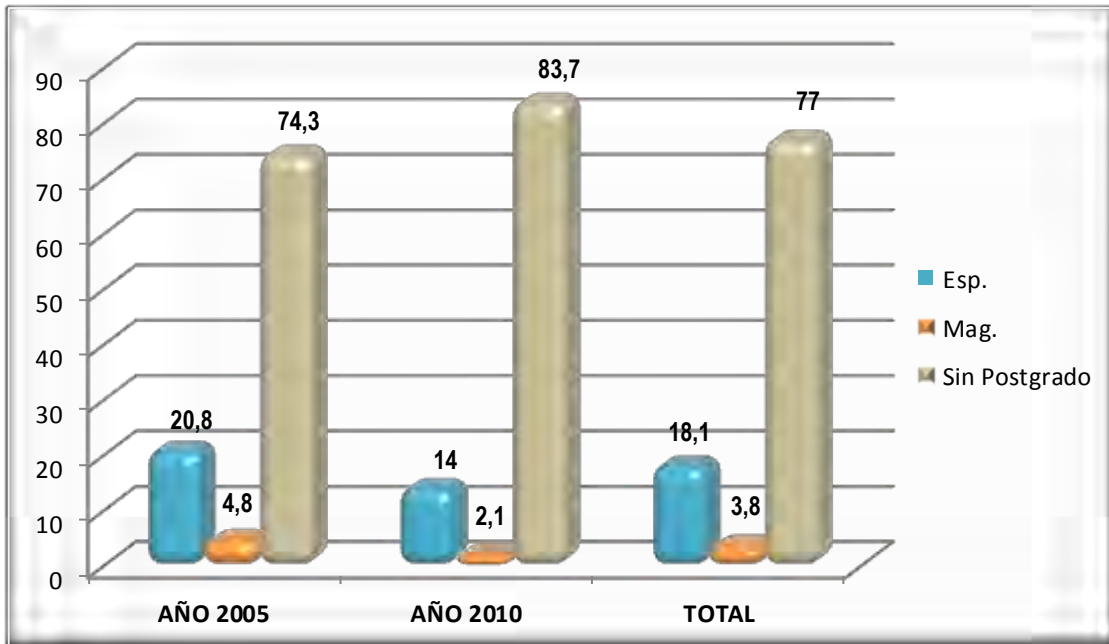


Gráfico 2. Proporción de docentes que han accedido a formación de postgrado

Fuente: Esta Investigación

Con respecto al tipo de formación postgradual podemos manifestar que la gran mayoría de docentes se han orientado hacia el campo de la educación. En el caso de los licenciados, es lógico que busquen complementar su formación o insertarse en procesos de cualificación que les permitan profundizar en el campo para el cual se han formado, mientras que en el caso de los profesionales no licenciados, gran parte de los intereses en su formación de postgrado se relaciona con los requisitos que se les solicitan para insertarse efectivamente en el magisterio y poderse posesionar en propiedad, tal como lo establece el parágrafo 1 del artículo 12 según el cual:

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han

realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional.

Por otra parte, como se ha manifestado insistentemente, tanto para licenciados como para no licenciados los títulos en este nivel representan ascenso y una mejor clasificación en la escala salarial, eso sí, es importante aclarar que, tratándose de las especializaciones, éstas sólo cuentan para mejoramiento en el grado 2 y no para reubicación o ascenso, basta con la simple presentación del título para incrementar el salario del docente, aunque, cabe aclarar, que tal incremento es exageradamente ínfimo. Con respecto a las maestrías, son indispensables para poder acceder al grado 3, bien sea al ingreso y la respectiva inscripción en el escalafón o para ascender mediante concurso tras superar la *evaluación de competencias* como requisito forzoso para este procedimiento.

Los docentes adscritos a la Secretaría de Educación Departamental de Nariño que tienen título de postgrado han estudiado en su gran mayoría especializaciones, pues existen un total de 86 personas con algún título en este nivel, que pueden ser agrupadas en 40 especialidades diferentes. De éstas, las que más se destacan por el número de docentes que las han cursado son: Especialización en Administración de la Informática Educativa con 3 docentes del 2005 y 6 del año 2010, para un total de 9; en Administración Educativa 8 docentes del 2005; en Docencia Universitaria 6 del 2005; en Educación con Énfasis en Pedagogía 5 del año 2005 y 1 del 2010; 3 en Estudios Latinoamericanos; 4 en Pedagogía; y 9 del 2005 y 3 del 2010 en Pedagogía de la Recreación Ecológica, siendo éstas las más recurrentes. Aunque existen varias especializaciones cuyo título es ostentado por una sola persona, como puede verse, la gran mayoría están orientadas hacia el campo educativo; salvo la existencia de 2 especialistas en Alta Gerencia, 1 en Ciencia Política y 3 en Gerencia o Gestión de Proyectos.

Tal como se puede apreciar en la Tabla 6, sólo existen 18 docentes que tienen el grado de maestría registrado y efectivamente escalafonado, destacándose un total de 3 Magister en Etnoliteratura, título ofrecido por la Universidad de Nariño y 2 Magister en Modelos de Enseñanza Problemática. De éstos, todos se encuentran en el grado 3 del escalafón, lo que significa que su título fue presentado antes de su posesión, por lo cual, se hizo el reconocimiento correspondiente a la hora de inscribirlos; o que, una vez escalafonados, han ascendido con éste título gracias a un buen resultado en el examen de competencias que se desarrolla para tal fin, como ha sucedido con varios magister que ascendieron tras superar las evaluaciones en los periodos 2012, y fundamentalmente, en el año 2013, en el que ascendieron de grado 8 profesores.

Tabla 6. Títulos de Maestría de Docentes 1278 en Nariño

No	MAESTRÍAS	AÑO	
		2005	2010
1	Magister en Ciencias Estadísticas	1	
2	Magister en Docencia	1	
3	Magister en Educación Desde la Diversidad	1	
4	Magister en Etnoliteratura	2	
5	Magister en Etnoliteratura - Especialista en Educación con Énfasis en Pedagogía	1	
6	Magister en Modelos de Enseñanza Problemática	2	
7	Magister en Ciencias y Juegos Deportivos		1
8	Maestrías varias	6	3
	TOTAL	14	4

Fuente: Esta Investigación

Algunos de los postgrados reseñados, sobre todo, las especializaciones se caracterizan por que su desarrollo se consolida, muchas veces con una flexibilidad de horarios y compromisos, que las hacen muy atractivas para los docentes, pues, representan la posibilidad de mejoramiento salarial, aunque, como se ha dicho, tal reconocimiento es muy reducido.

Habría que preguntarse, que tipo de requisitos se solicitan para su desarrollo y certificación o graduación, pues muchos de ellos han sido duramente cuestionados, convirtiéndose en un simple requisito que les permite a los profesores ascender o mejorar su salario, sin que esto redunde en un mejoramiento progresivo o consecuente de los procesos educativos de los cuales son protagonistas. Tales cuestionamientos en general han sido recurrentes, pues, como manifiesta Cajiao, muchos de los postgrados en educación “*son de una mediocridad lastimosa, logrando en el mejor de los casos llenar lagunas que dejaron las licenciaturas: aprender a leer y escribir al nivel de un profesional, redactar informes y hacer un trabajo de grado*” (2004, p. 46). Ahora bien, si según Cajiao, este tipo de postgrados apenas es suficiente para llenar vacíos que dejan las licenciaturas, ¿cuál será la situación de los profesionales que, careciendo de formación pedagógica, acceden a este tipo de formación? Se supone que a partir de lo expresado por el autor, tales cuestionamientos podrían potenciarse en esos casos.

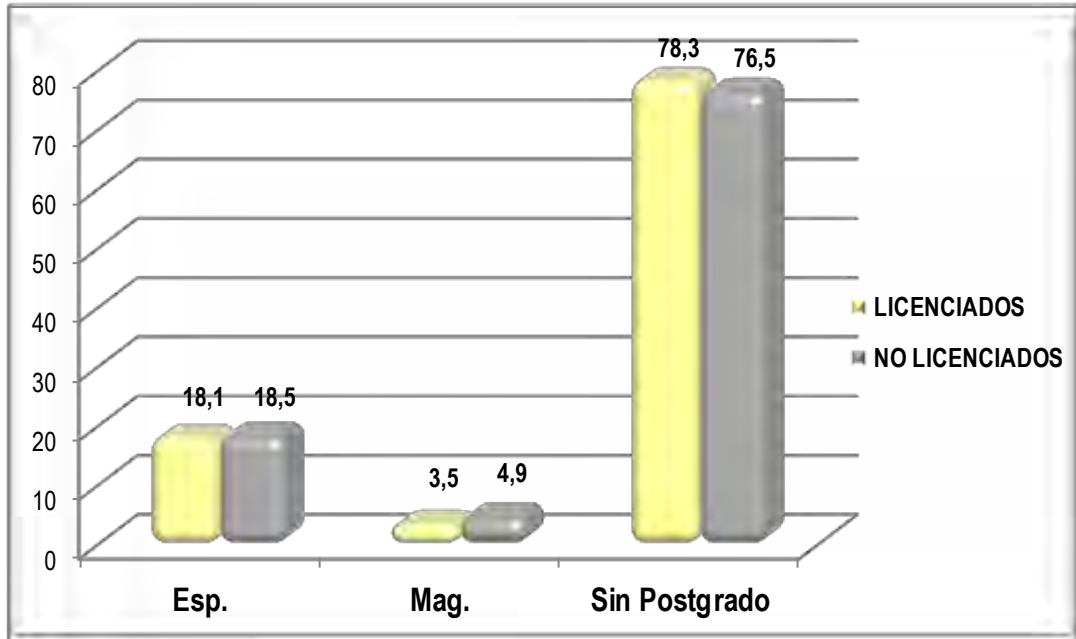


Gráfico 3. Distribución porcentual de Docentes que han accedido a estudios de postgrado para cada categoría

Fuente: Esta Investigación

El gráfico 3 muestra la distribución porcentual de aquellos docentes que han accedido a estudios de Postgrado de acuerdo a la categoría establecida por este estudio, es decir licenciados y no licenciados. Podría decirse que en todos los casos las diferencias son muy reducidas y la formación postgradual es equitativa entre los dos grupos, quizá, los casos en los que se nota alguna diferencia, eso sí, muy baja, es en el de las maestrías, pues el 4.9% de los profesionales no licenciados (4) ostentan este título, mientras que sólo el 3.5% de los licenciados han accedido a este nivel universitario. Dentro de las maestrías obtenidas por los no licenciados se destacan uno en docencia, seguramente para cumplir con el requisito establecido en el artículo 12 del Decreto 1278, y otro en Ciencias Estadísticas, que fue

obtenido por un Ingeniero Agrónomo que desempeña sus funciones en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Con respecto a las preferencias de postgrados de los dos grupos, podemos manifestar que en su mayoría están orientados hacia el campo educativo, pues son recurrentes especializaciones y maestrías, pese a las pocas que existen, sobre educación en general, pedagogía o enseñanza de un área específica. En cuanto a aquellos docentes no licenciados que ingresaron en el año 2005, podemos manifestar que de un total de 11 que cuentan con títulos a este nivel, sólo se podría citar tres excepciones a esta tendencia, ya que uno de ellos cuenta con título de Especialista en Alta Gerencia, otro en Ecología con énfasis en Gestión Ambiental, y el último en Gestión de Proyectos; y si bien, para estos casos, estos títulos pueden ser aplicables al campo educativo cuentan con otro tipo de tendencia formativa. De los ingresados en el año 2010 hay 7 profesionales no licenciados con especialización, dos de ellas cursadas en Alta Gerencia y una en Ciencia Política; sólo existe un docente no licenciado con maestría que ingreso en este periodo.

Los resultados son desalentadores en la medida en que los porcentajes de docentes que han accedido a formación de postgrado son excesivamente bajos tanto para licenciados como para profesionales no licenciados, y si bien, se cuenta con un número de docentes que han accedido a alguna especialización en particular, la gran mayoría no se ha preocupado por continuar con estudios de maestría, pues sólo existe cuatro docentes que teniendo una especialización han accedido a estudios de maestría, obteniendo el título correspondiente. Un caso especial es el de una docente ingresada en el año 2005 que contando con un título en Pregrado de Licenciada en Filosofía y Letras, contaba inicialmente con una Especialización en Educación con Énfasis en Pedagogía y continuó con sus estudios de Maestría en

Etnoliteratura, trabajando como docente del área de Humanidades y Lengua Castellana, lo que constituye uno de los pocos casos en los que se puede evidenciar coherencia en cuanto a su formación, cualificación y área de desempeño. Ahora bien, causa extrañeza, que los docentes no se preocupen por su formación postgradual, pese a los beneficios que en cuanto a ascensos y remuneración ésta representa, sobre todo con la obtención de títulos de maestría y doctorado. Algunas de las explicaciones podrían estar relacionadas con la escasa oferta de postgrados a este nivel en la región, con las enormes inversiones que se deben hacer para poder acceder a ellos, y con el escaso apoyo que reciben los docentes para continuar con estos estudios. Recordemos que la mayoría de Secretarías de Educación no cuentan con recursos para apoyar este tipo de formación a través de la adjudicación de becas o incentivos que vayan más allá de lo establecidos en el Decreto 1278.

Anteriormente, en la parte sobre la carrera docente y la formación de maestros habíamos hecho alusión a que en ciudades como Bogotá se está desarrollando un proceso tendiente a cualificar a los maestros en estos niveles. La Secretaría de Educación de esta ciudad adelanta actualmente el Plan Sectorial de Educación 2012–2016, buscando “Mejor formación”, para los docentes gracias al *“apoyo para la financiación de programas de posgrado de excelencia en los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado; esperando beneficiar a más de 8.000 docentes en programas de alto nivel académico y que respondan a los retos del sistema educativo actual”* (Portal web SED Bogotá). Situación que debería replicarse en todo el territorio nacional, convirtiéndose en un programa bandera a nivel nacional, para mejorar la calidad de la educación que ha sido tan cuestionada en los últimos años.

3.1.3 Distribución de docentes por género.

Partiendo de los planteamiento de Baustista Macia (2009, p 121), quien tras realizar un estudio sobre los efectos de la implementación del Decreto 1278 después de la primera convocatoria, concluye que se manifiestan dos tendencias claras frente a la caracterización de los nuevos docentes, relacionados con su carácter joven y, fundamentalmente, con un proceso de *feminización*, podríamos decir, que para el departamento de Nariño se evidencia cierta tendencia hacia éste postulado, pues, para cada una de las convocatorias, y por consiguiente, para la totalidad de docentes 1278 de población mayoritaria de la SED de Nariño, se observa una evidente mayoría femenina.

Tabla 7. Distribución de docentes por género. Convocatorias 2005, 2010 y Total.

GÉNERO	Año 2005	Año 2010	TOTAL
	No.	No.	
Femenino	167	96	263
Masculino	121	89	210
TOTAL	288	185	473

Fuente: Esta Investigación

En la convocatoria del año 2005 ingresaron 288 docentes, de estos, 167 eran mujeres frente a 121 hombres, lo que representa una diferencia de 16 puntos porcentuales (Ver Gráfico 4). Para la convocatoria e ingreso del año 2010 se presentaron un total de 185 docentes, de los cuales 96 (51.9%) son mujeres, frente a 89 (48.1%) que son hombres, como se puede apreciar, las diferencias se reducen considerablemente, ya que en esta ocasión la diferencia porcentual es tan sólo de 3.8 puntos. En términos generales, para el caso que nos ocupa, se muestra claramente una mayoría de mujeres, pues, al analizar la totalidad de docentes que se encuentran en Nariño, bajo las características que hemos venido reseñando, encontramos que éstas, superan a los hombres en 11.2 puntos porcentuales, es decir en 53 docentes.

En este punto, es importante señalar que el papel de la mujer ha tenido una relevancia suprema en el campo educativo tal como se manifiesta en la Resolución sobre la feminización de la profesión docente, promulgada en el Segundo Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, reunido en Washington D.C. (Estados Unidos) del 25 al 29 de julio de 1998 y según la cual

Tradicionalmente en los niveles iniciales de la educación la mayoría de los docentes han sido mujeres y... los datos estadísticos y la investigación siguen demostrando este hecho en muchos países del mundo, más allá del ingreso nacional o del salario docente... Y que tomando nota de los datos sobre la enseñanza primaria, confirman tendencias mundiales que muestran la creciente feminización de este segmento, el más amplio de la profesión docente, cualquiera que sea la región o el nivel de ingresos. (Segundo Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, 1998).

Según esto, las mayorías femeninas en el campo educativo del Departamento de Nariño no serían un caso aislado, sino que confirmarían una tendencia mundial, porque, aunque, para nuestro caso específico, las diferencias se hayan reducido entre uno y otro concurso, se sigue demostrando que esta actividad es más atractiva para las mujeres, o, sin que en esta investigación se pueda confirmar, podría obedecer a que los resultados del segmento femenino son mejores en este tipo de concursos que aquellos de los hombres, lo que explicaría, la prominencia femenina en el sector. Partiendo de los postulados señalados anteriormente, con respecto a la importancia y trascendencia que la mujer ha tenido en los procesos educativos, en el mismo congreso, se hacen una serie de propuestas, entre las que cabe destacar que se *“deben poner en marcha estrategias para eliminar toda forma de discriminación contra las mujeres que trabajan en la educación; y desarrollar políticas tendientes a lograr un mejor*

balance entre hombres y mujeres en todos los niveles educativos”. Más aun teniendo en cuenta que éstas constituyen la mayoría de este importante grupo poblacional.

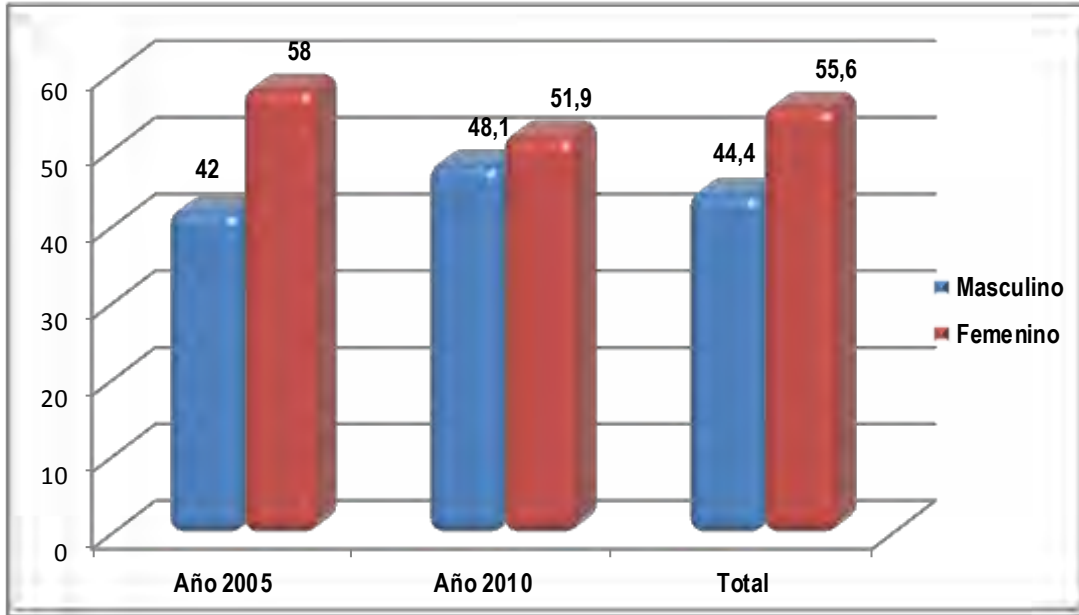


Gráfico 4. Distribución porcentual de docentes 1278 por género

Fuente: Esta investigación.

A continuación se puede identificar el número de mujeres y hombres que hacen parte de cada una de las categorías que hemos establecido, es decir cuántos licenciados y no licenciados son hombres o mujeres.

Tabla 8. Número de docentes Licenciados y no licenciados por género

GÉNERO	CATEGORÍA		TOTAL
	Licenciado	Profesional no licenciado	
Femenino	234	29	263
Masculino	158	52	210
TOTAL	392	81	473

Fuente: Esta Investigación

El Gráfico 5 nos muestra proporcionalmente cuál es la distribución por género en cada una de las categorías. Se puede apreciar que en el caso de los hombres, cerca de la cuarta parte son profesionales de diversas áreas, notándose una mayoría evidente de licenciados, pero no comparable, con las diferencias que se muestran en el caso de las mujeres, pues el 89% de ellas tienen título de licenciatura, en tanto sólo el 11% son profesionales de otras áreas. Las diferencias se acentúan más si nos detenemos en el año de ingreso. Para el 2005, el 92.8% de las docentes contaban con título en Licenciatura, en tanto sólo el 7.2% de ellas pertenecía a disciplinas distintas; con respecto a los hombres, la relación de licenciados frente a no licenciados era de 80.9% a 19.1%. Para el 2010 ingresan proporcionalmente más profesionales no licenciados tanto hombres como mujeres, aunque, cabe resaltar, que en este caso, la relación es evidente mayor para los hombres, pues aunque las mujeres no licenciadas aumentaron en 10.5 puntos porcentuales, los hombres que no tenían título de licenciado para este año alcanzó el 32.5%.

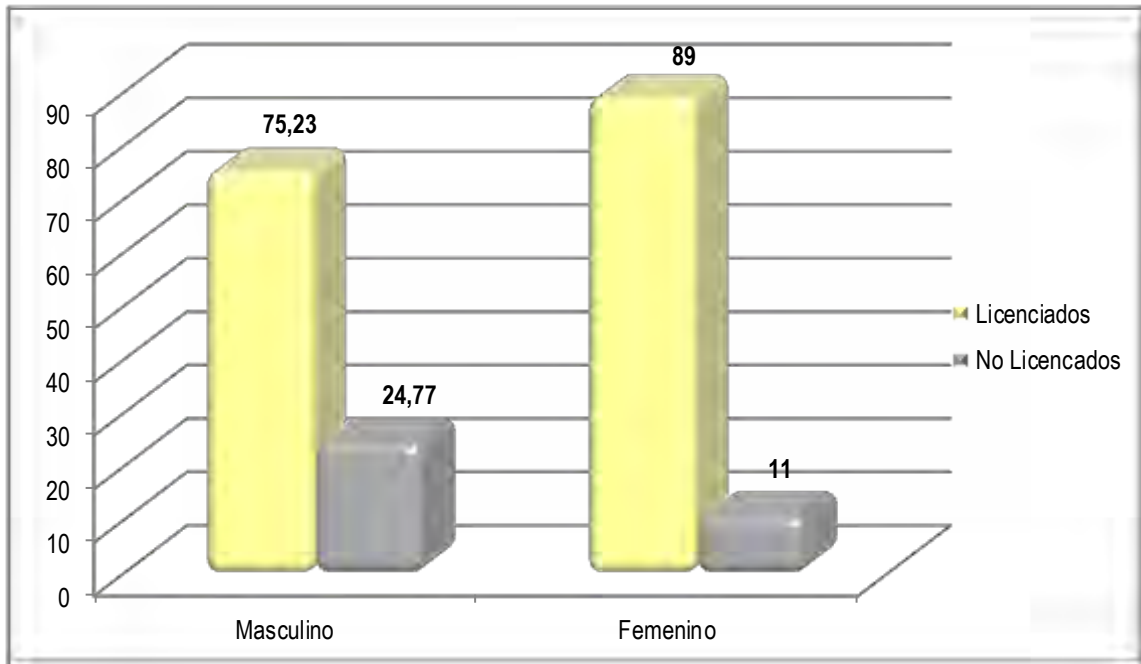


Gráfico 5. Distribución porcentual de Licenciados y no licenciados por género

Fuente: Esta Investigación

De acuerdo a estos resultados, podría señalarse cierta tendencia en cuanto a los intereses y preferencias de hombres y mujeres, pues, aunque anteriormente habíamos manifestado que la identificación de aspectos que den cuenta precisa de porque la mayoría de docentes son mujeres, debería buscarse en un análisis multifactorial profundo sobre la realidad educativa en diversos sectores, si podemos decir que las mujeres se inclinan más por estudios de licenciatura que los hombres, en tanto un número relativamente significativo de éstos han ingresado a la profesión docente, pese a contar con un título de una disciplina diferente a la educación.

Por otra parte, otra lectura que podría plantearse del análisis según la distribución por género de los docentes, resultando muy representativa, tiene que ver con la formación de postgrados, a través de ella se puede determinar en qué medida se distribuyen los postgrados

existentes actualmente entre cada género y, por otra parte, quiénes estudian más a este nivel, si los hombres o las mujeres.

Con respecto al primer caso, el gráfico 5 nos muestra que de los 86 docentes con especialización 55 (63.9%) son mujeres y tan sólo 31 (36.1%) son hombres. En cuanto al grado de maestría existen 9 mujeres y 9 hombres con este título, y de un total de 369 docentes que no cuentan con formación postgradual, 53.9% son mujeres por un 46.1% que son hombres.

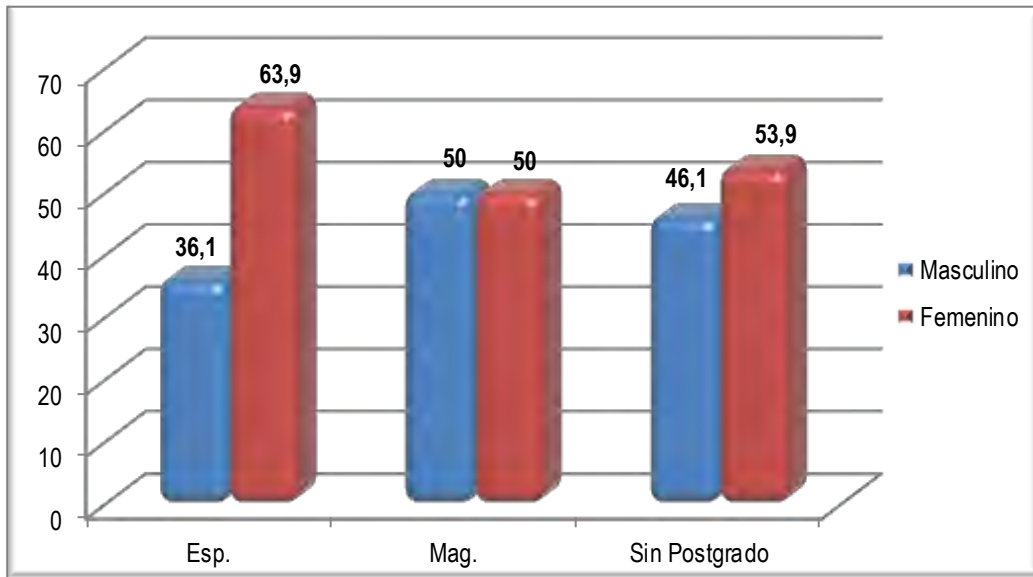


Gráfico 6. Distribución de postgrados existentes en los docentes 1278 por género

Fuente: Esta investigación

Frente al segundo aspecto, se puede evidenciar que hay un mayor interés por parte de las mujeres para cursar estudios de especialización, pues el 20.9% de ellas cuentan con algún título en este nivel, mientras sólo el 14.7% de los hombres ostentan algún título de éstos. Con respecto a las maestrías, si bien, existen 9 mujeres y 9 hombres magister, al considerar que la población masculina es mucho menor que la de las mujeres, es evidente que proporcionalmente el número de hombres que acceden a este tipo de estudios sea mayor que el de las mujeres. En términos generales, se evidencia que la superioridad de las mujeres en el acceso a postgrados está dada por su inserción en cursos de especialización en diversos temas, como se ha dicho, la gran mayoría orientados al campo de la pedagogía, la enseñanza, y la educación en general.

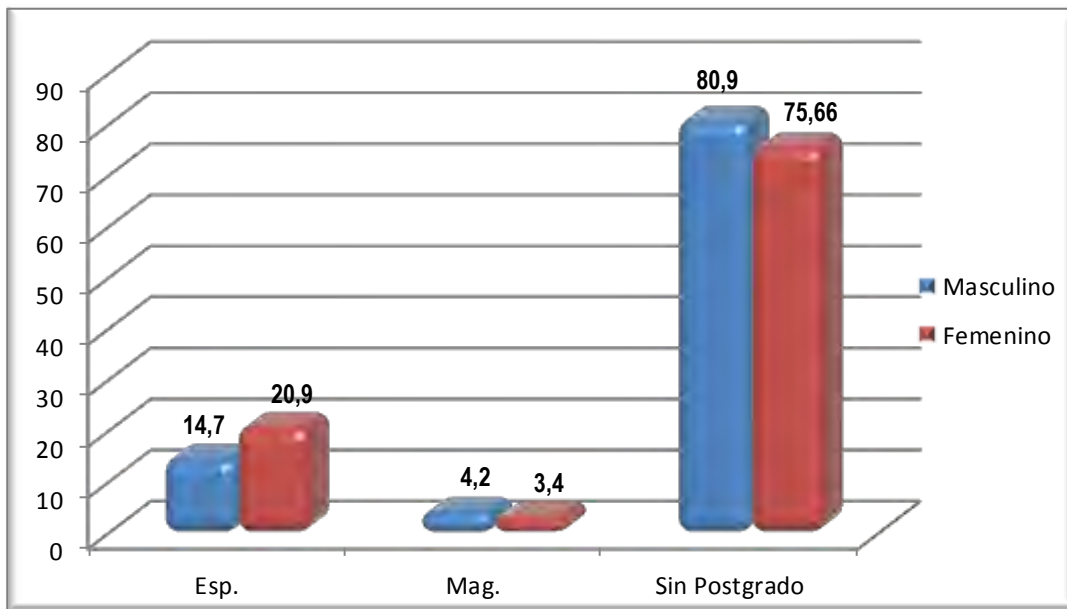


Gráfico 7. Distribución comparativa de acceso a estudios de postgrados por género

Fuente: Esta investigación

3.1.4 Universidad de procedencia.

Con respecto a la universidad de procedencia de los docentes, debemos decir que nos centraremos en la formación básica, es decir la formación del pregrado, que es, la que ha servido de sustento al presente análisis y a partir de la cual hemos establecido los dos grupos de estudio. Este tema se ha tomado simplemente como referencia, pues, es evidente que la mayoría de docentes ha cursado sus estudios en universidades de la región que cuentan con facultades de educación y programas de licenciatura, que son, los que más han cursado la mayoría de los docente; además, es de esperarse que por facilidad, las personas accedan a centros de educación superior que se ubiquen cerca a sus poblaciones de origen. Por otra parte, será posible identificar en donde se han formado los profesionales no licenciados.

A partir de lo establecido en la Tabla 9, se identifica claramente que la Universidad de Nariño es la Institución emblemática de los docentes del departamento, pues un total de 277 (58.6%) estudiaron en esta Universidad, 164 de ellos ingresaron en el año 2005, mientras los restantes 113 se posesionaron a partir del 2010; la sigue la Universidad Mariana, con un total de 71 docentes (15%). Universidades como la Cooperativa y la Institución Universitaria Cesmag que tienen amplia acogida en el Departamento y, específicamente que concentran sus acciones en la capital, apenas cuentan con el 0.8% y el 3.4% respectivamente. En tanto se destaca la Universidad Javeriana con 25 profesionales que ejercen como profesores, representando un 5.3%. Universidades como la Pedagógica Nacional, y la Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que, se supone son referentes en el ámbito educativo en general, y de la docencia en particular, no tienen una representación significativa ya que solo constituyen el 1.9% y 0.2% respectivamente.

Tabla 9. Universidades de procedencia de docentes 1278 en el Departamento de Nariño

UNIVERSIDAD DE PROCEDENCIA	Año 2005		Año 2010		TOTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%
Cesmag	8	2,8	8	4,3	16	3,4
Corporación Universitaria Autónoma de Occidente	0	0	1	0,5	1	0,2
Escuela Superior Politécnica Litoral Ecuador	0	0	1	0,5	1	0,2
Instituto Superior Pedagógico de Holgui	0	0	1	0,5	1	0,2
Instituto Universitario de la Paz	0	0	1	0,5	1	0,2
Fundación Universitaria los Libertadores	1	0,3	0	0	1	0,2
Fundación Universitaria Luis Amigo	1	0,3	0	0	1	0,2
Pontificia Universidad Javeriana	18	6,3	7	3,8	25	5,3
Unad	1	0,3	1	0,5	2	0,4
Universidad Antonio Nariño	1	0,3	5	2,7	6	1,3
Universidad Autónoma de Colombia	0	0	1	0,5	1	0,2
Universidad Católica de Manizales	1	0,3	0	0	1	0,2
Universidad de Caldas	3	1	0	0	3	0,6
Universidad INCCA de Colombia	0	0	1	0,5	1	0,2
Universidad de la Sabana	1	0,3	0	0	1	0,2
Universidad de Manizales	1	0,3	0	0	1	0,2
Universidad de Nariño	164	56,9	113	61,1	277	58,6

Universidad del Cauca	3	1	5	2,7	8	1,7
Universidad del Valle	2	0,7	0	0	2	0,4
Universidad la Sabana	1	0,3	0	0	1	0,2
Universidad Libre	1	0,3	0	0	1	0,2
Universidad Mariana	50	17,4	21	11,4	71	15,0
Universidad Nacional de Colombia	1	0,3	2	1,1	3	0,6
Universidad Pedagógica nacional	4	1,4	5	2,7	9	1,9
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	1	0,3	0	0	1	0,2
Universidad San Buenaventura	14	4,9	3	1,6	17	3,6
Universidad Santander	0	0	1	0,5	1	0,2
Universidad Santo Tomas	10	3,5	4	2,2	14	3,0
Universidad Tecnológica de Pereira	1	0,3	0	0	1	0,2
Universidad Cooperativa de Colombia			4	2,2	4	0,8
TOTAL	288	100	185	100	473	100,0

Fuente: Esta investigación

Tales resultados se puedan explicar a partir de la cercanía de la Universidad de Nariño y la Mariana, pues en ellas se concentran la mayor cantidad de estudiantes del Departamento, por lo cual, sus egresados buscan oportunidades laborales en la misma región, lo que sin duda, puede convertirse en un factor de arraigo y consolidación del sentido de pertenencia. Lo que si causa cierta extrañeza es que las universidades de carácter pedagógico como tal, cuenten con escasa representación en nuestro departamento, teniendo en cuenta que generalmente su

accionar es del orden nacional y a este tipo de instituciones acuden estudiantes de diversas partes del país, incluido por supuesto Nariño; además del hecho de que las convocatorias son del orden nacional, por lo cual, para las vacantes del departamento podrían inscribirse profesionales de cualquier parte del país que bien podían ser egresados de estas instituciones.

Con respecto a las carreras de los docentes por cada una de las universidades reseñadas, encontramos que la Universidad de Nariño aporta 37 Licenciados en Matemáticas, 29 licenciados en Filosofía y Letras, 18 Licenciados en Lenguas Modernas Inglés – Francés, 9 en Licenciados en Inglés – Español, 8 Licenciados en Biología, 8 Licenciados en ciencias Sociales. Como puede verse, el mayor aporte de ésta Universidad está en los licenciados, esto, teniendo en cuenta que en ella se ofrecen un total de 10 licenciaturas. En este punto, es importante mencionar que si bien en la Universidad de Nariño existe una facultad de Educación, de ella sólo hacen parte la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura; mientras las 8 restantes se distribuyen entre la facultad de Artes, Ciencias Humanas, y Ciencias Exactas y Naturales. La facultad de Educación debería estar más fortalecida y coordinar, de acuerdo a su competencia, todos los programas que tengan que ver con educación y pedagogía, es decir, las licenciaturas.

La Universidad Mariana por su parte, aporta 21 licenciados en Contaduría y Comercio, 9 Licenciados en Educación Básica Primaria, 7 Licenciados en Educación Básica con énfasis en Matemática, 5 Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 4 Licenciados en Lenguas Modernas. Además egresaron de ella 4 profesionales NO Licenciados: 1 Administrador Financiero, 1 Comunicador Social, 1 Ingeniero de Sistemas y 1 Psicólogo.

La Institución Universitaria Cesmg tiene un total de 16 docentes en la SED de Nariño, de éstos, absolutamente todos, son Licenciados en Educación Física; y pese a que esta institución cuenta con una Licenciatura en Educación Preescolar dentro de los programas que oferta, no existen ningún docente en ésta área trabajando en el magisterio en la entidad certificada que estamos analizando. La Universidad Pedagógica Nacional por su parte tiene un total de 9 docentes, de ellos, 6 son en Educación Física.

Con respecto a profesionales No Licenciados quien más aporta es la Universidad de Nariño con un total de 51, destacándose en este grupo 11 Ingenieros de Sistemas, 7 químicos, 4 Ingenieros Agrónomos, 4 zootecnistas, 4 psicólogos, 3 Ingenieros Agroindustriales y 3 sociólogos.

Dos docentes presentan especializaciones en el extranjero: un Licenciado en Filosofía y Letras que realizó una especialización en Gerencia de Proyectos en una Universidad sin especificar, pues se encuentra en proceso de convalidación, y un Licenciado en Ciencias Sociales que obtuvo el título de Especialista en Pedagogía y Diseño Curricular en el Centro Universitario Las Tunas y que ya fue reconocido dentro de escalafón para mejoramiento salarial, aunque no sea válido para ascenso o reubicación.

3.1.5 Carácter Público – Privado de las Universidades donde se han graduado los docentes.

Por último, en cuanto al carácter de la universidad, encontramos que la gran mayoría de docentes han estudiado en Universidades Públicas, el 64.9% han accedido a este tipo de instituciones, mientras el 35.1% provienen de instituciones privadas. Esta mayoría puede explicarse por el gran aporte que hace la Universidad de Nariño, ya que es la institución de donde más docentes han egresado. El aporte porcentual de las Universidades privadas está

dado por la trascendencia que tiene la Universidad Mariana en la región, aportando un total de 71 profesores (15%), la institución Universitaria Cesmag con 16 docentes (3.4%) y la Pontificia Universidad Javeriana, que pese a no tener sedes en el departamento de Nariño aporta 25 docentes que representan el 5.3%.

Tabla 10. Carácter (Oficial - Privado) de las Universidades de donde han egresado los Docentes

CATEGORÍA	PRIVADA	%	PÚBLICA	%	TOTAL
LICENCIADO	148	37,8	244	62,2	392
NO LICENCIADO	18	22,2	63	77,8	81
TOTAL	166	35,1	307	64,9	473

Fuente: Esta investigación

Con respecto a los dos grupos de estudio podemos decir que los no licenciados acceden proporcionalmente más a universidades públicas, dado que de los 81 existentes, 63 han egresado de este tipo de universidades, mientras sólo 18 (22.2%) estudiaron en universidades privadas. Los licenciados por su parte, también estudian mayoritariamente en universidades públicas (62.2%), pero no en la misma proporción que los no licenciados, pues existen 148 licenciados (37.8%) que estudiaron en instituciones de carácter privado. (Ver gráfico 8)

La importancia que pueda tener el carácter de las Universidades de las cuales egresan los docentes, puede tener diversas explicaciones y obedecer a múltiples factores; sin embargo, como se manifestaba en el marco referencial de este documento, haciendo alusión a connotados teóricos de la educación, generalmente se ha subvalorado de manera preponderante el oficio de educador, incluso otorgándole una categoría de segunda mano en el campo laboral, atribuyéndole además, un bajo perfil económico como característica esencial

en el cual se halla implícito. Quizá por esta razón, se pueda evidenciar para el departamento de Nariño, que la mayoría de docentes accedan a universidades públicas, pues en ellas, obviamente los costos son ostensiblemente inferiores. En esta parte sería importante recordar a Francisco Cajiao quien sostiene que:

La profesión del magisterio con expectativas laborales tan precarias, se transformó en un oficio para pobres y, además, para aquellos, de entre los pobres, con menos opciones personales, a lo cual se ha prestado por años el sistema universitario, que en muchísimos casos ha encontrado en las facultades de educación el espacio para aglutinar a los jóvenes que no pudieron ingresar a otras carreras de más alto vuelo académico y de mayor prestigio social. Esta dura realidad no excluye reconocer el compromiso profundo de la mayoría de educadores con su oficio. Pero también permite comprender por qué esos mismos maestros que diariamente están en las aulas con los niños, tratando de sacarlos adelante, expresan de tantas maneras un profundo malestar por la falta de aprecio social, por la ausencia de oportunidades, por su sensación de pertenecer a una profesión permanentemente subvalorada. Muchos de esos sentimientos personales tienen que ver con la formación recibida en las normales y en la universidad; otros están asociados con las condiciones económicas, con las condiciones locativas, con la sensación de abandono... (Cajiao, 2004, p. 219).

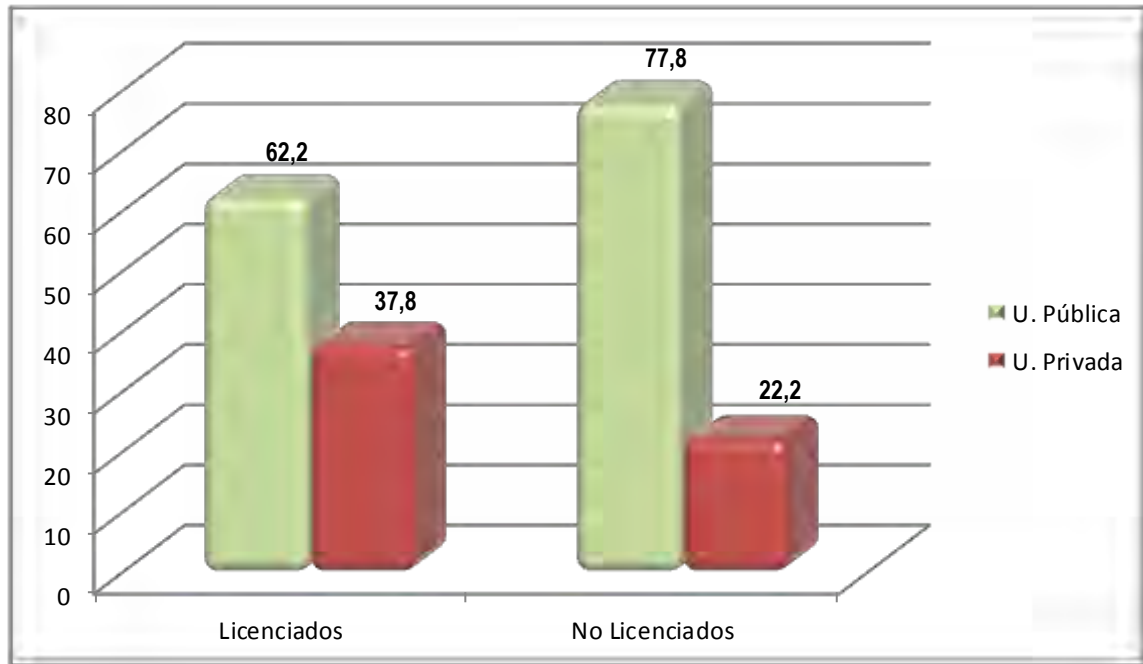


Gráfico 8. Proporción Carácter de las Universidades de donde han egresado los Docentes

Fuente: Esta investigación

Las circunstancias que han rodeado históricamente este oficio han estado marcadas precisamente por el señalamiento y, en algunos casos por la exclusión, pues, como decíamos anteriormente, en muchas ocasiones se ha evidenciado que aquellos estudiantes que por condiciones económicas, o por requisitos como los puntajes del ICFES, no pueden ingresar a la carrera de su preferencia, *deben* estudiar una licenciatura o simplemente no estudiar; la mayoría de docentes egresados de universidades públicas podría apoyar esos postulados históricos para el caso que nos ocupa; no obstante, debemos aclarar, que si bien la mayoría de docentes provienen de instituciones oficiales, el porcentaje de docentes egresados de universidades privadas, aunque inferior, es relativamente alto en el caso de los licenciados, es decir de aquellos que se forman precisamente para ejercer la profesión de educadores, pues alcanza un 37.8%. Esta situación, al menos en teoría, nos llevaría a pensar que la escogencia o

selección de la carrera no obedeció a falta de recursos como históricamente se ha planteado, pues el hecho de acceder a una universidad privada, representa en la mayoría de los casos, un abanico de posibilidades muy amplio, pues los criterios de selección en este tipo de instituciones no obedecen a factores como buenos puntajes de ingreso, sino a la capacidad de pago de sus estudiantes, por lo cual, se entendería que el sólo hecho de poder acceder a esas universidades, representa que aquel que ingresa tiene la posibilidad de seleccionar la disciplina que quiera, ante lo cual, se podría plantear, al menos teóricamente, que para el caso de los 148 docentes licenciados, egresados de esas universidades, la selección de sus carrera obedeció a sus propios intereses y convicciones, sin que tal aseveración, lógicamente, sea definitiva o concluyente.

4. RESULTADOS DE LOS PROCESOS DE INGRESO (PRUEBA DE APTITUDES, COMPETENCIAS BÁSICAS Y PSICOTÉCNICA) Y EVALUACIÓN (DESEMPEÑO Y COMPETENCIAS - ASCENSO)

Recordemos que los diversos planteamientos que se han hecho por parte de los sectores que tienen incidencia directa e indirecta en el sistema educativo en general, y que van desde lo gubernamental hasta lo pedagógico y desde los compilados de normas y decretos hasta el ejercicio propio de la docencia, pasando por los postulados teóricos; apuntan básicamente a lo mismo: *“que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, pues éstos factores deben ser determinantes en los procesos de selección, permanencia, ascenso y retiro de la profesión”*, tal como lo señala Amézquita Quintana (2012, p.19).

El gobierno nacional ha implementado los concursos de méritos para seleccionar a las personas más idóneas dentro del campo educativo; no obstante, como se ha señalado en repetidas ocasiones, hay aspectos de fondo en la normatividad, que han generado una controversia exacerbada frente a este planteamiento, como la inclusión de profesionales no licenciados en los concursos. Tal polémica tiene como origen el postulado según el cual, los licenciados son los únicos que pueden garantizar calidad en los procesos educativos, pues su formación está encaminada precisamente al ámbito pedagógico y a la preparación profesional de las personas en el ejercicio de la docencia, mientras profesionales de otras áreas podrán desempeñarse muy bien en su campo de acción, pero no en el sector educativo en general, y menos aún en el ejercicio docente.

En este punto, cabe recordar lo expuesto anteriormente frente a los concursos de méritos y su trascendencia, pues en palabras de Amaya Quimbayo

Los concursos de méritos son diseñados por el ICFES de conformidad con el artículo 3, numeral 13 del Decreto 2232 de 2003, y en ellos se aplican a los participantes **pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas**. Estas pruebas tienen por objeto, en el espacio de aptitudes y competencias básicas, corroborar que el concursante alcanza los niveles requeridos establecidos por el ICFES en temas básicos del área para la cual concursa, además de conocimientos disciplinares y funcionales como docente. En el área psicotécnica se valoran las actitudes y habilidades en el proceso pedagógico y en los procesos institucionales. Asimismo, se les realizan a los concursantes entrevistas con el mismo objeto de medir y ver las aptitudes, competencias, motivaciones, aspiraciones y personalidad.

En los concursos se ponen a prueba tanto conocimientos pedagógicos como académicos, además de evaluar las actitudes, motivaciones y la personalidad de los aspirantes. También vemos que los mejores calificados tendrán mejores comodidades, como es la selección del establecimiento educativo donde desea ejercer su cargo, cosa que da cumplimiento al principio del mérito. (2011, p. 30).

En teoría, podría decirse que, si bien las pruebas son iguales para todos, por lo cual, de manera consecuente, las posibilidades son las mismas para todos, la distribución y estructura de la prueba puede resultar determinante, pues el hecho de que uno de los componentes sea el área de competencias básicas, representa una enorme ventaja para los licenciados, porque su formación académica ha estado orientada precisamente hacia esas competencias. Ahora bien, esto puede darse en aquellos casos en los que hay coherencia entre la formación del docente y el área a la cual se inscribió, aunque, como hemos visto, existen situaciones como las de los 11 licenciados en Contaduría y Comercio, entre muchas otras que, por flexibilidad de la norma,

se inscribieron en Básica Primaria. Por otra parte, existen componentes que requieren conocimientos disciplinares y funcionales de docentes; en tanto en el componente psicotécnico y la entrevista, se valoran actitudes y habilidades en el proceso pedagógico, por lo cual podría plantearse que los licenciados tienen cierta ventaja frente a aquellos que no lo son. A continuación vamos a analizar algunos de los resultados más representativos para cada uno de los grupos de estudio.

4.1 Resultados en las pruebas de ingreso

Todo lo concerniente a la estructura, componentes, ponderados y demás aspectos que atañen a la prueba de aptitudes y competencias básicas y psicotécnica, que hace parte de las pruebas de ingreso a la carrera docente para directivos docentes y docentes de población mayoritaria, ha sido definida por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES, y se ha puesto en práctica bajo su tutela en los diversos concursos de méritos que se han efectuado en el país. En este sentido, nos parece pertinente hacer alusión a que la prueba se ha estructurado de acuerdo a dos componentes centrales, establecidos por el ICFES (2013 así:

- a. Prueba de Aptitudes y Competencias básicas: Esta prueba está conformada por los siguientes componentes: Aptitud verbal, Aptitud numérica, Pedagógico y *Dominio sobre los conocimientos profesionales disciplinares básicos. Esta última, es específica para el cargo al cual se esté aspirando.*

Esta prueba evalúa las habilidades de los aspirantes para hacer un uso apropiado del lenguaje y para resolver diversas situaciones presentadas en un contexto matemático; así como el grado de dominio de los saberes profesionales básicos por parte de los aspirantes y los saberes pedagógicos básicos para su desempeño docente.

- b. Prueba Psicotécnica: Evalúa las actitudes, motivaciones e intereses que se ponen en juego, cuando se abordan situaciones propias de los procesos pedagógicos o de la gestión institucional. (p.5).

Cómo puede verse, la prueba consta de una serie de elementos que dan cuenta de los conocimientos, aptitudes, habilidades y competencias que demuestran los participantes del concurso y cuya categorización ha sido establecida como clasificatoria/eliminatória, es decir, que de ella depende si el participante puede seguir o no con el concurso, pues para ello deberá obtener un puntaje superior a 60, de ser así, puede continuar en una fase posterior que busca revisar los antecedentes en cuanto a formación académica y experiencia laboral, y posteriormente en la realización de una entrevista. No obstante, es importante aclarar, que además de ser eliminatória, ésta prueba tiene el mayor peso ponderado de todo el concurso, de ahí que el éxito o el fracaso en ella resulte determinante en las aspiraciones de aquellas personas que quieren vincularse al ejercicio docente oficial en el país.

Por otra parte es fundamental indicar que si bien el ICFES ha introducido un componente pedagógico, dadas las presiones de las normales y, fundamentalmente, de las facultades de educación para hacer valer la formación docente como tal, y por lo tanto, los conocimientos que pueden derivarse de ella en el terreno de la pedagogía, éste apenas se empezó a implementar a partir del concurso del año 2013, por lo cual, en los concursos que hacen parte del presente análisis (2005 – 2010) no se encontraban establecidos aún y sólo se consideraban las pruebas de aptitud verbal, numérica, y la de dominio sobre los conocimientos profesionales disciplinares básicos, es decir, la de conocimientos específicos del área para la cual se habían postulado. En esta parte es fundamental señalar que podría existir cierta ventaja para aquellos docentes que eran de las áreas de humanidades y lengua castellana, y

matemáticas, pues, además de presentar - como todos los demás – las pruebas de aptitud verbal y numérica, en la que se presume tienen cierta ventaja sobre los demás, podrán presentar la prueba específica de acuerdo a su área, en la que si competirían en igualdad de condiciones que los demás, porque se supone que cada docente maneja muy bien su área.

Con respecto a la prueba psicotécnica, podemos decir que es de carácter clasificatorio, es decir, que sin importar el puntaje, el participante continuaba en el concurso sin que sea eliminado, pese a que no haya obtenido una gran puntuación en esta prueba específica. A través de ella se busca

Evaluar las actitudes, motivaciones e intereses que se ponen en juego, cuando se abordan situaciones propias de los procesos pedagógicos o de la gestión en una institución educativa. Las preguntas describen el enunciado y describen una situación propia del contexto escolar y las tres opciones de respuesta presentan distintas alternativas de acción o de decisión que se podrían asumir ante dicha situación. (ICFES, 2013. p. 140)

A ese escenario se enfrentan los participantes cuando se presentan a su primera prueba dentro del concurso de méritos para proveer los cargos de docentes en el sistema educativo estatal. A continuación presentamos algunos de los resultados más relevantes para el caso del departamento de Nariño.

Con respecto al puntaje total, recordando que el mínimo requerido para continuar en el concurso debe ser 60 puntos, podemos remitirnos a La Tabla 11. En ella se pueden identificar 18 rangos posibles de puntaje, de acuerdo a los resultados de la totalidad de los docentes que finalmente ingresaron al servicio educativo estatal.

Una primera lectura, es que la gran mayoría de docentes obtuvieron puntajes excesivamente bajos, 99 de ellos, por ejemplo, obtuvieron puntuaciones que oscilan entre 60 y

60.99 puntos, representando el 20.93%; seguida en orden descendente de los rangos ubicados en 61, 62 y 63 puntos, que constituyen 71 (15.01%), 69 (14.59%) y 56 (11.84%) docentes respectivamente. Esto demuestra que la mayoría de profesores en esta etapa pasaron por un estrecho margen el examen clasificatorio/eliminadorio, lo que supondría que a la gran mayoría nos les fue bien en las pruebas que evaluaban sus habilidades para *hacer uso apropiado del lenguaje y para resolver diversas situaciones presentadas en un contexto matemático; así como su grado de dominio de los saberes profesionales básicos y los saberes pedagógicos básicos para su desempeño docente*, como lo señala el ICFES (2013,p. 5). Resultados que pueden representar una dificultad excesiva en las pruebas o una calidad deficiente por parte de la mayoría de docentes, que bien podría describirse, utilizando el lenguaje coloquial propio de nuestra región, y específicamente de los ámbitos escolares, con la expresión: *pasaron raspando* en las pruebas que determinaron finalmente su ingreso a la carrera docente, pues 62.37% de los concursantes obtuvieron puntajes que se encuentran en los rangos más bajos posibles, y eso, que estamos haciendo referencia al reducido número de docentes que las superaron, y que, consecuentemente, se encuentran en las aulas del departamento desarrollando la ardua tarea de enseñar. Los puntajes más altos, como es de esperarse, son escasos, sólo 20 docentes (4.2%) superaron los 70 puntos, cifra que les permite tener una ventaja considerable sobre sus competidores, pues, como hemos dicho, estas pruebas tienen el más alto peso ponderado dentro del concurso, de hecho, puede decirse que obtuvieron puntajes que bien les hubiesen servido para concursar como coordinadores o rectores, puesto que, para acceder a estos cargos se requiere precisamente superar los 70 puntos.

Tabla 11. Rango de puntajes obtenidos por los docentes 1278 en las pruebas de ingreso

No.	RANGO DE PUNTAJE	REPETICIONES EN RANGO	No. DOCENTES EN RANGO	%
1	60 – 60.99	59	99	20,93
2	61 – 61.99	51	71	15,01
3	62 – 62.99	50	69	14,59
4	63 – 63.99	53	56	11,84
5	64 – 64.99	37	40	8,46
6	65 – 65.99	29	34	7,19
7	66 – 66.99	29	29	6,13
8	67 – 67.99	26	26	5,50
9	68 – 68.99	17	17	3,59
10	69 – 69.99	12	12	2,54
11	70 – 70.99	5	5	1,06
12	71 – 71.99	4	4	0,85
13	72 – 72.99	4	4	0,85
14	73 – 73.99	1	1	0,21
15	74 – 74.99	3	3	0,63
16	75 – 75.99	2	2	0,42
17	76 – 76.99	0	0	0,00
18	77 – 77.99	1	1	0,21
TOTAL		383	473	100,00

Fuente: Esta investigación.

En términos generales, los resultados no son satisfactorios, ya que deja un manto de duda, que la mayoría de docentes cuenten con puntajes excesivamente bajos y que apenas les alcanzaron para pasar a la segunda fase del concurso. Se trata de personas cuya tarea esencial en lo sucesivo será prepara gente precisamente para desarrollar actividades de producción del conocimiento, que implican, entre otras cosas, la presentación de ese tipo de exámenes. ¿Qué se puede esperar de las futuras pruebas de los estudiantes, si sus maestros no cuentan con la suficiente autoridad académica, al menos, en cuanto a sus propios resultados, para exigir altos niveles de desempeño y, consecuentemente, excelentes resultados?

Pero, más allá del resultado global, que resulta preponderante a la hora de plantear un análisis riguroso, nos parece fundamental, hacer alusión a los resultados específicos por cada

uno de los componentes de las pruebas, pues, a partir de ellos, podremos identificar algunas características que nos permitan conocer como se ha configurado el desempeño de los docentes, de acuerdo a aquello que se les pregunta, y la orientación que tienen de acuerdo a sus fortalezas y debilidades particulares.

Tabla 12. Rango de puntajes obtenidos por los docentes en las pruebas específicas de ingreso

No.	Rango De Puntaje	Verbal		Prueba Numérica		Prueba Específica		P. Psicotécnica	
		No. Doc.	%	No. Doc.	%	No. Doc.	%	No. Doc.	%
1	< 60	148	31,29	114	24,10	95	20,08	217	45,88
2	60 – 60.99	23	4,86	38	8,03	41	8,67	85	17,97
3	61 – 61.99	74	15,64	14	2,96	33	6,98	47	9,94
4	62 – 62.99	13	2,75	43	9,09	41	8,67	32	6,77
5	63 – 63.99	35	7,40	12	2,54	48	10,15	31	6,55
6	64 – 64.99	8	1,69	41	8,67	30	6,34	17	3,59
7	65 – 65.99	39	8,25	15	3,17	20	4,23	19	4,02
8	66 – 66.99	6	1,27	23	4,86	42	8,88	11	2,33
9	67 – 67.99	2	0,42	8	1,69	11	2,33	7	1,48
10	68 – 68.99	32	6,77	36	7,61	13	2,75	2	0,42
11	69 – 69.99	0	0,00	32	6,77	22	4,65	1	0,21
12	70 – 70.99	27	5,71	4	0,85	15	3,17	3	0,63
13	71 – 71.99	0	0,00	15	3,17	5	1,06	1	0,21
14	72 – 72.99	21	4,44	7	1,48	16	3,38	0	0,00
15	73 – 73.99	0	0,00	20	4,23	4	0,85	0	0,00
16	74 – 74.99	15	3,17	3	0,63	9	1,90	0	0,00
17	75 – 75.99	0	0,00	9	1,90	10	2,11	0	0,00
18	76 - 76,99	15	3,17	1	0,21	0	0,00	0	0,00
19	77 – 77.99	0	0,00	9	1,90	7	1,48	0	0,00
20	78 - 78,99	0	0,00	14	2,96	0	0,00	0	0,00
21	79 - 79,99	9	1,90	0	0,00	2	0,42	0	0,00
22	> 80	6	1,27	15	3,17	9	1,90	0	0,00
TOTAL		473	100,00	473	100,00	473	100,00	473	100,00

Fuente: Esta investigación

Desde esta perspectiva, podemos manifestar que la tendencia general en cada uno de los componentes es similar a lo que se había encontrado inicialmente en los resultados globales; sin embargo, es preciso en este punto hacer una distinción; en principio debemos

decir que para los años 2005 y 2010, las tres pruebas específicas se contabilizaban para el puntaje total en una proporción de 30% para cada uno de los componentes verbal y numérico, en tanto que la prueba específica se ponderaba con un 40%, pues hasta ese entonces el componente pedagógico aún no se había implementado. La prueba psicotécnica, por su parte, al ser clasificatoria no se contenía dentro del puntaje total, pero si es tenida en cuenta como puntuación al final del concurso, ya que se le otorga un 10%. Por tal razón el análisis debe centrarse en los tres elementos principales del examen.

Como es de esperarse, la mayoría de puntajes se encuentran en los rangos más bajos en cada uno de los elementos constitutivos del examen, pero con mayor variabilidad que en los resultados globales, puesto que, en este caso un mal resultado en un componente particular como el verbal, podía compensarse al final con un buen resultado en la competencia numérica o en el componente específico, lo que hacía que el promedio ponderado suba, y claro, alcance los 60 puntos requeridos para pasar el examen.

Al parecer, los peores resultados se encontraron en la competencia verbal, pues el 61.95% obtuvieron puntajes inferiores a 64, en tanto el 31.29% ni siquiera lograron superar los 60 puntos, por lo cual, debían obtener buenas puntuaciones en las pruebas de competencias numéricas o específicas. En el componente verbal el 18.39% obtuvo puntajes buenos al superar los 70 puntos, mientras el 1.27%, es decir, 6 docentes, alcanzaron puntajes excelentes al sacar más de 80 puntos. Esto nos permite concluir que, yéndoles tan bien en esta competencia, no les fue del todo bien, en las otras pruebas, por lo cual, los puntajes se reducían a la hora de sacar la puntuación consolidada, cabe recordar, en este sentido, que el puntaje más alto a nivel global fue 77.35 puntos, lo que corrobora tal aseveración, pues el más alto en la competencia verbal fue de 85.8.

Con respecto a la prueba numérica, podemos decir que los resultados son mejores, pues el 46.72% (15.13 puntos porcentuales menos con respecto a la prueba verbal), obtuvo puntuaciones inferiores a 64; 17.34% superaron los 70 puntos y 15 personas, que representan el 3.17%, alcanzaron más de 80 puntos. En la prueba específica se presenta una gran variabilidad, pues 54.55% obtuvieron puntuaciones inferiores a 64; y 20.08% inferiores a 60, siendo este el porcentaje más bajo de las tres áreas en las que los docentes no superan lo mínimo requerido. Utilizando nuevamente el lenguaje coloquial del ámbito escolar, puede decirse que en este componente *se rajaron* menos docentes; sin embargo, aquellos que lo hicieron, al igual que en los otros casos, deben obtener puntajes satisfactorios en los dos componentes restantes en un proceso de compensación que los conduzca a alcanzar el mínimo.

En la prueba psicotécnica se identifica como tendencia general puntajes relativamente bajos, puesto que el 87.1% de los docentes obtuvo menos de 64 puntos, y sólo 4 docentes (0.84%), superan los 70 puntos, siendo 71.21 el resultado más alto. Recordemos que esta prueba es clasificatoria y su puntuación se tiene en cuenta a la hora de la presentación del resultado final del concurso, sin que se exija un mínimo en sus resultados; quizá las dificultades propias de este tipo de pruebas, la escasa preparación situacional de los docentes y la variabilidad frente a las opciones de respuesta incidan en la obtención de resultados tan bajos. A propósito el ICFES plantea frente a esta actividad que

Es muy importante que esta prueba se responda de la manera más sincera y espontánea posible de tal forma que no se condicionen las respuestas de los aspirantes, razón por la cual no se incluyen ejemplos de preguntas en las guías. (2013, p. 140).

4.1.1 Resultados de los Licenciados Frente a los no licenciados en las pruebas de ingreso.

La siguiente Tabla nos muestra los rangos de puntajes obtenidos por los licenciados frente a los no licenciados en lo correspondiente a la calificación definitiva. En ella se puede establecer que las tendencias en los dos grupos son similares a la tendencia general, puesto que la gran mayoría de docentes se ubican en puntajes excesivamente bajos. Para el caso de los licenciados podemos decir que el 20.41% se ubica en el rango más bajo posible de puntajes, lo que significa que obtuvieron entre 60 y 60.99 puntos; en tanto la proporción de profesionales no licenciados que se ubican en este rango es del 23.46%.

Tabla 13. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en las pruebas de ingreso

No.	Rango de Puntaje	LICENCIADOS		NO LICENCIADOS	
		No. Docentes en Rango	%	No. Docentes en Rango	%
1	60 – 60.99	80	20,41	19	23,46
2	61 – 61.99	62	15,82	9	11,11
3	62 – 62.99	57	14,54	12	14,81
4	63 – 63.99	52	13,27	4	4,94
5	64 – 64.99	34	8,67	6	7,41
6	65 – 65.99	31	7,91	3	3,70
7	66 – 66.99	23	5,87	6	7,41
8	67 – 67.99	18	4,59	8	9,88
9	68 – 68.99	13	3,32	4	4,94
10	69 – 69.99	9	2,30	3	3,70
11	70 – 70.99	2	0,51	3	3,70
12	71 – 71.99	4	1,02	0	0,00
13	72 – 72.99	3	0,77	1	1,23
14	73 – 73.99	0	0,00	1	1,23
15	74 – 74.99	3	0,77	0	0,00
16	75 – 75.99	1	0,26	1	1,23
17	76 - 76.99	0	0,00	0	0,00
18	77 – 77.99	0	0,00	1	1,23
TOTAL		392	100,00	81	100,00

Pero si analizamos rangos más grandes (5 décimas), como lo hicimos con el grupo completo, podemos identificar que en el rango comprendido entre 60 y 64.99 puntos la proporción de profesionales no licenciados ubicados en él es mucho menor, ya que alcanzan un 54.32%, en tanto los licenciados los superan con un 64.03%. Esto supondría, que, de manera regular, los no licenciados tienen más puntajes ubicados proporcionalmente en mejores puestos, aunque, como puede verse, la tendencia general es que la gran mayoría de docentes, para los dos grupos, se ubican en los peores puestos. Los docentes que superan los 70 puntos, y que podrían considerarse como buenos resultados, alcanzan un 3.32% para el caso de los licenciados, mientras los no licenciados se destacan con un 8.64%.

En el siguiente gráfico se detalla la distribución de los puntajes obtenidos por cada uno de los grupos teniendo como referencia rangos de 5 puntos sobre la calificación final. Como puede verse, a los no licenciados les va relativamente mejor, pues en el peor rango se ubican por debajo de los licenciados en 10.98 puntos porcentuales, mientras que en los rangos medios los superan con 5.64 y 3.1 puntos porcentuales respectivamente; en el mejor de los rangos, es decir, en el que los docentes superan los 75 puntos, sólo existe un Licenciado (0.26%) mientras hay 2 Profesionales No Licenciados que representan el 2.47%.

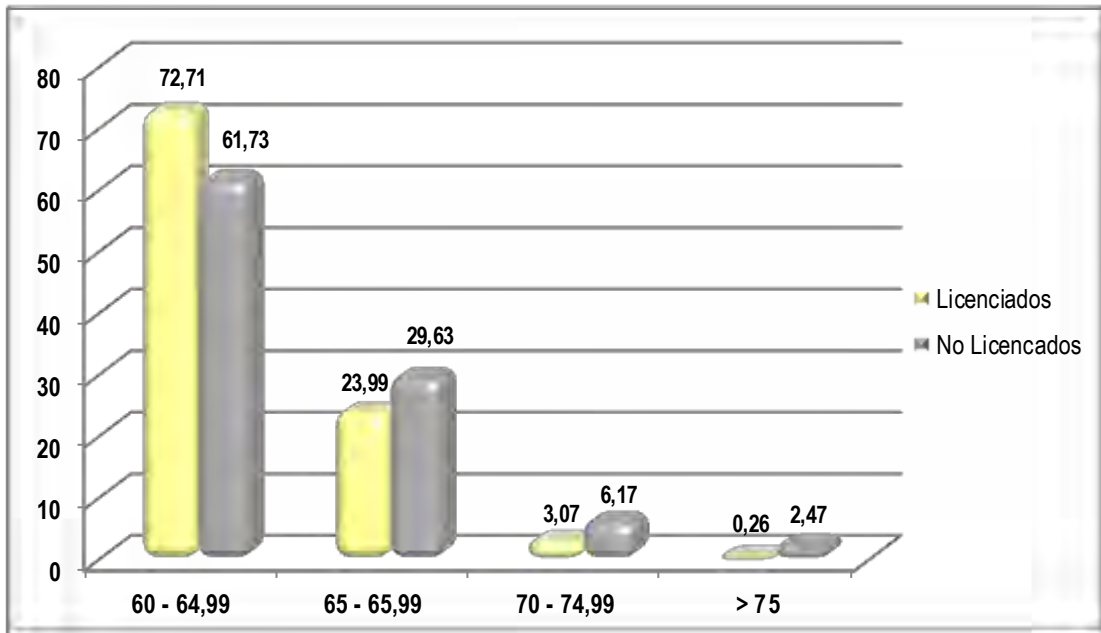


Gráfico 9. Distribución (rangos de 5 puntos) - Calificaciones de licenciados y No Licenciados en la prueba de ingreso

Fuente: Esta investigación.

En términos generales puede decirse que los resultados de los No Licenciados son mejores que los de los licenciados, recordando, que el examen es igual para todos, dependiendo eso sí, del área para la cual un docente se presenta. Un ejemplo recurrente es el de los ingenieros que, contando con una profunda formación matemática, están habilitados para aplicar por esta área en igualdad de condiciones que los licenciados en matemáticas; o los sociólogos que pueden participar por el área de Ciencias Sociales en igualdad de Condiciones que los Licenciados en Ciencias Sociales. Es claro que, en teoría, los Licenciados deberían contar con una ventaja, en este caso, frente los ingenieros y los Sociólogos; sin embargo, como hemos referenciado, para los exámenes de 2005 y 2010 no se había implementado aún el componente pedagógico, por lo cual, en esta parte no habría distinción alguna entre unos y

otros a la hora de presentar el examen. Aunque, puede afirmarse que lo lógico es que a los profesionales de la educación les vaya mejor en esta prueba que a aquellos que no lo son, pues, se supone, que las pruebas están diseñadas para ellos y en el componente específico deben tener los suficientes conocimientos para superarla con suficiencia, mientras ingenieros y sociólogos, aun teniendo conocimientos globales de esas áreas, no cuenta con la orientación y el enfoque preciso.

En la práctica, parece ser que la formación específica como docente, les permite a los licenciados competir y superar las pruebas, pero no en los niveles esperados, puesto que, proporcionalmente, los resultados de los no licenciados son mejores. Ahora bien, cabe recordar que uno de los objetivos de nuestra investigación es acudir a la estadística para determinar si existen diferencias significativas en las diversas puntuaciones (ingreso, desempeño y competencias) entre éstos dos grupos, situación que se abordará más adelante.

4.2 Resultados en la evaluación de desempeño (licenciados frente a no licenciados)

Esta evaluación se implementa de acuerdo a lo instituido en el Decreto 1278, y específicamente, según lo dispuesto por el artículo 2 del Decreto 3782 de 2007. Con ella se busca analizar los procesos que el docente desarrolla en las instituciones educativas, establecer en qué medida se le está dando cumplimiento a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y, analizar el desempeño de los docentes que su quehacer cotidiano. Recordemos que está definida como “la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión. Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento,

mediante la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales.”¹⁴ Esta tipología de evaluación debe cumplir también con ciertas características, entre las que se encuentran: ser continua, sistemática y basada en la evidencia. Además, anteriormente habíamos señalado que existe una escala de clasificación basada en tres categorías de acuerdo al puntaje obtenido: Sobresaliente (90 - 100), Satisfactorio (60-89), No satisfactoria (1-59).

Por otra parte, es importante recordar que esta evaluación es trascendental, pues determina la permanencia de los docentes en su trabajo, ya que si un docente obtiene durante dos años consecutivos una valoración no satisfactoria será retirado del servicio. De igual manera, los resultados son determinantes porque su superación, se considera como un requisito indispensable para el ascenso o reubicación salarial cuando un docente ha superado también la evaluación de competencias.

Los lineamientos para su aplicación están establecidos en la Guía No. 31 del MEN. De acuerdo a ésta se espera que

La evaluación de docentes y directivos docentes haga parte de una cultura de la evaluación y se convierta en una práctica cotidiana, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos. Sólo así podrá proporcionar información valiosa para que las instituciones fortalezcan su gestión con planes de mejoramiento ajustados a sus particularidades, las secretarías de educación definan sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales, y el Ministerio de Educación Nacional diseñe políticas de gestión de la calidad que respondan a las necesidades del país... En síntesis, la evaluación de desempeño promueve el mejoramiento individual y colectivo, lo que se refleja en

¹⁴ Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3782 de octubre 2 de 2007.

los procesos de aula, en la gestión institucional y en el desarrollo de la comunidad, todo lo cual contribuye a tener una educación de calidad. (2008, p.9)

Puede decirse por tanto, que el objetivo fundamental de la aplicación de la evaluación de desempeño es el mejoramiento continuo en la calidad de los procesos educativos. Este proceso se había convertido en una tarea pendiente en el sistema escolar, pues se hace necesario revisar de manera permanente que los objetivos propuestos se estén cumpliendo efectivamente, de no ser así, se deben implementar planes de mejoramiento que lleven a superar las dificultades y mantener el desempeño personal e institucional en los niveles esperados. Ahora bien, las Secretarías de Educación y los Directivos Docentes son los responsables de adelantar éstos procesos en caso de que tales evaluaciones sean deficientes para que el proceso de su aplicación en general, sea exitoso. Quizá esa, sea también una tarea pendiente por ahora, pues si bien las evaluaciones se están adelantando y, de hecho, deben hacerse para dar cumplimiento a la normatividad, no sabemos en qué medida al interior de las instituciones se tengan en cuenta dentro de los planes de mejoramiento.

Tabla14. Competencias funcionales y comportamentales valoradas en el proceso de evaluación del desempeño.

TIPO DE COMPETENCIA	ÁREA DE GESTIÓN	COMPETENCIAS DOCENTES	PUNTAJE PONDERADO
Competencias Funcionales TIPO A y B	Académica	Dominio curricular Planeación y organización académica Pedagógica y didáctica Evaluación del aprendizaje	70%
	Administrativa	Uso de recursos Seguimiento de procesos	
	Comunitaria	Comunicación institucional Interacción con la comunidad y el entorno	
Competencias Comportamentales TIPO C		Compromiso social e institucional Liderazgo Orientación al logro Trabajo en equipo Relaciones interpersonales y comunicación Negociación y mediación	30%

Fuente: Ministerio de Educación. Guía 31 Evaluación Anual de desempeño laboral.

De acuerdo a la Guía 31 la evaluación es un proceso complejo, puesto que abarca el análisis de diversas competencias que los docentes deben demostrar en su desempeño. En primer lugar están las competencias funcionales que se han denominado Tipo A y Tipo B que son equivalentes al 70% de total del puntaje e incluyen las Académicas, las Administrativas y las Comunitarias. En segundo lugar, encontramos las competencias comportamentales o Tipo C que equivalen al 30% de la calificación final. En la Tabla anterior se relaciona de manera detallada cada una.

En esta parte haremos referencia a los resultados oficiales de las evaluaciones de desempeño que los directivos docentes han presentado a la SED de Nariño. Para lo cual, dada la cantidad de información existente, trabajaremos con los promedios de cada docente para todos los periodos comprendidos en ésta investigación. Así las cosas, haremos referencia a los puntajes totales, y los específicos de las Competencias Funcionales y Comportamentales obtenidas por nuestros grupos de estudio. Además, teniendo en cuenta la trascendencia del tema y para dilucidar de alguna manera, la discusión que se ha venido planteando frente a las ventajas de los licenciados frente a los no licenciados, nos referiremos a los resultados específicos de la competencia Pedagógica y Didáctica que se ubica dentro del área de Gestión Académica y en la que se supone que los licenciados deberían obtener mejores resultados. Así mismo, es pertinente aclarar que se trabajarán en rangos de 5 puntos para cada uno de los análisis previstos con excepción de los datos correspondientes al 30% de las pruebas comportamentales, pues no resulta funcional, en la medida en que sólo existirían dos rangos de acuerdo a los resultados encontrados, por lo cual hemos clasificado los rangos cada 2 puntos; de igual manera, tanto para las pruebas funcionales como comportamentales, se trabajará hasta 70 y 30 respectivamente, pues son los ponderados máximos, por lo cual, de manera consecuente, serán los puntajes máximos para cada una de esas competencias, no así, con el puntaje total y con la competencia específica de pedagogía y didáctica cuyos puntajes están dados de 0 a 100, tal cual serán tomados en rangos con intervalos de 5 puntos.

Tabla 15. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en las evaluaciones de desempeño.

No.	Rango de Puntaje	LICENCIADOS		NO LICENCIADOS	
		No. Docentes en rango	%	No. Docentes en rango	%
1	60 – 64.99	1	0,26	0	0,00
2	65 – 69.99	0	0,00	0	0,00
3	70 – 74.99	2	0,51	0	0,00
4	75 – 79.99	0	0,00	0	0,00
5	80 – 84.99	5	1,28	3	3,70
6	85 – 89.99	28	7,14	8	9,88
7	90 – 94.99	154	39,29	27	33,33
8	95 – 99.99	198	50,51	43	53,09
9	100	4	1,02	0	0,00
TOTAL		392	100,00	81	100,00

Fuente: Esta investigación.

En la Tabla 15 se puede evidenciar la clasificación en rangos de los resultados comparativos entre los licenciados y los no licenciados. Estos datos nos muestran que con respecto al puntaje total obtenido en las diversas evaluaciones de desempeño, todos los docentes la han superado con suficiencia, es decir, obteniendo más de 70 puntos, con excepción de un Licenciado en Música que obtiene en promedio un puntaje de 60.30 en sus calificaciones. La gran mayoría de docentes se ubican por encima de los 90 puntos, lo que significa, según el MEN, que sus puntuaciones son catalogadas como sobresalientes, pues teniéndolas como referencia, puede decirse que su desempeño está acorde con los lineamientos establecidos por esa entidad. Tal calificación se da cuando:

Todas las actuaciones intencionales asociadas a la competencia se evidencian siempre en el desempeño del evaluado y se manifiestan en todos los contextos de desempeño del evaluado... y la contribución individual se cumplió, y además de que se evidencian todos los criterios de

calidad definidos, el resultado constituyó un logro excepcional y superó lo esperado. (Guía 31, p. 30).

Los licenciados que se ubican por encima de los 90 puntos y a los cuales se les podría atribuir tales características son 356 que representan el 90.82%, en tanto los No licenciados con calificaciones similares son 80 que equivalen al 86.42%. En este aspecto se nota una mayoría leve para los licenciados, pues, proporcionalmente, son más lo que alcanzan una calificación de sobresaliente con respecto a los no licenciados. Existen 4 docentes pertenecientes al primer grupo con puntuación perfecta de 100/100, en tanto ningún profesional No licenciado ha recibido este honor. En el gráfico 10 se observa que los Licenciados tienen proporcionalmente mejores puntajes que los No licenciados, pues un 91% ha alcanzado puntajes sobresalientes, mientras los No Licenciados cuentan con el 86.42% de sus integrantes ubicados en esta categoría.

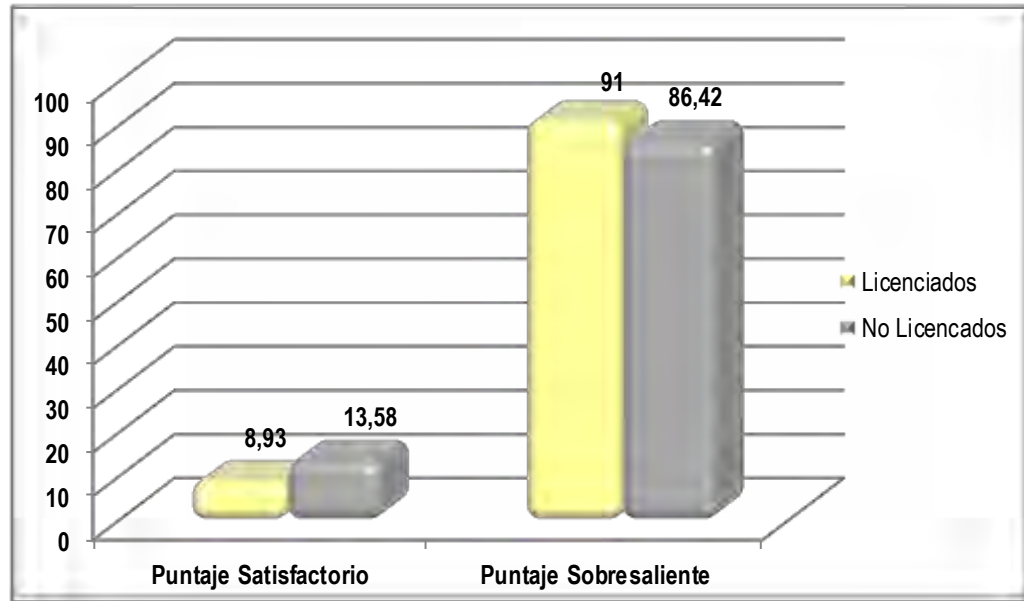


Gráfico 10. Distribución de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados de acuerdo a clasificación de MEN en la Evaluación de Competencias.

Fuente: Esta investigación.

4.2.1 Resultados en las Competencias funcionales de las evaluaciones de desempeño.

Dentro de las competencias funcionales que evalúan aspectos como Dominio curricular, Planeación y organización académica, Pedagógica y didáctica, evaluación del aprendizaje, como componentes esenciales del área de gestión académica, además de las gestiones administrativa y comunitaria, debemos empezar diciendo que los rangos están dados hasta 70, puesto que este es el puntaje máximo esperado. El mínimo que se obtuvo fue 40.30, por lo cual nuestro rango de clasificación comienza precisamente en 40. En términos generales podemos manifestar que las tendencias son similares a las de los puntajes totales, escasos docentes, tanto licenciados como no licenciados con puntajes bajos, aunque, en menor proporción para el caso de los últimos. Las cifras nos muestran que la mayoría de docentes

obtuvieron puntajes superiores a 60, y específicamente a 65, pues los licenciados que superaron esta cifra es de 76.28%, en tanto los No licenciados muestran un 70.37%. A la luz de estos datos, en este componente, también les va mejor a los profesionales de la educación frente a los no licenciados, aunque las cifras no muestran diferencias excesivas.

Tabla 16. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en las competencias funcionales de las evaluaciones de desempeño.

No.	Rango de Puntaje	LICENCIADOS		NO LICENCIADOS	
		No. Docentes en rango	%	No. Docentes en rango	%
1	40 - 44,99	1	0,26	0	0
2	45 - 49,99	1	0,26	0	0
3	50 - 54,99	1	0,26	1	1,23
4	55 - 59,99	13	3,32	5	6,17
5	60 – 64.99	77	19,64	18	22,22
6	65 – 69.99	295	75,26	57	70,37
7	70	4	1,02	0	0
TOTAL		392	100,00	81	100

Fuente: Esta investigación.

4.2.1.1 Competencias específicas de Pedagogía y didáctica.

Como hemos dicho, quizá la discusión más airada tras la implementación del Decreto 1278, tiene que ver con el hecho de que profesionales no licenciados ingresen en igualdad de condiciones al ejercicio docente que aquellos que se han preparado para hacerlo, como es el caso de los licenciados. En el marco teórico referencial de éste documento hacíamos alusión a las diversas opiniones que se han tejido al respecto, pues algunos defienden la medida, en tanto otros la atacan abiertamente, como es el caso de Espindola pues, haciendo alusión al Decreto que nos ocupa, manifiesta que este

Abrió la posibilidad a profesionales de cualquier carrera de ser nombrados maestros. Todo lo contrario a lo que ocurre en los países a los que se les reconoce su calidad educativa ya que sus profesores tienen verdadera vocación y son preparados como pedagogos con altos estándares desde su pregrado. (Periódico El Tiempo, 2014).

Posición bastante recurrente como en el caso de Contreras (Revista Semana, 2013), cuando argumenta que el ejercicio docente en el país se orienta a *aquellos profesionales que no pudieron ejercer sus carreras y que buscan en la docencia una forma de ganarse la vida*, lo que nos llevaría a pensar que el desarrollo de esta actividad por parte de éstas personas se haría sin mayor compromiso, y obviamente, sin mayor convicción, sumándole a esto, las enormes carencias de fundamentación pedagógica, metodológica y didáctica que los profesionales de otras áreas tienen con respecto al ejercicio educativo. Es por esto, que nos parece pertinente hacer referencia a los puntajes obtenidos por los dos grupos en las competencias específicas de pedagogía y didáctica, para tratar de analizar el comportamiento de éste importante factor, a través de la valoración que emiten los directivos de las instituciones donde los docentes ejercen su actividad.

Como puede verse en la Tabla 17, los puntajes son similares a los que hemos encontrado hasta el momento, la gran mayoría de docentes, sean éstos licenciados o no, obtienen un puntaje satisfactorio en esta competencia específica tras superar los 90 puntos. No obstante, es destacable, que a los licenciados les va relativamente mejor, pues 57.4% de los docentes de éste grupo, se ubican por ejemplo, en el rango entre 95 y 99.99 puntos, mientras sólo el 46% de los no licenciados obtienen puntuaciones a ese nivel. Con respecto a aquellos docentes que obtienen calificaciones perfectas de 100/100 tenemos un total de 21 licenciados que representan el 5.36%, en tanto no existe ningún profesional no licenciado con ese resultado.

Tabla 17. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la competencia específica de Pedagogía y didáctica.

No.	Rango de Puntaje	LICENCIADOS		NO LICENCIADOS	
		No. Docentes en rango	%	No. Docentes en rango	%
1	< 60	1	0,26	0	0
2	60 – 64.99	1	0,26	0	0
3	65 – 69.99	1	0,26	0	0
4	70 – 74.99	0	0,00	0	0
5	75 – 79.99	0	0,00	0	0
6	80 – 84.99	8	2,04	2	2,47
7	85 – 89.99	26	6,63	7	8,64
8	90 – 94.99	109	27,81	26	32,10
9	95 – 99.99	225	57,40	46	56,79
10	100	21	5,36	0	0
TOTAL		392	100,00	81	100,00

Fuente: Esta investigación.

Podría decirse, de manera preliminar, que aunque no existen diferencias contundentes en ninguno de los casos señalados entre los dos grupos, los docentes que tienen formación pedagógica, aventajan en este tipo de evaluaciones a aquellos profesionales de otras áreas. Seguramente su formación en cuanto al desenvolvimiento en los medios académicos y escolares, la evidente fundamentación pedagógica y didáctica, y la orientación vocacional, que probablemente, en la mayoría de los casos, los llevó a escoger la docencia como profesión, podrían explicar estos resultados. Sin embargo, es claro que hasta el momento no podemos hablar de significancia en las diferencias que las cifras reflejan, pues, para ello, acudiremos a pruebas estadísticas que nos permitan corroborar que tales disparidades existen o no, con contundencia.

Por otra parte, y de manera más específica, en cuanto a la parte que estamos desarrollando, podremos obtener información que explique algunos de los resultados, a través

del análisis de las encuestas y entrevistas que les hemos hecho a los directivos docentes y que dan cuenta de la percepción que ellos tienen frente al desempeño de sus profesores, considerando, precisamente, la distinción entre licenciados y no licenciados.

4.2.2 Competencias comportamentales de las evaluaciones de desempeño.

En las competencias comportamentales la tendencia continúa, pues se observan buenos resultados para los dos grupos de estudio, la diferencia entre licenciados y no licenciados se mantiene, pues en los 3 rangos correspondientes a los puntajes más altos, encontramos 95.4% de licenciados, frente 92.58% de no licenciados. Lo que sí debemos destacar aquí, es el hecho de que 24 personas (6.12%) pertenecientes al primer grupo obtuvieron una puntuación perfecta de 30/30, en tanto sólo 1 persona (1.23%) alcanzó esta cifra en el grupo de los no licenciados. Recordemos que estas competencias se componen de aspectos como el compromiso social e institucional, el liderazgo, la orientación al logro, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y comunicación, y la negociación y mediación, en los que a los licenciados parece irles mejor, nuevamente, sin que las diferencias sean excesivamente significativas.

Tabla 18. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en las competencias comportamentales de las evaluaciones de desempeño.

No.	Rango de Puntaje	LICENCIADOS		NO LICENCIADOS	
		No. Docentes en rango	%	No. Docentes en rango	%
1	20 - 21,99	1	0,26	0	0
2	22 - 23,99	1	0,26	2	2,47
3	24 - 25,99	16	4,08	4	4,94
4	26 - 27,99	85	21,68	16	19,75
5	28 - 29,99	265	67,60	58	71,60
10	30	24	6,12	1	1,23
TOTAL		392	100,00	81	100

Fuente: Esta investigación.

4.3 RESULTADOS EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: REUBICACIÓN SALARIAL O ASCENSO PARA LOS DOCENTES

La evaluación de competencias constituye quizá, la de más trascendencia en el ámbito docente, pues es el factor determinante para los ascensos o reubicaciones. Recordemos que esta prueba se fundamenta en el artículo 20 del Decreto 1278 que introduce el nuevo escalafón, y se reglamente a través del Decreto 2715 de 2009. Los docentes que superen el puntaje de 80% pueden ser ascendidos entre los grados establecidos (1, 2 y 3) si han obtenido un nuevo título como profesionales para subir al grado 2 en el caso de normalistas y tecnólogos, o como magísteres o doctores para ascender al grado 3. De igual manera, pueden ser reubicados dentro de esos mismos grados en los niveles existentes para cada uno (A, B, C o D), con el simple hecho de superar la prueba y tener calificaciones satisfactorias en las evaluaciones anuales de desempeño. No obstante, como se ha anotado, la crítica generalizada

por parte de los docentes a este tipo de evaluación radica en su complejidad y en el escaso porcentaje de docentes que logran ascender o ser reubicados de acuerdo a sus resultados.

La regulación sobre evaluación de competencias y ascensos se empezó a implementar en el año 2010, puesto que para ese entonces, se habían superado ya los 3 años de trabajo por parte de los primeros educadores que ingresaron a la carrera docente, siendo éste uno de los requisitos para poder aspirar a la primera reubicación o ascenso.

De acuerdo al Ministerio de Educación,

Las pruebas evalúan competencias que se manifiestan en una actividad particular, ya sea de docencia o de dirección educativa, y por lo tanto, los tres grupos de competencias hacen referencia a contextos educativos, como por ejemplo, una clase, una salida de campo, un encuentro académico sobre educación, un taller con padres de familia, etc. Se ha procurado que tales contextos sean lo más universales posibles en relación con la instituciones educativas públicas de todas las regiones del país, para evitar sesgos o situaciones desconocidas para los aspirantes. (MEN – Universidad Nacional, 2010, p. 9)

La ponderación de los componentes de la prueba en el caso de los docentes está dado de la siguiente manera: para ascenso, competencia pedagógica 30%, disciplinar 40% y comportamental 30%; mientras que para la reubicación los ponderados son: competencia pedagógica 40%, disciplinar 30% y comportamental 30%. Sin embargo, debemos aclarar que en los resultados oficiales suministrados por el MEN y las diversas Secretarías de Educación, no se especifican éstos ponderados, puesto que al docente solo le aparece el resultado total, en el que se manifiesta si supero o no el 80%, y por consiguiente, si es candidato al ascenso o reubicación correspondiente. Por este motivo es difícil determinar alguna diferencia específica entre los grupos de estudios, máxime teniendo en cuenta que una de las competencias

específicas es estrictamente pedagógica, con lo cual, podríamos observar el comportamiento de los licenciados y no licenciados frente a su presentación. Eso sí, los totales suministran información valiosa sobre el conocimiento integral de los docentes y las orientaciones que tienen hacia situaciones específica dentro de su desempeño.

Los antecedentes muestran que las discusiones sobre los resultados de las evaluaciones siempre han sido controversiales, por ejemplo, de acuerdo a los planteamientos de la Ministra de Educación en 2010 Cecilia Vélez, con relación a los primeros resultados (2010), *existen comportamientos similares de la población de profesionales no licenciados con la de los licenciados. De los 5.246 profesionales no licenciados evaluados, el 26,9 por ciento será ascendido o reubicado* (Periódico El Tiempo, 2010). En tanto las visiones de los pedagogos riñen con los planteamientos oficiales del gobierno; de un lado, por los resultados como tal, que dan cuenta de un escaso margen de docentes que logran el mínimo requerido para su movimiento en el escalafón y, de otra parte, por la inclusión de profesionales no licenciados en el ejercicio docente, a quienes se señala permanentemente por su escasa preparación en el ámbito pedagógico.

De cada cuatro maestros que se inscribieron a la llamada evaluación de competencias (2010) para mejorar el estatus en el escalafón, solo uno logró pasar el examen. Y aunque el Ministerio de Educación afirma que el resultado de la prueba del pasado 24 de enero no implica sorpresa, pues en parte este examen pretendía que solo pasaran los maestros muy buenos, tanto el gremio de los docentes como universidades y expertos en pedagogía dicen que sí hay motivo de preocupación, sobre todo por tratarse de la primera señal formal que el país recibe sobre la calidad de sus nuevos maestros. Una generación que tiene la particularidad de que el 20 por ciento son profesionales que no tienen título de licenciados. (Periódico El Tiempo, 2010).

En este contexto de discusión permanente se ha desarrollado la evaluación de competencias. De parte de los docentes por las dificultades y complejidades en su estructura y diseño, y por ende, por el escaso margen de docentes que la supera; de parte del gobierno, por que defiende a ultranza los resultados, manifestando que sólo los mejores docentes obtienen buenos puntajes, por lo cual, debe otorgárseles el reconocimiento salarial o ascenso correspondiente, y porque además, se defiende la incorporación masiva de profesionales no licenciados a la carrera docente, pues el gobierno insiste en que los puntajes de este grupo, son proporcionalmente similares a los de los licenciados.

Hasta el momento se han efectuado cuatro evaluaciones de competencias (2010, 2011, 2012 y 2013). De acuerdo a esto, si bien los primeros docentes ingresaron en el año 2005, la primera prueba se presentó sólo hasta el 2010, pues, según el Decreto 1278, se requerían tres años desde la posesión para poder participar de este *concurso* de ascenso. Así las cosas, según nuestra investigación, debemos decir que de acuerdo a este requisito, para la primera prueba y las de los años 2011 y 2012 sólo estaban habilitados 288 docentes, de los cuales 253 eran licenciados y 35 no licenciados, por lo cual, para nuestro análisis sólo hemos escogido los resultados del año 2012.

Cabe aclarar en este punto, que varios docentes, que se habían posesionado en el 2010, se presentaron a la prueba del 2012, aún sin cumplir el requisito de tiempo laborado, por lo cual, así hubiesen obtenido buenos resultados no podían ser ascendidos o reubicados. Seguramente, su presentación obedeció más a un proceso de preparación que les permitiera acercarse y conocer de primera mano el diseño y contenido de las pruebas para cuando ya les tocara su presentación definitiva una vez cumplido el requisito del tiempo, es decir, en el año 2013. Como puede deducirse de ésta situación, los docentes posesionados en el año 2010 sólo

podían presentarse oficialmente y en condiciones válidas para su movimiento en el escalafón para las pruebas del año 2013.

4.3.1 Resultados evaluación de Evaluación de Competencias en los años 2010 – 2012.

Como se ha dicho, para estos años estaban habilitados un total de 288 docentes, de los cuales 253 eran licenciados y 35 no licenciados. La información suministrada por el Ministerio y la SED de Nariño, no permiten establecer qué porcentaje de docentes se presentaron a cada uno de los concursos o evaluación de competencias, por lo cual, asumiremos que, siendo de tal importancia para los docentes, pues de ésta prueba depende su mejoramiento salarial, se presentó la totalidad de maestros.

Tabla 19. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la evaluación de competencias del año 2010.

No.	Rango de Puntaje	LICENCIADOS		NO LICENCIADOS		TOTAL
		No. Docentes en rango	%	No. Docentes en rango	%	
1	80 - 84,99	12	46,15	3	42,86	15
2	85 - 89,99	2	7,69	2	28,57	4
3	90 - 94,99	3	11,54	2	28,57	5
4	95 - 99,99	9	34,62	0	0,00	6
5	100	3	11,54	0	0	3
TOTAL		26	100,00	7	100,00	33

Fuente: Esta investigación.

Siendo así, podemos decir que la prueba fue superada por un total de 33 maestros que representa tan sólo el 11.45%. De ellos, 26 eran licenciados y sólo 7 no licenciados, que equivalen dentro de su grupo al 10.27% y el 20% respectivamente. De lo cual se deduce que a los no licenciados les fue proporcionalmente mucho mejor que a los licenciados, pues los duplican en número. En cuanto a los resultados específicos (Ver Tabla 19), podemos decir que

ésta es la única prueba en la que los docentes obtuvieron puntajes elevados que superan los 90 puntos, e incluso que 3 llegan a un puntaje perfecto.

Como parece ser tendencia general en las evaluaciones que hemos analizado, excepto la de desempeño, la gran mayoría de puntuaciones se ubican en los rangos más bajos, pues en este caso, el 46.15% y el 42.86% de licenciados y no licenciados respectivamente, están entre los 80 y 84.99 puntos, mostrando tendencias similares; sin embargo, en el caso de los licenciados es importante desatacar que 3 docentes que representan el 11.54% del total de éste grupo que superó la prueba, obtuvieron puntuaciones perfectas de 100/100, no encontrándose ningún caso de este tipo en los no licenciados.

Para la evaluación del año 2012 se evidencia de manera preponderante una reducción significativa en los puntajes, pues el resultado más alto fue 84.82 que se ubica en el rango 84–84.99 dentro de nuestra clasificación. A propósito, debemos decir que se hizo necesario reducir considerablemente el margen de los rangos para nuestra presentación, pues en este año ya no encontramos puntajes que superen los 90 puntos, ni siquiera los 85, y mucho menos puntajes perfectos, que aunque escasos, sí se presentaron en el año 2010. En este año, el porcentaje de docentes que superó el mínimo exigido fue de 14.58%.

Tabla 20. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la evaluación de competencias del año 2012.

No.	Rango de Puntaje	LICENCIADOS		NO LICENCIADOS		TOTAL
		No. Docentes en rango	%	No. Docentes en rango	%	
1	80 - 80,99	13	37,14	5	71,43	18
2	81 - 81,99	11	31,43	0	0,00	11
3	82 - 82,99	6	17,14	0	0,00	6
4	83 - 83,99	3	8,57	1	14,29	4
5	84 - 84,99	2	5,71	1	14,29	3
TOTAL		35	100,00	7	100,00	42

Fuente: Esta investigación.

Los no licenciados se caracterizan por que la mayoría se ubican en el rango más bajo, en tanto los licenciados tienen una distribución más regular. Proporcionalmente para este año, los licenciados mejoraron con relación a las pruebas anteriores, puesto que 13.83% de los habilitados oficialmente para las pruebas las superaron, mientras los no licenciados se mantuvieron en el 20%. Además, es importante reseñar que 7 docentes que superaron las pruebas no cumplían el tiempo establecido para su ascenso o reubicación, pues hacen parte de aquellos maestros que ingresaron en el 2010, de éstos, 5 eran licenciados y 2 no licenciados; seguramente su presentación obedeció más a un proceso de preparación y acercamiento a las pruebas, de tal manera que cuando les tocara su presentación oficial ya tuvieran algún tipo de experiencia.

4.3.2 Resultados evaluación de Evaluación de Competencias en el año 2013.

En cuanto a las pruebas más recientes, que se efectuaron en el año 2013 (ver Tabla 21), se puede manifestar, en primera instancia, que si bien se presentó un incremento de docentes que superaron las evaluaciones, al analizar el consolidado de resultados en los diversos años,

la proporción de docentes que obtuvieron buenos puntajes se reduce con respecto a los años anteriores, pues debemos tener en cuenta que en este año, los docentes ingresados en el año 2010, ya se podían presentar oficialmente buscando su ascenso o incremento salarial. Así las cosas, de un total de 473 docentes, que es el grupo con el hemos trabajado a lo largo del presente análisis, sólo el 10.99% obtuvo calificaciones superiores a los 80 puntos requeridos.

En cuanto a los dos grupos de estudio, los docentes licenciados reducen considerablemente su participación ya que sólo 36 obtuvieron buenos resultados, esto es el 9,18%, la cifra más baja de todas hasta el momento, en tanto que los profesionales no licenciados alcanza un 19.75%, muy cercano al 20% de las pruebas anteriores. Con respecto a la distribución de puntajes, los no licenciados se ubican en los rangos más bajos, en tanto los licenciados siguen demostrando más regularidad.

Tabla 21. Rangos de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la evaluación de competencias. Año 2013.

No.	Rango de Puntaje	LICENCIADOS		NO LICENCIADOS		TOTAL
		No. Docentes en rango	%	No. Docentes en rango	%	
1	80 - 80,99	12	33,33	7	43,75	19
2	81 - 81,99	13	36,11	5	31,25	18
3	82 - 82,99	7	19,44	2	12,50	9
4	83 - 83,99	3	8,33	1	6,25	4
5	84 – 84.99	1	2,78	1	6,25	2
TOTAL		36	100,00	16	100,00	52

Fuente: Esta investigación

Esto demostraría que proporcionalmente a los no licenciados les va mejor en cada una de las evaluaciones de competencias, pues teniendo como referencia a su grupo, siempre superan a los licenciados. Pero para demostrar diferencias concluyentes en los puntajes como

tal, se hace necesario revisar las calificaciones para cada uno, tratando de identificar si existen o no diferencias significativas. También es importante señalar que aquellas versiones según las cuales las pruebas son complejas y de difícil resolución tienen un asidero real, pues es claro que la proporción de docentes que las superan es excesivamente reducida, más aún, en el caso de los no licenciados.

Con respecto a algunos antecedentes que hemos mencionado, y particularmente con las cifras de Cecilia Vélez en 2010 que se reseñó anteriormente, podemos decir que en el Departamento de Nariño los docentes se encuentran por debajo de la media nacional, pues la exministra hablaba de un 26.9% de maestros no licenciados que superaron las pruebas, haciendo alusión además a que el comportamiento es similar entre licenciados y no licenciados, por lo cual, puede decirse que los maestros de Nariño, están por debajo de estas cifras, y más aún los licenciados, que demuestran resultados inferiores. (Ver Gráfico 11)

Por otra parte, como se ha señalado, las Secretarías de Educación sólo muestran los resultados globales de aquellos que superaron las pruebas sin que se especifique los resultados en cada componente ni las globales de aquellos que no las superaron, por lo cual no se puede realizar un estudio más profundo sobre el comportamiento de nuestros dos grupos frente a áreas específicas o sobre que puntajes obtienen aquellos que no superaron el mínimo, pues cabe recordar, en uno de nuestros antecedentes, que en el Departamento del Valle los puntajes del 2011 fueron excesivamente bajos, ya que en la mayoría de los casos, las calificaciones no superan el 50%, llegando a un promedio nacional de 46.36% y 45.14% en el Valle del Cauca. Lo que sí puede decirse con certeza para Nariño es que el porcentaje de docentes que aprueba es exageradamente reducido pues aquellos que no lo hacen, sean licenciados o no, llegan a 88.55%, 85.42% y 89.01% en los años 2010, 2012 y 2013 respectivamente.

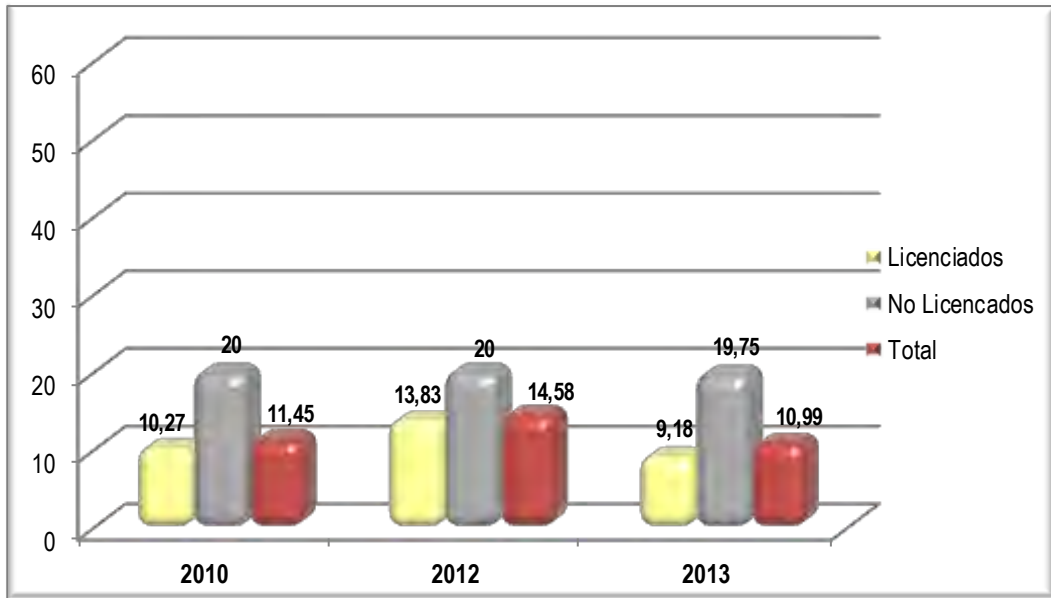


Gráfico 11. Proporción de docentes por categoría (Licenciados, No Licenciados y total) que superan las pruebas de competencias Años 2010, 2012 y 2013.

Fuente: Esta investigación

4.3.3 Tipos de Mejoramiento en el escalafón de acuerdo a los resultados en la evaluación de competencias

Finalmente, con respecto al tipo de mejoramiento conseguido por los docentes en las diversas evaluaciones de desempeño que se han realizado, encontramos los siguientes resultados:

Tabla 22. Relación de tipos de Mejoramiento en el escalafón para las personas que superaron la evaluación de competencias. Años 2010, 2012 y 2014.

Tipo de Mejoramiento	Año 2010				Año 2012				Año 2013			
	Lic.	%	No Lic.	%	Lic.	%	No Lic.	%	Lic.	%	No Lic.	%
Ascenso	5	19,23	2	28,57	1	2,86	0	0,00	7	19,44	1	6,25
Reubicación B	21	80,77	5	71,43	25	71,43	6	85,71	21	58,33	14	87,50
Reubicación C	0	0	0	0	9	25,71	1	14,29	7	19,44	1	6,25
Reubicación D	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,78	0	0
TOTAL	26	100	7	100	35	100	7	100	36	100	16	100

Fuente: Esta investigación.

Para el año 2010 se presentaron un total de 7 ascensos, lo que significa que éstos docentes habían alcanzado un título de maestría, de éstos, 5 son licenciados en tanto 2 son no Licenciados. La gran mayoría de modificaciones para este año están relacionadas con reubicaciones y, específicamente, para el nivel B, pues, al tratarse del primer examen, esta categoría era la primera a la que podían aspirar la totalidad de docentes. En las pruebas del 2012, sólo se dio un ascenso con la presentación consecuente de un nuevo título de maestría, que en este caso resultó ser para un Licenciado en Educación Básica. Se presentaron además 41 reubicaciones, de las cuales 34 son para licenciados (25 en el nivel B, y 9 en el C respectivamente) y 7 para no licenciados (6 para el nivel B, y 1 para el nivel C).

Por último, en el año 2013, encontramos 8 nuevos docentes con maestría que accedieron al grado 3 a través del ascenso, y un total de 44 docentes que lograron reubicarse, 35 en el nivel salarial B, de ellos 21 licenciados y 14 no licenciados; 8 en el nivel C, de los cuales 7 eran licenciados y solo 1 No Licenciado; y tan sólo 1 persona, que corresponde al grupo de los licenciados está en el máximo nivel D, este caso corresponde a un Licenciado de Lenguas Modernas Inglés – Francés, que se ubica finalmente en el Escalafón 2D, quedando a la espera de la obtención de un título de Maestría, para llegar a la máxima categoría 3D, o de

un doctorado para llegar a ese grado y nivel, pero con mejoramiento salarial. En cuanto a los docentes posesionados a partir del año 2010, la máxima categoría posible es 3B, eso, si logró posesionarse en propiedad ya con su título de maestría; de lo contrario, si logró el ascenso correspondiente su ubicación actual debe ser 3A.

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS EN LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DE INGRESO, DESEMPEÑO Y COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES LICENCIADOS FRENTE A LOS NO LICENCIADOS

Una vez analizados los diversos resultados que se derivan de la presentación de las pruebas a las que son sometidos los docentes para ingresar a la carrera educativa estatal, para mantenerse en ella y para la consecución de ascensos y mejoramientos salariales bajo el marco del Decreto 1278; y teniendo en cuenta, que de acuerdo a lo encontrado hasta el momento, en cada una se presentan diferencias entre los dos grupos, alternándose mejores o peores resultados entre una u otra prueba, es imprescindible, determinar si existen efectivamente diferencias estadísticamente significativas en esos resultados, o si tales variaciones corresponden a situaciones que están al margen de la formación profesional de los docentes, es decir, de su caracterización como licenciados o no licenciados, máxime, teniendo en cuenta, como hemos anotado de manera recurrente, que según muchas posiciones del contexto educativo, las personas idóneas para convertirse en docentes son los profesionales de la educación, es decir, los licenciados, y no profesionales de otras áreas, cuya formación está orientada hacia campos distintos, pero que han ido accediendo sistemáticamente al magisterio, dadas las bondades de la normatividad.

Para ello, consideraremos las pruebas más relevantes: ingreso, desempeño y competencias. Aclarando lo siguiente: para el caso de la prueba de ingreso, trataremos de establecer diferencias significativas en el puntaje total y en el resultado de la prueba específica, pues ésta la que da cuenta del conocimiento del docente frente al área que va a trabajar. Recordemos que el componente pedagógico se implementa sólo para el ingreso del

año 2013, por lo cual, no se puede considerar en el presente estudio. En la evaluación de desempeño, tendremos en cuenta el puntaje total y el resultado de la competencia funcional académica, específicamente la Pedagógica y didáctica, que constituye el punto álgido de discusión, pues en torno a él, gira la supuesta ventaja de los licenciados frente a aquellos que no lo son. Por último, con respecto a las evaluaciones de competencias que determinan los mejoramientos salariales y ascensos, sólo se considerará el puntaje total, pues es el único que se suministra por parte de las entidades oficiales encargadas de su aplicación, además, se realizará el análisis comparativo de los docentes que superaron las pruebas, pues, no existe información pormenorizada sobre aquellos que no lo hicieron.

Para los tres casos utilizamos el paquete estadístico SPSS, realizando la codificación, sistematización y análisis de los datos y resultados cualitativos y cuantitativos mediante su versión 12.0. Para cada uno de los casos descritos trabajamos con las siguientes hipótesis:

H1= Existe una diferencia significativa entre los resultados de los Licenciados vs los No Licenciados. P-valor igual o $<$ que 0.05

H0= NO existe una diferencia significativa entre los resultados de los Licenciados vs los No Licenciados P-valor $>$ que 0.05

Como se trata de un estudio transversal por que se estan analizando dos grupos de acuerdo a nuestra variable fija, en un mismo momento, y la variable aleatoria es de tipo numérico, en los resultados de los diversos exámenes tanto de ingreso, de desempeño y de evaluación de competencias, se utilizará la prueba t de Student para muestras independientes, en donde el p valor deberá ser igual o inferior a 0.05 para plantear la existencia de diferencias significativas, es decir, que debemos aceptar la hipótesis de trabajo, o en caso de ser mayor a esta cifra,

plantear que no existe diferencias estadísticamente significativas, por lo cual se aceptará la hipótesis nula.

5.1 Resultado del análisis comparativo en el examen de ingreso

5.1.1 Puntaje total.

Como habíamos dicho, la mayoría de docentes que ingresaron obtienen resultados excesivamente bajos, mientras que los puntajes más altos, son escasos, sólo 20 docentes (4.2%) superaron los 70 puntos. En cuanto a los promedios de los dos grupos, encontramos que la media en el puntaje de los licenciados es de 63.61, mientras que los no licenciados tienen en promedio un puntaje de 64.46, lo que nos permite plantear de manera preliminar que, numéricamente hablando, el promedio de calificaciones de los exámenes es mayor en los no licenciados que en los licenciados.

Tabla 23. Promedio y valor de significancia de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en el examen de ingreso.

CALIFICACIÓN	Categoría	No.	Media X	p-valor prueba t (significancia)
Puntaje Total	Licenciados	392	63,61	0.69
	No licenciados	81	64,46	

Fuente: Esta investigación.

P-Valor (Valor de la prueba o significancia) = 0.69 no asumiendo varianzas iguales. Se acepta la Ho. Para el caso de los puntajes totales en las pruebas de ingreso.

Ahora bien, podemos manifestar que la diferencia no es representativa como tal, pero de lo que se trata es de determinar si tal diferencia resulta ser estadísticamente significativa, para lo cual, como primer paso establecemos el nivel de confianza en 95%, pasando al cálculo de la normalidad de las muestras a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov que se utiliza

para muestras grandes (superiores a 30. En nuestro caso son 473 docentes) y la prueba de igualdad de varianzas que se establece a través de la prueba de Levene. Estas pruebas se aplicaran en todo los casos reseñados. Con respecto a la prueba de Kolmogorov-Smirnov en ambos grupos la significancia es 0.00 lo que expresa que en ninguno de los dos grupos la variable puntaje total se comporta normalmente, para los dos casos la situación es similar. Mientras que para corroborar la igualdad de varianzas se utiliza la prueba de Levene, que en este caso es también 0.00, al ser menor que 0.05 se asume que las varianzas no son iguales. Por tal razón tomamos el nivel de significancia inferior, en los resultados de la prueba de muestras independientes, es decir, cuando no se ha asumido varianzas iguales como en nuestro caso.

El resultado definitivo fue un p valor de 0.69, siendo superior a 0.05, así las cosas, no se rechaza la hipótesis nula, pues no hay evidencias suficientes para hacerlo, por lo cual se acepta que no existe una diferencia significativa entre las medias de los puntajes totales de los licenciados y las de los no licenciados, existe una leve diferencia, como se pudo apreciar al analizar las medias o promedios; no obstante, tal diferencia no es estadísticamente significativa.

5.1.2 Prueba específica de área.

En el caso de la prueba específica, puede decirse que les fue mejor en promedio a los licenciados, pues obtienen 64.7, en tanto los no licenciados alcanzan una media de 62.82, esto significa que con respecto a los resultados globales, los no licenciados debieron obtener un mejor desempeño en las pruebas de aptitud verbal y numérica, que eran generales, lo cual les pudo haber permitido, ya en el puntaje global, superar a los licenciados como se pudo apreciar en el segmento anterior. Con respecto a la significancia estadística debemos decir que en este

caso asumimos la igualdad de varianzas, pues la prueba de Levene arrojó un resultado de 0.7, con lo cual, el p-valor que tomamos fue 0.014, siendo inferior al 0.05, necesariamente debemos rechazar la hipótesis nula y asumir la hipótesis de trabajo, lo que representa que en este caso, si existe una diferencia significativa en los resultados de los dos grupos de estudio con relación a la prueba específica del examen de ingreso.

Tabla 24. Promedio y valor de significancia de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la prueba específica del examen de ingreso.

CALIFICACIÓN	Categoría	No.	Media X	p-valor prueba t (significancia)
Puntaje Total	Licenciados	392	64.7	0.014
	No licenciados	81	62.82	

Fuente: Esta investigación.

P-Valor (Valor de la prueba o significancia) = 0.01 asumiendo varianzas iguales. Se rechaza la H_0 . Para el caso de los puntajes en la prueba específica del examen de ingreso.

Como habíamos señalado, la prueba específica puede dar cuenta de los conocimientos esenciales que un docente debe tener para el ejercicio del área para la cual está aplicando, por lo que es lógico que exista cierta ventaja de los Licenciados frente a aquellos que no lo son, ya que la formación universitaria de un licenciado está orientada hacia el ejercicio mismo de la profesión docente y se fundamenta en la preparación en las áreas particulares de su competencia. Por ejemplo para el caso de un Licenciado en Ciencias Sociales, se incluye formación que abarca conocimientos de Historia, Geografía, Ciencia Política, Antropología, entre otras, que se abordan en las pruebas; en tanto un sociólogo o trabajador social, si bien puede tener conocimientos generales sobre esas temáticas, no los tiene con la profundidad que

los licenciados, a quienes se prepara no sólo en los conocimientos como tal, sino además, en cómo abordar esas temáticas, por lo cual podría existir una ventaja evidente.

5.2 Resultado del análisis comparativo en la evaluación anual de desempeño

En ésta evaluación, se tendrá en cuenta el puntaje total y el resultado de la competencia funcional académica, específicamente la Pedagógica y didáctica.

Anteriormente, habíamos manifestado que la gran mayoría de docentes se ubican por encima de los 90 puntos, lo que significa, según el MEN, que sus puntuaciones son catalogadas como sobresalientes. En términos generales se había identificado una distribución similar para Licenciados y No Licenciados, aunque con algunas diferencias. A continuación estableceremos si tales diferencias son o no significativas de acuerdo a las calificaciones emitidas por los Directivos docentes de las instituciones donde los profesores ejercen su trabajo.

5.2.1 Puntaje total:

Tabla 25. Promedio y valor de significancia de puntajes totales obtenidos por licenciados y no licenciados en la prueba anual de desempeño.

CALIFICACIÓN	Categoría	No.	Media X	p-valor prueba t (significancia)
Puntaje Total	Licenciados	392	94.4	0.4
	No licenciados	81	93.98	

Fuente: Esta investigación.

P-Valor (Valor de la prueba o significancia) = 0.4 asumiendo varianzas iguales. Se acepta la Ho. Para el caso de los puntajes en la prueba específica del examen de ingreso.

En la evaluación de desempeño las diferencias no son numéricamente muy amplias, de hecho, los licenciados obtienen en promedio una calificación de 94.4, mientras los no licenciados alcanzan una media de 93.98, existiendo sólo una diferencia de 0.82 puntos, que

en realidad, no es muy representativa. Al analizar la significancia estadística de estos resultados en particular, asumimos la igualdad de varianzas, pues la prueba de Levene arrojó un resultado de 0.34, con lo cual, el p-valor que tomamos en la prueba t para igualdad de medias en muestras independientes fue de 0.4, que siendo superior a 0.05, nos lleva a aceptar la hipótesis nula y asumir que no existe una diferencia significativa en los resultados de los dos grupos de estudio con relación a los resultados emitidos por los directivos docentes en las evaluaciones anuales de desempeño. La valoración que los rectores de las instituciones le dan a sus docentes, sean éstos licenciados o no, parece tener similares características, lo que nos lleva a pensar en que ninguno de los grupos de estudio se destaca mayoritariamente por encima del otro en el desempeño de sus funciones.

5.2.2 Competencia funcional académica: Pedagógica y didáctica.

En el componente específico de pedagogía y didáctica los Licenciados superan a los No Licenciados, pues su promedio es de 94.04, en tanto éstos últimos, obtienen un 93.72. Los resultados son muy similares a los resultados globales de ésta evaluación. La idea central de considerar éste componente surge de que se presume, en él deberían existir ciertas ventajas por parte de los licenciados, pues su formación radica en un fuerte aprendizaje a nivel pedagógico y didáctico, aunque es claro, que la puntuación emitida por parte de los directivos docentes tiene un amplio elemento subjetivo que podría incidir en su visión sobre el comportamiento de sus profesores en general.

Tabla 26. Promedio y valor de significancia de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la Competencia funcional académica: Pedagógica y didáctica.

CALIFICACIÓN	Categoría	No.	Media X	p-valor prueba t (significancia)
Puntaje Total	Licenciados	392	94.04	0.6
	No licenciados	81	93.72	

Fuente: Esta investigación.

P-Valor (Valor de la prueba o significancia) = 0.6 asumiendo varianzas iguales. Se acepta la H_0 . Para el caso de los puntajes en la prueba específica del examen de ingreso.

Para este caso se asumió igualdad de varianzas a través de la prueba de Levene, cuyo valor fue de 0.6, por lo cual el p-valor alcanzó 0.6 que nos lleva a aceptar la hipótesis nula y asumir que no existe una diferencia significativa en los resultados de los dos grupos de estudio con relación a sus resultados particulares en el componente específico pedagógico-académico emitidos por los directivos docentes en las evaluaciones anuales de desempeño. Al parecer, desde la perspectiva de los rectores, y, fundamentalmente, de acuerdo a las calificaciones que ellos remiten a la SED de Nariño, no encuentran diferencias absolutas en la parte pedagógica de los profesores a su cargo, sean éstos licenciados o no, pues desde esta perspectiva, tales disparidades o no existen, o de existir, son prácticamente imperceptibles. Sería bueno contrastar estos puntajes, con las percepciones de los rectores que se analizarán más adelante, pues suele suceder que una cosa reflejan los números, más cuando se trata de llenar formatos tediosos, y otra las opiniones y perspectivas sobre un asunto en particular.

5.3 Resultado del análisis comparativo en la evaluación de competencias o de ascenso

En esta parte sólo se tendrá en cuenta el puntaje total, pues es el único que emiten las entidades oficiales encargada de los procesos de aplicación de las pruebas.

Los licenciados obtienen 83.71 puntos en promedio, superando a los no licenciados que alcanzan 82.86. Recordemos que se trata de una evaluación de suma importancia, pues ésta determina que docentes pueden acceder a ascensos o reubicaciones salariales. Es importante señalar también que estos resultados son sólo de aquellos que han superado las pruebas, es decir, un total de 127 docentes para los tres años en los que hemos analizado ésta evaluación, de éstos, 97 han sido licenciados y 30 No licenciados que representan 24.74% y 37.03% respectivamente. Notándose que proporcionalmente han tenido más éxito los no licenciados frente a los licenciados que se han presentado, pues en este caso, tales diferencias alcanzan 12.29 puntos porcentuales.

Tabla 27. Promedio y valor de significancia de puntajes obtenidos por licenciados y no licenciados en la evaluación de Competencias.

CALIFICACIÓN	Categoría	No.	Media X	p-valor prueba t (significancia)
Puntaje Total	Licenciados	97	83.71	0.4
	No licenciados	30	82.86	

Fuente: Esta investigación.

P-Valor (Valor de la prueba o significancia) = 0.4 asumiendo varianzas iguales. Se acepta la Ho. Para el caso de los puntajes en la prueba específica del examen de ingreso.

Pero en los resultados como tal, de los 127 casos en los que ha habido éxito en los puntajes, podemos decir que basándonos en los promedios y asumiendo igualdad de varianzas

a través de la prueba de Levene, cuyo valor fue de 0.2, por lo cual el p-valor alcanzó 0.6, no existe una diferencia significativa en los resultados de los dos grupos de estudio con relación a sus resultados particulares en la evaluación de competencias que determina las modificaciones en el escalafón. Por tal razón aceptamos la hipótesis nula.

En términos generales, puede decirse que los comportamientos entre los dos grupos frente a las diversas evaluaciones de la que han sido objeto en su proceso de inserción y desempeño en la carrera profesional docente son similares, se demuestra que los resultados que previamente habíamos mostrado con respecto a estas pruebas a través de la identificación de rangos y distribución de puntuaciones, se ratifican mediante pruebas estadísticas. En la mayoría de procesos evaluativos los licenciados superan en promedio a los No Licenciados, aunque las diferencias no resultan ser significativas, por lo que podríamos hablar de un comportamiento similar en los dos grupos. Sólo se pueden señalar dos excepciones evidentes. La primera es con respecto a la tendencia de dominio de los licenciados en la mayoría de pruebas, pues, en la prueba de ingreso son los no licenciados quienes en el puntaje total superan a los profesionales de la educación obteniendo 64.46 puntos en promedio por 63.61 puntos para el caso de los últimos. La segunda excepción está relacionada con que sólo existe un caso en el que estadísticamente existen diferencias significativas y se trata de los resultados en la prueba del área específica que hace parte del examen de ingreso, pues en ese asunto en particular, los licenciados superan a los no licenciados en 1.88 puntos, existiendo una diferencia significativa que posiblemente nos permitiría hablar de que la formación pedagógica y disciplinar profunda, como la que se presume, tienen los licenciados, estaría relacionada a su éxito en éste tipo de componentes, que, como hemos dicho, al ser específicos,

favorecen a aquellos que en las facultades de educación han sido orientados hacia esas áreas en particular, no así en el caso de los no licenciados que tienen otro tipo de formación.

6. PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTIVOS DOCENTES RESPECTO AL DESEMPEÑO LABORAL DE LOS LICENCIADOS Y PROFESIONALES NO LICENCIADOS NOMBRADOS BAJO EL DECRETO 1278 DE 2002

Tras la realización de un análisis descriptivo en el que logramos identificar las características más preponderantes de los docentes que hacen parte del Decreto 1278 en la Secretaría de Educación del Departamento, y después de establecer que en las diversas pruebas o evaluaciones que han presentado para poder ingresar al sistema, mantenerse y ascender, los comportamientos de los dos grupos de estudio son similares, no encontrando diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los resultados globales de las pruebas, es imprescindible en el presente capítulo determinar la percepción de los directivos que tienen bajo su tutela a docentes de los dos grupos, realizando una indagación sobre como miran y perciben el desempeño de sus profesores, contrastando la información que aporta el análisis estadístico precedente, con la mirada, ya en la práctica, del directivo, que es el que, en definitiva, emite un juicio valorativo a través de una calificación, que en apariencia es objetiva, pero está permeada, por la subjetividad propia de la evaluación que ha de hacerse a los fenómenos sociales, de los cuáles, ellos son protagonistas de primer orden, y por consiguiente, también responsables.

Recordemos que los docentes del 1278, como han sido denominados en los ámbitos educativos, son objeto de evaluación de desempeño, de conformidad con la normatividad establecida, en tal sentido, y con base en una encuesta adelantadas a los rectores(as), se logró establecer la percepción frente al desempeño laboral de los docentes licenciados y los profesionales no licenciados, por cuanto son los rectores quienes directamente observan en el

dia a dia, la práctica adelantada en su quehacer de maestros (as), para tal efecto se ha adelantado un total de 40 encuestas tomando como parámetro los establecimientos educativos que cuentan con mayor cobertura de docentes nombrados bajo éste decreto. Como base metodológica para adelantar este proceso, se ha tomado la Guía 31 expedida por el Ministerio de Educación Nacional, pues en ella se definen las competencias a evaluar, que se han clasificado en funcionales y comportamentales, de igual manera, es pertinente hacer una breve reseña normativa donde se establecen responsabilidades frente al proceso de evaluación docente.

Es importante tener en cuenta que la política educativa del Estado propende por el mejoramiento constante de la calidad de la educación y por proyectar y reconocer la labor docente, tal como lo establece el Ministerio de Educación Nacional, expresando que

El Estatuto de Profesionalización Docente busca: Mejor Preparación, Mejor Desempeño y Mayor Reconocimiento, de los maestros que como resultado de la evaluación cualifican su conocimiento, mejoran su práctica pedagógica y esto se traduce en mejores logros de sus estudiantes”. En otras palabras, el factor docente es esencial en cualquier modelo de calidad de la educación, por lo que evaluar a los educadores es una acción estratégica para la política educativa. (MEN, 2013).

En virtud de lo anterior, y en el marco de las políticas públicas, los fundamentos de la evaluación docente se remiten a la Constitución Política de Colombia, artículos 67 al señalar que la educación es un derecho fundamental y corresponde al Estado velar por la calidad de la misma en cumplimiento de sus fines. En el mismo sentido, en el artículo 68 se expresa que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y que la Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. De igual manera la

Ley General de Educación, en su artículos 80, referencia la aplicación de criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza y el desempeño del docente.

Por su parte la Ley 715 de 2001, da al Estado las competencias para expedir las normas y mecanismos de evaluación al personal docente, es por tanto que con la expedición del Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002, artículo 12, queda establecida la evaluación como parámetro para el proceso evaluador “Al terminar el año académico respectivo, la persona nombrada en periodo de prueba será sujeto de una evaluación de desempeño laboral y de competencias. Aprobado el período de prueba por obtener calificación satisfactoria en las evaluaciones”, el artículo 26 del decreto es claro en manifestar que la carrera docente estará ligada a la evaluación permanente: “los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor”.

El Decreto 1278 de 2002, manifiesta que la evaluación de los docentes y directivos docentes:

Comprenderá al menos la preparación profesional, el compromiso y las competencias, la aplicación al trabajo y medirá de manera objetiva la responsabilidad profesional y funcional; la formación o perfeccionamiento alcanzado; la calidad del desempeño, la capacidad para alcanzar los logros, los estándares o los resultados de sus estudiantes y los méritos excepcionales. (Artículo 30).

Con la expedición de éste Decreto, el ejercicio de la profesión docente, necesariamente se encuentra ligado a la evaluación permanente, iniciando con la evaluación del periodo de prueba, posteriormente la evaluación anual de desempeño laboral para aquellos que estén nombrados en propiedad, y la evaluación de competencias, aplicada a docentes inscritos en el

escalafón y que desean ascender de grado o cambiar el nivel salarial. Análisis que se ha hecho de manera detallada en los capítulos precedentes.

Por su parte el decreto 3782 de 2007, regula el proceso de evaluación de desempeño anual laboral de los docentes y directivos docentes, que ingresaron al servicio estatal, estableciendo en su artículo 6 que el evaluador natural “...es el rector o director rural, según el caso, quien evaluará a los coordinadores y docentes del establecimiento educativo que dirige...”

En el artículo 11 del referido decreto, se establece las responsabilidades del evaluador orientadas a brindar un ambiente de respeto, comunicación, valorar las evidencias del desempeño a fin de notificar al evaluado acerca de la valoración obtenida, concertar con el evaluado un plan de mejoramiento personal y profesional, resolver recursos presentados por el docente, y finalmente, hacer entrega de ésta documentación a la Secretaria de Educación, constituyendo ésta, la información oficial en la que se consolida todo el proceso y en la cual se establecen valoraciones numéricas a través de las cuales se categoriza el desempeño del docente en no satisfactorio, satisfactorio o sobresaliente, siendo éste último, como hemos visto, el de mayor, representatividad en las diversas evaluaciones de desempeño realizadas hasta el momento.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta que la evaluación es el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña un docente y es un proceso permanente que permite evidenciar el quehacer de los educadores, identificando sus fortalezas y debilidades, mediante la valoración de las competencias funcionales y comportamentales del cargo, a continuación abordaremos la opinión de los rectores para

conocer y determinar sus percepciones respecto al proceso de evaluación desde las tres áreas de gestión y las ocho competencias en las cuales se ha estructurado.

Tomando como base la Guía No. 31 del Ministerio de Educación Nacional, sobre evaluación anual de desempeño laboral, se adelantó el proceso de encuesta (Ver Anexo 1), con base en la definición y criterios establecidos en cada uno de sus componentes y competencias a evaluar, es decir las de tipo A y B o funcionales, y las de tipo C o comportamentales. De conformidad con lo anterior y adelantada la respectiva encuesta obtuvimos los siguientes resultados:

6.1 Percepciones sobre el desempeño laboral de los docentes

En cuanto a la pregunta ¿Considera usted que el desempeño laboral de los profesionales diferentes a licenciados es igual al de los licenciados? encontramos que el 60% de los directivos docentes manifiestan que NO, mientras el 40% manifiesta que SI.

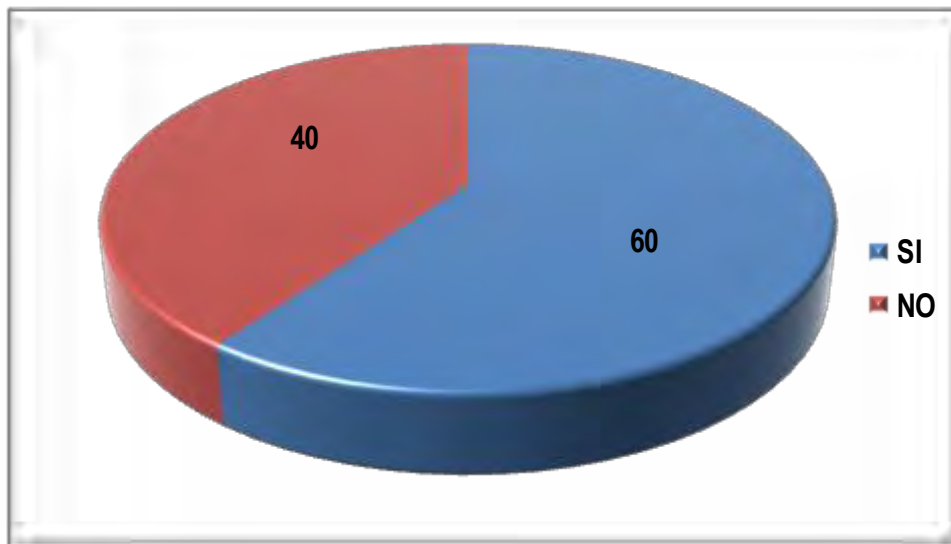


Gráfico 12. Distribución de percepciones de directivos docentes sobre diferencias en el desempeño general de licenciados y profesionales no licenciados.

Fuente: Esta investigación.

El 60% que expresa SI, argumenta en su mayoría que los licenciados han sido formados para ejercer su profesión como maestros en un establecimiento educativo donde la pedagogía, didáctica, metodología, solución de conflictos, formación y atención a educandos, manejo de grupo, entre otros aspectos, le son comunes, pues son inherentes a su profesión, son propios del cargo, y por tanto, no presentan dificultad alguna en el desarrollo de los diversos procesos escolares que deben enfrentar a diario, no interfieren con sus cátedras, actividades escolares y área del conocimiento que han asumido desde su formación en pregrado, haciéndolo con mayor facilidad y asumiendo en muchos casos la responsabilidad de una área pese a que no sea de su resorte o competencia como tal. Algunas de las afirmaciones que apoyan estas percepciones se reseñan a continuación:

“...considero que los Licenciados son formados en pedagogía a lo largo de toda la carrera, lo que les da suficiente fundamento para asumir los diferentes procesos pedagógicos en el aula, además pueden comprender mejor la problemática de los estudiantes en sus diferentes edades. Los profesionales de otras áreas aunque tienen el conocimiento, se les dificulta compartirlo con los estudiantes y que ellos logren asumir esos conocimientos...” (Rector I.E El Páramo).

“...La formación del maestro es muy diferente a las de los profesionales, dentro del pensum académico de las licenciaturas, estas áreas relacionadas con la fundamentación pedagógica...” (Rector I.E. Los Andes).

“... No es suficiente por cuanto la formación docente contiene las materias propias del área de formación como también un alto énfasis en pedagógica y didáctica, que en un curso o un posgrado, no compensa las practicas pedagógicas que tienen lugar en el

proceso de formación del futuro licenciado...” (Rector I.E. Nuestra señora del Rosario, El Rosario)

A la luz de estas manifestaciones, puede decirse que la marca indeleble de la formación de pregrado es trascendental en la visión de muchos directivos, pues consideran que algunas actividades propias de los contextos escolares se aprenden a resolver, no tanto en la práctica, o al menos, no con la misma suficiencia, con la que se aprende en la formación universitaria de licenciatura, por lo cual, desde ésta perspectiva, los argumentos que esgrimen éstos directivos para apoyar su si cómo respuesta, está relacionada con la formación pedagógica propia de los licenciados, frente a la cual, los no licenciados estarían en completa desventaja. Además, desde esta perspectiva del directivo, pese a que no se desconoce la labor desarrollada por los profesionales no licenciados, en tanto que éstos demuestran compromiso, responsabilidad, creatividad, etc. se evidencia que existen diferencias relevantes, pues la formación del licenciado, según los directivos, les permite contar con una metodología bien fundamentada, y con didácticas producto de la formación recibida a lo largo de la carrera, demostrando un mejor manejo y dominio curricular; manifestándose también en el trato con sus educandos, ya que el licenciado está preparado desde el aula para resolver conflictos recurrentes al interior del establecimiento educativo. Así mismo, un licenciado independientemente del área que esté trabajando, tiene como principal objetivo *ser* docente y su identidad ocupacional se orienta hacia la formación de estudiantes.

En contraste, el 40% de directivos que manifiestan que NO existen diferencias, expresan que al igual que los licenciados en educación, los profesionales No licenciados, en el marco de su carrera, han tenido los mismos años de preparación, con la única diferencia de no contar con el componente pedagógico; no obstante, ellos son capaces de equiparar las falencias en

este sentido a través de la realización del curso o postgrado en pedagogía que se les exige, con lo cual complementan el componente faltante, en tal sentido podrán desempeñar su labor normalmente, y como se espera lo haga cualquier docente. Al respecto, algunas de las respuestas que permiten apoyar esta apreciación son:

“... Ellos han realizado sus estudios igualmente que los licenciados con las mismas metodologías de enseñanza, lo único que los diferencia es el estudio de la pedagogía que un licenciado es su esencia... en cambio los profesionales tendrán que hacer cursos, especialización en pedagogía...” (Rector I.E. Monopamba, Puerres).

“...Porque los conocimientos adquiridos en las diferentes profesiones se aplican indistintamente a los estudiantes, los docentes no licenciados complementan sus conocimientos con los cursos de pedagogía y las especializaciones que realizan...” (Rector I.E. Pedro de Adrada, Taminango).

Con respecto a estas afirmaciones, podemos decir que si bien es cierto, el profesional no licenciado tiene la posibilidad de adelantar cursos o postgrados en pedagogía, a fin de solventar la carencia de una formación universitaria de pregrado en educación, la realización de éstos básicamente obedece a requerimientos establecidos en la norma, más que a sus propios intereses. Basta recordar que para este caso, el Decreto 1278, en su artículo 12, y específicamente en el párrafo 1, establece que:

los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional

En este sentido, es claro que dentro de los argumentos de los directivos para apoyar sus respuestas está el conocimiento de la normatividad, pues se refieren de manera constante a los cursos de pedagogía o los postgrados en educación que los docentes *deben* hacer.

Es importante señalar también que en el proceso evaluativo juega un papel preponderante la formación del directivo docente rector, responsable de evaluar a sus docentes, esto teniendo en cuenta que la evaluación debe adelantarse bajo los siguientes criterios, pues debe ser objetiva, confiable, pertinente, universal, transparente y participativa; no obstante, es probable que en la emisión de juicios intervengan algunas concepciones, que siendo subjetivas, permean el acto evaluativo, restándole cierto grado de imparcialidad. En tal sentido, si el perfil del directivo docente es el de licenciado, sus perspectivas respecto al desempeño laboral de sus docentes, podrá tener cierta prevención o sesgo hacia aquellos profesionales diferentes a licenciado; por tanto, emitir valoraciones que determinen el nivel de desempeño de un docente se convierte de alguna manera, en una práctica muy compleja, en términos de la objetividad y por ende en la emisión de los conceptos valorativos que implican dicha práctica profesional docente.

6.2 Percepción de los directivos frente a las áreas y competencias a evaluar a los licenciados y no licenciados

Por otra parte, dentro de la encuesta que estamos referenciando, y básicamente, en lo concerniente a las competencias a evaluar, se hacen una serie de preguntas tendientes a conocer desde la perspectiva del directivo docente quien se desempeña mejor, si los licenciados o los profesionales de otras áreas, en este orden de ideas, se ha tomado cada una de ellas, a fin de determinar que piensan al respecto los evaluadores.

En primera instancia, al referirnos al área de gestión académica, estamos haciendo alusión el componente pedagógico, el dominio de contenidos, dominio curricular, planeación y organización académica, pedagogía y didáctica y evaluación del aprendizaje. Todas éstas están encaminadas a trabajar en el proceso de enseñanza - aprendizaje - evaluación con los estudiantes, para lo cual, indudablemente, se requiere preparación, conocimiento, sentido de pertenencia, en tanto que se trabaja con la formación académica, constituyendo este un espacio por excelencia para la creación y la innovación por parte de un docente.

6.2.1 Gestión académica.

En el marco de la encuesta adelantada a directivos docentes, se pregunta acerca de la gestión académica, y en ella, ¿quién desempeña mejor el cargo como docente, si el licenciado o el profesional no licenciado?

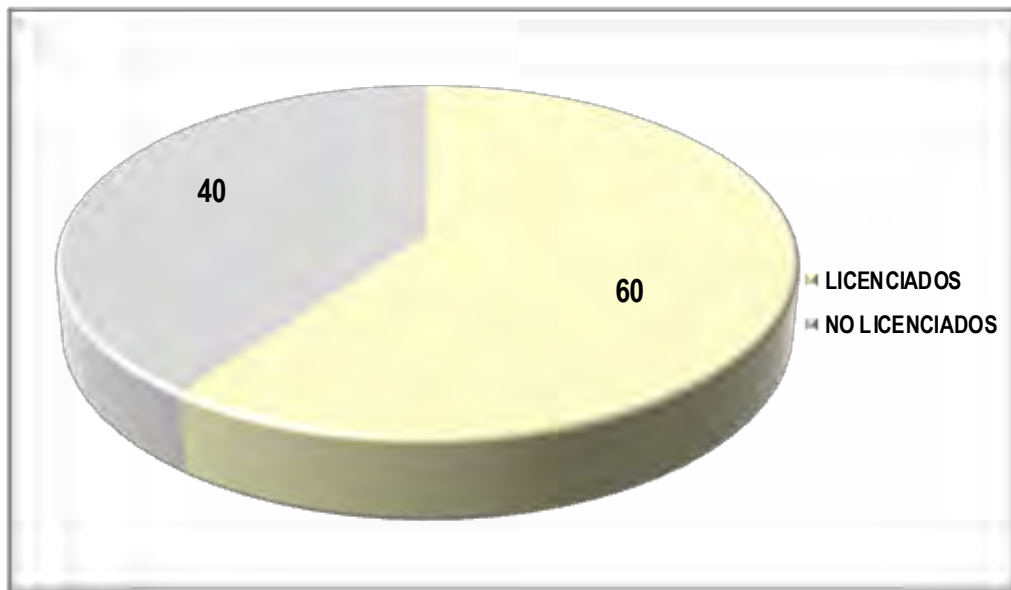


Gráfico 13. Distribución de percepciones de directivos docentes sobre quien tiene mejor desempeño (licenciados o profesionales no licenciados) en la Gestión Académica.

Fuente: Esta investigación.

El 60% de los encuestados, manifiestan que los licenciados se desempeñan mejor, por cuanto el ser docente implica desde su formación, asumir la responsabilidad de la educación del otro, convirtiéndose en un gran compromiso, asumiendo que la formación integral del licenciado apunta hacia la pedagogía y la didáctica, el dominio de su saber específico y la obligación constante con su práctica, pues esto le permite desarrollar de manera adecuada e idónea su trabajo, además, entrar en contacto con el otro en igualdad de condiciones, con la metodología adecuada, siendo capaz de redimensionar la práctica educativa y contribuyendo constantemente a la formación integral de sus estudiantes. Tal concepción puede apoyarse en las siguientes respuestas.

“... La licenciatura le da más campo de responsabilidad para el desempeño de las funciones de orientación académica o de clases...” (I.E. Males, Córdoba)

“... Porque su formación es enfocada hacia la docencia y educación...” (I.E. San Alejandro, Guaitarilla)

“... El licenciado cuenta con los conocimientos propios de la pedagogía...” (I.E. San Carlos, Génova)

“...El Licenciado posee los conocimiento básicos y profesionales de acuerdo al perfil...”; “...La licenciatura le da más campo de responsabilidad para el desempeño de las funciones de orientación académica o de clases...” (I.E. Nuestra Señora de las Mercedes, El Tablón de Gomez).

“... Los docentes licenciados han sido preparados en el ramo de la educación y eso les permite mayor conocimiento para trabajar con niños y jóvenes...” (I.E. Pisanda, Cumbitara)

“... Los Licenciados tienen ventaja por la fundamentación pedagógica, metodologías y estrategia de evaluación que se emplean, sin embargo hay profesionales que se desempeñan muy bien y hacen el esfuerzo...” (I.E.A. La Floresta, Sapuyes)

Por su parte, los encuestados que manifiestan que no hay diferencias en el desempeño de unos y otros alcanzan el 40%, según ellos, no existe distinción entre ellos por cuanto, existe compromiso por parte de todos los docentes, todos participan del desarrollo del currículo, y la práctica pedagógica se construye conjuntamente en el ámbito educativo, proceso que genera un compromiso permanente por parte de todos los actores, incluidos, tanto licenciados como no licenciados en igualdad de condiciones: Así lo manifiestan algunos rectores en los siguientes términos:

“... Porque el desempeño laboral depende del grado de compromiso del docente, independientemente si es licenciado o no...” (I.E Pedro de Adrada, Taminango).

“... Ambos realizan una muy buena gestión académica, ya que el desarrollo curricular es bueno...” (I.E. Manuel Briceño, San Pablo)

“... Creo que en los dos campos los Docentes han sido excelentes, no se puede desmeritar a nadie, cada quien ha aportado su experiencia pedagógica y académica en beneficio de la Institución...” (I.E. Los Arrayanes, Córdoba)

A la luz de éstas de estas visiones, la gestión académica apunta básicamente a prestar un buen servicio a los estudiantes, independientemente de ser o no licenciado, lo importante es que todos los procesos cuenten con buena planificación y seguimiento; además que se ponga en práctica un férreo compromiso institucional.

6.2.2 Gestión administrativa.

De acuerdo con la Guía 31 del Ministerio de Educación Nacional esta gestión “*comprende el conocimiento y cumplimiento de las normas y de los procedimientos administrativos de la institución, para el funcionamiento eficiente del establecimiento y la conservación de los recursos del mismo. Involucra la capacidad para participar activamente en el desarrollo de los proyectos de la organización escolar*”. Esto incluye el uso de recursos que hace referencia al manejo y cuidado de todos aquellos elementos y herramientas que le permitan al docente desempeñar de manera óptima su labor, y por ende, el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, y al mismo tiempo, orienta a sus estudiantes para que hagan buen uso de la infraestructura y todo tipo de recurso con que el establecimiento educativo aporta para su formación integral. Además, dentro de ésta gestión está contenido el seguimiento de procesos, que se encamina a cumplir con las condiciones necesarias para el funcionamiento del establecimiento educativo, esto visto a partir del cumplimiento de actividades de acuerdo al calendario académico, interactuar con las diferentes instancias, asistir a reuniones administrativas y académicas convocadas, participar del plan de mejoramiento, resignificación del PEI, entre otros elementos.

Con base en estos aspectos que hacen parte de la Gestión administrativa, se preguntó: Desde su experiencia como directivo docente ¿Quién presenta mayor compromiso frente a la institución en cuanto a uso de recursos y seguimiento de procesos: los licenciados o los profesionales no licenciados? A lo cual respondieron de acuerdo a la distribución del gráfico 14.

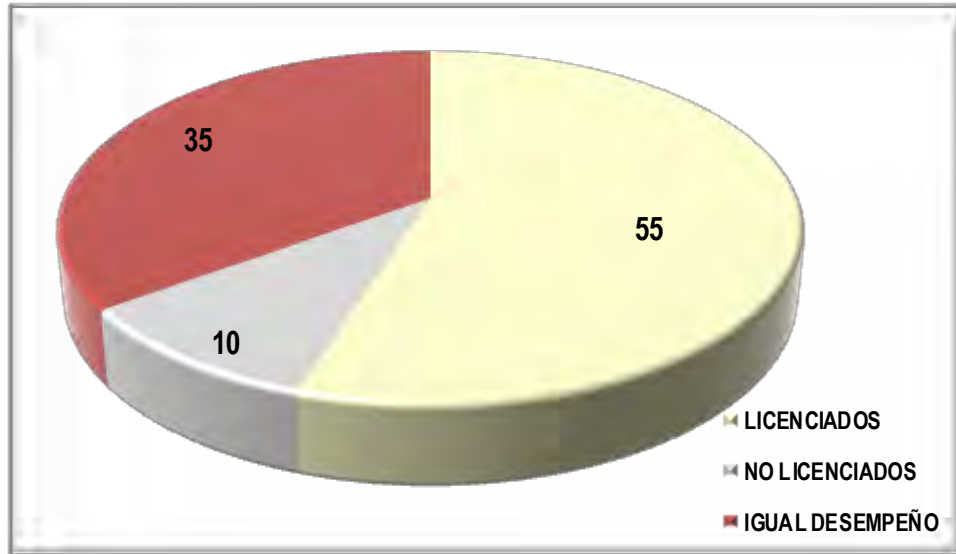


Gráfico 14. Distribución de percepciones de directivos docentes sobre quien tiene mejor desempeño (licenciados o profesionales no licenciados) en la Gestión Administrativa.

Fuente: Esta investigación.

En términos generales, se puede evidenciar que la mayoría de directivos docentes (55%) consideran que los licenciados se desempeñan mejor que los no licenciados en actividades como el uso de recursos y el seguimiento de procesos, demostrando mayores niveles de compromiso en estas actividades. En este sentido, tal mayoría coincide con la percepción que los directivos tienen frente al desempeño de estos docentes en la Gestión Académica, pues al igual que en ésta, los rectores ven con buenos ojos el trabajo de los licenciados, incluso, por encima de aquellos que no lo son, pues al parecer la formación académica respalda aún más su conocimiento hacia áreas relacionadas con el contexto educativo en general, o al menos, eso es lo que manifiestan estos rectores al emitir su concepto, pues aseguran que los licenciados además de su amplia formación pedagógica, tienen un conocimiento profundo de normas educativas, lo cual los lleva a adelantar procesos

institucionales de manera óptima y ajustados a los lineamientos gubernamentales e institucionales. Algunas de las percepciones acerca de los licenciados en este ámbito son las siguientes:

“... Su espíritu de superación les permite conocer de cerca los procesos y componentes de la gestión administrativa y demuestran mayor compromiso en la modernización de las instituciones educativas...” (I.E Micro empresarial Cabuyales, La Cruz).

“... Tiene mejor utilización de recursos pedagógicos y herramientas necesarias para su desempeño por su formación...” (I.E José Antonio Galán, Iles).

“... El mismo hecho de ser docentes con una preparación en ciencias de la educación, les facilita utilizar recursos que permita el seguimiento de los procesos...” (IE Pisanda, Cumbitara).

“... Durante su formación ha recibido la mayoría de las estrategias para su labor con los estudiantes...” (I.E. Policarpa).

“... El licenciado cuenta con los conocimientos propios de la profesión y está preparado para ello...” (I.E. Agropecuario San Carlos, Colón - Génova).

“... Los licenciados tienen más sentido de pertenencia, están más dispuestos a trabajar en actividades extracurriculares...” (I.E Santa Cecilia, San Lorenzo).

El 35% de los directivos docentes manifiestan que frente a esta competencia no existe diferencia alguna en tanto que los docentes, cualquiera sea su formación, al haberse insertado en este ramo, cuentan con la preparación suficiente para aportar sus saberes a las instituciones, así mismo resaltan el compromiso en el cumplimiento de las funciones, para los dos grupos, sin que identifiquen diferencias preponderantes. Al respecto, éstas son algunas respuestas que corroboran estas afirmaciones:

“... El nivel de compromiso de un docente en la gestión administrativa, no depende de si es licenciado o no. Hay profesionales que demuestran su responsabilidad en todas las funciones que se les asigne. Sí existe una diferencia en cuanto a la parte académica y pedagógica por cuanto para ello fueron preparados los licenciados...” (I.E. Técnica San Francisco de Asís, La Cruz).

“... Generalmente los dos cumplen con su compromiso administrativo porque es un deber que se debe cumplir como educadores...” (I.E Las Delicias, Leiva).

“... El compromiso es realizado de igual manera por licenciados y no licenciados...” (I.E. Manuel Briceño, San Pablo).

“... Porque sin importar el título que posean su compromiso con la parte administrativa es el mismo...” (I.E San Alejandro, Guaitarilla).

Por último, el 10% que expresa que los profesionales no licenciados se desempeñan mejor en este componente en particular, argumentan que si bien, éstos no cuentan con la experiencia en el campo de la educación, si la tienen en el desempeño de su profesión en otras entidades ya sea públicas o privadas, lo que les ha permitido desarrollar una serie de conocimientos, que, viniendo desde perspectivas distintas al ramo eminentemente educativo, son de gran ayuda y beneficio para algunas actividades al interior de la institución educativa, pues de ésta manera pueden contribuir con la resolución de situaciones de índole administrativo, complementando desde su perfil y experiencias, con aspectos, que si bien no son del resorte ni función de un docente, constituyen una obligación inherente a las instituciones públicas. Es el caso de los ingenieros, psicólogos, administradores de empresas, contadores públicos, entre otros, que bien pueden servir en aspectos como la proyección

comunitaria a través de la gestión de programas, planes y proyectos; contribuyendo con su formulación, sus procesos de ejecución, evaluación y seguimiento; además, existen otras áreas como lo exclusivamente financiero o aquellas tareas que tienen que ver con la presentación de informes a los entes de control, que, generalmente, no tienen personal capacitado para resolverlos eficientemente y que encontrarían en este tipo de profesionales al personal idóneo para contribuir con tales actividades al interior de las instituciones.

“... En este caso si se debe admitir que el personal de no licenciados tienen más conciencia laboral...” (I.E. Nuestra Señora del Rosario, Génova).

“... Se puede considerar que el profesional No licenciado ha manejado ambientes laborales diferentes al sector educativo, por ello el manejo de procesos se le facilita, lo mismo que el cumplimiento de normas, procedimientos, etc...” (I.E. Las Delicias, El Contadero)

“... Depende del perfil profesional del no licenciado, si es en la rama administrativa o financiera le ayuda bastante a su desempeño en esta gestión en lo que se refiere a los recursos humano, planta física y recursos financieros...” (I.E. Nuestra Señora del Rosario, El Rosario).

“... Los profesionales no licenciados que están dedicados a la docencia tienen formación como ingenieros, administradores y en su formación profesional se enfoca mucho sobre estas temáticas...” (I.E. Técnica San Francisco de Asís, Iles).

6.2.3 Gestión comunitaria.

En cuanto a la gestión comunitaria, debemos decir que en ella se evalúan las competencias relacionadas con la comunicación institucional e interacción con la comunidad, por medio de las familias, motivando su actividad pedagógica, haciendo uso del entorno

social, cultural y productivo aportando a la calidad de vida comunitaria. Así, la comunicación institucional, se evidencia en aquellos espacios en los cuales el docente se relaciona con su entorno poblacional a todo nivel, buscando desarrollar un ambiente de respeto, aplicando y dando cumplimiento al *manual de convivencia*, adelantando acciones tendientes a prevenir riesgos, fomentando el respeto entre pares y superiores y, en general, entre toda la comunidad educativa.

La interacción con la comunidad y el entorno se evidencia a través de la vinculación y participación de los docentes con la gente del lugar en actividades de carácter institucional tendientes fomentar la formación e integración de los padres y familiares con los estudiantes. Así mismo, gracias a la cooperación del docente con sus educandos, al identificar problemas psicosociales y plantear conjuntamente con ellos y con sus familias alternativas para solucionarlos.

Con respecto a esta gestión, se preguntó a los directivos docentes ¿desde su experiencia como directivo docente, quien está más comprometido con el trabajo comunitario: los licenciados o los profesionales no licenciados?

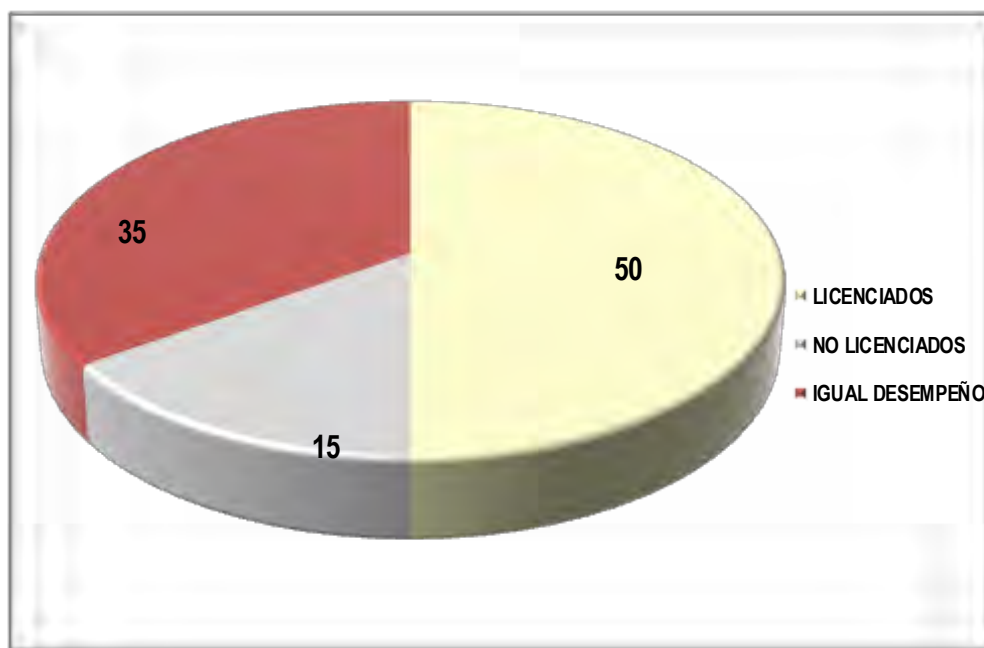


Gráfico 15. Distribución de percepciones de directivos docentes sobre quien tiene mayor compromiso (licenciados o profesionales no licenciados) con la Gestión Comunitaria.

Fuente: Esta investigación.

Siguiendo las tendencias que se han presentado hasta el momento con respecto a las gestiones anteriores, el 50% de los directivos, mostró su simpatía con los licenciados, manifestando que éstos son mejores, o se desempeñan mejor, en el componente comunitario, pues según ellos, la misma formación del docente conlleva a que exista un alto compromiso en los diversos aspectos que se refieren a su profesión; en tal sentido,

... los docentes licenciados son y presentan mayor compromiso comunitario, a tal punto de trabajar horas extras en los proyectos adelantados con la comunidad, situación que no se presenta con los profesionales no licenciados, porque ellos laboran su jornada establecida como si se tratara de una empresa; por tanto, si bien son responsables y cumplen las funciones

asignadas, no están tan comprometidos como los licenciados, pues no están familiarizados con el quehacer docente y con todas las tareas alternas que se deben ejecutar desde esta profesión y que implican atención permanente a padres y madres de familia y a la comunidad en general, máxime cuando en muchos casos se trabaja en contextos rurales, donde el nivel de formación académica de éstas personas es escaso y se debe tener altos niveles de paciencia, para cumplir las expectativas de la comunidad y no herir susceptibilidades con un trato desmedido... (Entrevista Rectora I.E. Agropecuaria La Floresta, Sapuyes).

A propósito, los directivos manifiestan:

... La formación profesional también está enfocada al trabajo con la comunidad y para el trabajo docente y el solucionar los problemas de aprendizaje que se presentan es necesario que se trabaje con los padres de familia y también para que la institución se proyecte a la comunidad, esta proyección se desarrolla mejor con los licenciados... (I.E. San Francisco de Asís, Iles).

“... Los licenciados manifiestan mayor compromiso con la comunidad por múltiples razones, entre otras, por los procesos de evaluación y la proyección en el servicio social comunitario...” (I.E. Micro empresarial Cabuyales, La Cruz).

“... Durante su formación ha recibido la mayoría de las estrategias para su labor con los estudiantes...” (I.E. Policarpa, Policarpa).

“... El licenciado cuenta con los conocimientos propios de la profesión y está preparado para ello...” (I.E. San Carlos, Génova).

El 35% de los rectores manifiesta que no existe diferencia alguna porque el trabajo es realizado en igualdad de condiciones y con los mismos niveles de cumplimiento, pues más allá de la formación universitaria, éste aspecto en particular, depende de la capacidad de entrega de los docentes y el compromiso con la comunidad. Por otra parte, los licenciados y los

profesionales no licenciados tienen contacto directo con la comunidad a través de muchas actividades, lo cual indudablemente les exige un nivel importante de participación, y por ende, de compromiso comunitario. Independientemente de su tipo de formación profesional, en este aspecto se tiene en cuenta más el trabajo colaborativo, la participación comunitaria, la interacción con los docentes y estudiantes. Al respecto, algunas de las respuestas son:

“... En la institución que dirijo, el compromiso es igual y no se podría diferenciar quien o cual es más asertivo en lo atinente al trabajo comunitario...” (I.E. Nuestra Señora del Rosario, Génova).

“... Tampoco existe una evidencia que permita afirmar o negar tal situación. Los niveles de compromiso y responsabilidad son independientes del título que ostenta un profesional...” (I.E. San Francisco de Asís, La Cruz).

“... En el aspecto comunitario no me atrevería a decir cual, ya que este depende del compromiso de la persona y es un tema subjetivo que varía de acuerdo a la disposición de trabajo del profesional, en mi experiencia como directivo se ha trabajado con profesionales no licenciados y licenciados muy comprometidos con la comunidad...” (I.E. El Páramo, Taminango).

“... Todos los docentes tienen compromiso para con la comunidad, puesto que las actividades se desarrollan en conjunto...” (I.E. Manuel Briceño, San Pablo).

“... Porque la educación es un trabajo conjuntos entre docentes, estudiantes y comunidad...” (I.E. San Alejandro- Guaitarilla).

“... Los dos desde su proyección y compromiso social, no depende del tipo de nombramiento, dependo del compromiso personal...” (I.E. Técnica San Juan Bautista, Los Andes).

“... Lo realizan de igual manera, depende mejor de la capacidad de entrega con el trabajo, la dedicación, el sentido de pertenencia con la institución, de las habilidades de interacción y proyección con la comunidad y con el sector productivo, gestión de riesgos, escuela de padres, campeonatos...” (I.E. Nuestra Señora del Rosario, El Rosario).

El 15% de los encuestados, afirma que a los profesionales no licenciados les va mejor con la comunidad, por cuanto la experiencia que han obtenido en sus trabajos anteriores, bien sea en el sector público o privado, les ha permitido desarrollar habilidades de interacción en la mayoría de los casos. Además les ha dotado de los elementos y conocimientos necesarios para colocarlos al servicio de la comunidad. Es el caso de los agrónomos, ingenieros civiles, contadores, que pueden adelantar proyectos de índole académico que beneficien a la comunidad educativa en particular, y de carácter, comunitario que les permita consolidar la proyección en otros campos, en los que la población que rodea la institución pueda participar, contribuir y beneficiarse de éste tipo de actividades. Esto les permitirá indudablemente mayor proyección y mayor contacto con la gente, permitiéndoles dar solución a problemas sociales e institucionales de manera conjunta. Esto puede deducirse de las siguientes respuestas:

“... Hay bastante compromiso en la comunidad puesto que su área también se presta para ello...” (I.E. Los Arrayanes, Córdoba).

“... En la formación profesional existen áreas de estudio de trabajo y proyección comunitaria...” (I.E. José Antonio Galán).

“... Los docentes del área o modalidad han reflejado mayores compromisos para con la comunidad desde la parte del apoyo a las investigaciones del cultivo de productos con abonos orgánicos...” (I.E. Agropecuaria Indígena Resguardo de Males, Córdoba).

6.3 Percepción de los directivos frente al desempeño laboral de profesionales no licenciados como docentes

Otros aspectos que hemos considerado como relevantes en el marco del desempeño de los profesionales no licenciados se relacionan con su nombramiento, los cursos de formación, la calidad en cuanto a resultados de valoración, la incidencia del resultado frente a los diversos procesos escolares y los programas de proyección en la comunidad educativa. Además, es importante, conocer las apreciaciones que tienen los directivos frente a las diferencias entre docentes de los dos regímenes con relación a estos componentes, por cuanto este tema ha sido abordado desde diversas posiciones, unas a favor y otras en contra. Recordemos que ha sido recurrente hasta el momento la posición de detractores en cuanto a que un profesional no licenciado se desempeñe como docente, aunque tales desacuerdos parecen manifestarse sólo a través de las opiniones que los directivos emiten en las encuestas, pues, en los resultados de las evaluaciones de desempeño no se identifican diferencias significativas entre uno u otro grupo.

A partir de esto se planteó la siguiente pregunta: ¿Está usted de acuerdo con que un profesional diferente a licenciado desempeñe su labor como docente?

Como se puede observar en el gráfico 16, no existe una diferencia prominente respecto a las apreciaciones que tienen los directivos docentes frente al tema; no obstante, aquellos que se muestran en desacuerdo con el ejercicio docente por parte de un profesional no licenciado corresponde al 51%, manifestando estar en contra por cuanto el ejercicio docente requiere de conocimiento en pedagogía y didáctica como ingredientes esenciales en el proceso de enseñanza – aprendizaje - evaluación, aspectos que son propios e inherentes a las licenciaturas.

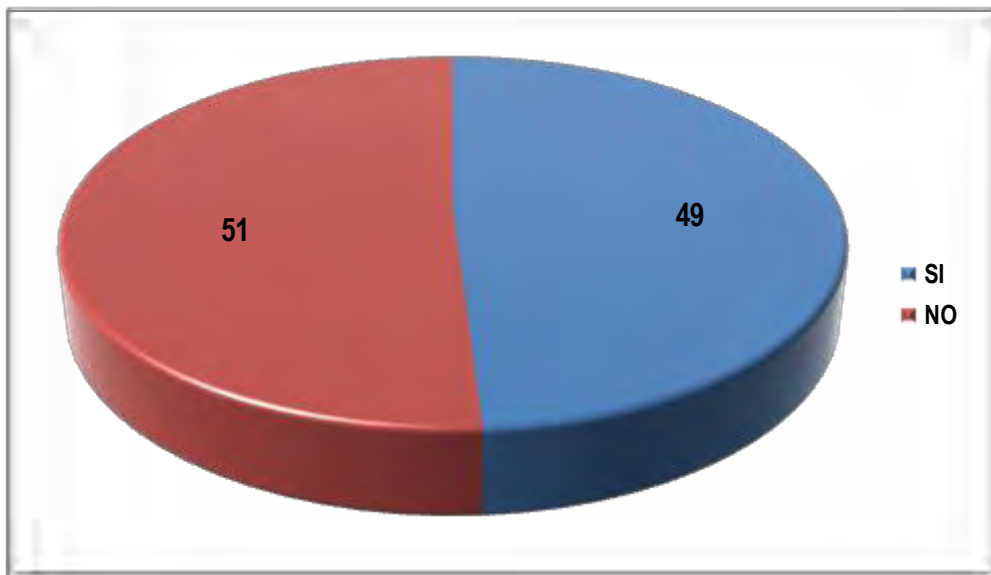


Gráfico 16. Porcentaje de Directivos que se muestran de acuerdo con el ejercicio docente por parte de un profesional no licenciado.

Fuente: Esta investigación.

Según éstos directivos, la vocación es fundamental en el ejercicio docente y se va consolidando desde que se es estudiante, mientras que si los profesionales de otras áreas decidieron estudiar otra cosa es porque la docencia no se correspondía con sus intereses y convicciones, simplemente ese no era su perfil, situación que puede perjudicar a los

estudiantes por cuanto los procesos escolares pueden realizarse simplemente para dar cumplimiento a las directrices gubernamentales o institucionales, sin que medie un compromiso en el que se evidencie amor por el trabajo y convicción en lo que se hace, podría decirse que las cosas se hacen porque toca y no porque se desean hacer. Desde esta posición, todo obedecería a que el mercado laboral no deja otra alternativa. Igualmente, los directivos se manifiestan en los mismos términos con los cuales justifican su inclinación hacia los licenciados por encima de aquellos que no lo son y que se relacionan con la falta de formación que no les permite desempeñar su labor docente a cabalidad, dejando de lado en muchas ocasiones la parte humana en el tratamiento con los estudiantes, pues, en la mayoría de los casos las actividades docentes se orienta básicamente a cumplir procesos y a presentar avances en los programas; por este motivo, según este grupo de directivos, no basta con capacitarse en cursos de pedagogía, se debe entender que el ser docente va más allá de aplicar conocimientos científicos e improvisar dentro del aula, por lo cual se defiende dentro de la docencia el simple hecho de querer lo que se hace. Algunas respuestas en este sentido son:

“... La formación del maestro es muy diferente a las de los profesionales, dentro del pensum académico de las licenciaturas, están áreas relacionadas con la fundamentación pedagógica...” (I.E. San Juan Bautista, Los Andes).

“... los licenciados normalmente hacen un buen manejo disciplinario y en desarrollo curricular; la mayoría de los profesionales están más preocupados por el avance en los programas de estudios y descuidan el desarrollo humano de los estudiantes...” (I.E. San Francisco de Asís, Linares).

“... Hay altas probabilidades de que se tenga debilidades en la parte pedagógica o sino lógicamente hubiese elegido como profesión una licenciatura...” (I.E. San Francisco de Asís, Génova).

“... El profesional no licenciado puede tener muchas dificultades para asumir los diferentes procesos pedagógicos ya que su formación está encaminada para obtener otro tipo de resultados y en su ser no está la función pedagógica...” (I.E. El Páramo, Taminango).

“... Porque no tiene la vocación ni la metodología que es empleada para que haya un buen desarrollo en el aprendizaje...” (I.E. San Gerardo, Leiva).

“... Cada profesión tiene su formación específica y en las demás profesiones no se admiten a los licenciados a menos que también se formen en esas profesiones, lo mismo debería pasar con las profesiones diferentes para que puedan ejercer la docencia, obtener un título de licenciados...” (I.E. San Francisco de Asís, Iles).

Algunos de los argumentos son duros al cuestionar la formación y facultad de los no licenciados para el ejercicio docente, se llega a plantear, por ejemplo, la necesidad de instaurar el requisito indispensable de licenciado para el ejercicio de la profesión. Se recalcan una vez más las inconsistencias pedagógicas de los profesionales no licenciados, y se pone en tela de juicio su capacidad, pues, a la luz de muchas de estas afirmaciones, se puede deducir que para los directivos, aspectos como la vocación es imprescindible en la tarea educativa.

Por otra parte, el 49% de los directivos manifiestan que si están de acuerdo en que los profesionales no licenciados ejerzan la profesión docente, argumentando que el conocimiento se puede construir por todos y compartirlo con los demás independientemente de la profesión. Según éstos, un profesional no licenciado desde su saber puede aportar no solo a los

estudiantes sino a los licenciados estrategias que pueden ser aplicadas al proceso de enseñanza, puesto que en ésta no existen verdades absolutas y se puede realizar todo tipo de contribuciones. A través del aporte de los no licenciados, se puede hacer de la educación una práctica dinámica e innovadora, oxigenando el quehacer docente a través de prácticas que conllevan al emprendimiento y a la actualización, y todo esto, en el entendido que todo el mundo tienen derecho a trabajar y si las políticas establecidas permiten que un profesional pueda ingresar al servicio docente, lo haga sin ningún tipo de discriminación, siempre y cuando medie el compromiso y la responsabilidad que la profesión docente requiere, como la necesidad de la capacitación pedagógica. A continuación presentamos algunas respuestas relacionadas:

“... Un profesional de cualquier área o campo del conocimiento, puede tener capacidades para llevar el conocimiento a otros sectores de la comunidad...” (I.E. Nuestra Señora del Rosario, El Rosario).

“... Tienen derecho a trabajar y en muchas profesiones, sus conocimientos son afines a los de los licenciados, pero se les debe exigir que antes de concursar, realicen la capacitación necesaria en el aspecto pedagógico, académico, y de normatividad educativa...” (I.E. San Francisco de Asís, El Peñol).

“... Es conveniente que la docencia se enriquezca de la experiencia de otras disciplinas, lo que favorece una formación integral en los estudiantes. Permite que el docente licenciado pueda acceder a otras estrategias en el proceso de enseñanza y se hace más dinámico el aprendizaje...” (I.E. Diego Luis Córdoba, Linares).

“... Por el derecho al trabajo e igualdad, pero con una formación complementaria pedagógica...” (I.E. José Antonio Galán, Iles).

“... Los profesionales que no son licenciados tienen una visión diferente a los licenciados, además que trabajan los temas con mayor profundidad...” (I.E. Técnica Agropecuaria José María Hernández, Pupiales).

“... Por derecho al trabajo toda persona puede desarrollar tareas docentes siempre y cuando se mire el compromiso con la Comunidad Educativa, principalmente con los estudiantes...” (I.E. Agropecuaria Industrial de Males, Córdoba).

“... Porque su conocimiento en el área respectiva está bien fundamentado, pero creo que debe tener estudios afines a la educación...” (I.E. San Alejandro, Guaitarilla).

6.3.1 Percepción sobre la importancia de cursos y especializaciones para Profesionales No Licenciados.

Frente a la pregunta ¿Considera que para el caso de los profesionales diferentes a licenciados, la especialización en educación o el curso en pedagogía son suficientes para desempeñar su labor como docentes?

Para el 51% de los encuestados, no es suficiente que un profesional no licenciado haga un curso o una especialización en pedagogía o en educación, puesto que el tiempo no es equiparable al que tiene un licenciado, por cuanto su formación se fundamenta a lo largo de cinco años en pedagogía, didáctica y ciencias propias del quehacer educativo. Según los directivos, ser docente requiere un proceso consecutivo a lo largo de una carrera completa, creando mayor compromiso con los educandos. Los cursos o especializaciones brindan a los profesionales no licenciados algunas bases, pero éstas no son suficientes, se requiere además la formación para tener un manejo conceptual adecuado y claro sobre procesos de enseñanza -

aprendizaje evaluación-. Los rectores que se adhieren a esta respuesta son claros y enfáticos en expresar que un profesional que se prepara a través de un curso, una especialización, e incluso una maestría, lo hace con el único propósito de cumplir un requisito y no por convicción o vocación educativa. Algunas respuestas que consideran que no es suficiente con los cursos de pedagogía o las especializaciones en esta área son:

“... En un corto tiempo de formación pedagógica no alcanzaría la fundamentación para asumir los diferentes procesos para ser un buen docente...” (I.E. La Floresta, Sapuyes).

“... No se tiene la capacitación necesaria para ejercer la Docencia y a veces se hace por necesidad de trabajo, lo cual perjudica la labor Docente...” (I.E. Manuel Briceño, San Pablo).

“... El curso de pedagogía les da unas pequeñas bases que no son suficientes para desempeñar el cargo de docentes...” (I.E. Pisanda, Cumbitara).

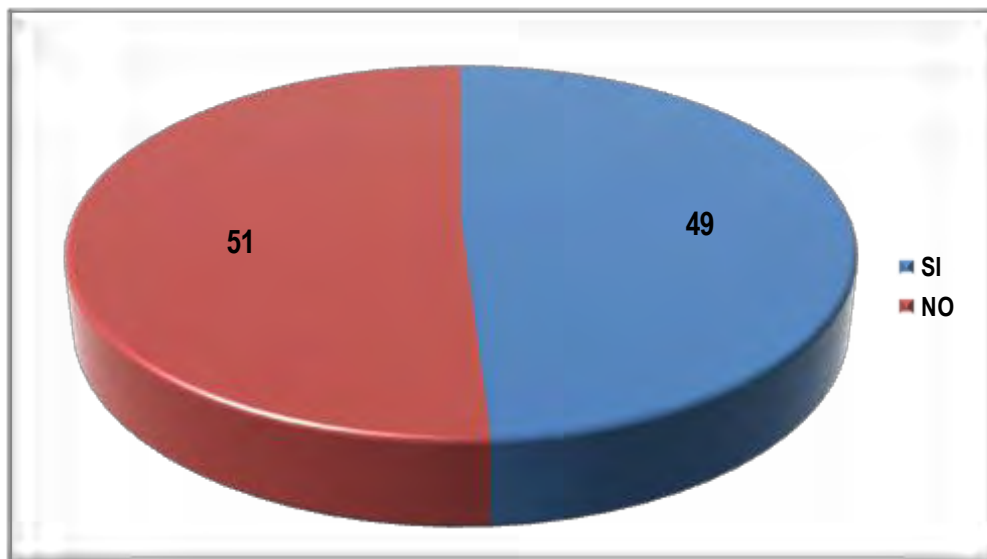


Gráfico 17. Distribución porcentual de la importancia atribuida por los Directivos a la formación en pedagogía de los profesionales no licenciados.

Fuente: Esta investigación.

Por su parte, el 49% sustenta que la formación pedagógica complementaria que exige la norma si es suficiente, por cuanto existen cursos de formación en pedagogía y didáctica de muy alta calidad que pueden fortalecer y afianzar la labor docente. Así las cosas, si el profesional no licenciado, tiene actitud y compromiso, es dedicado, curioso, amante del conocimiento y de los procesos de aprendizaje, podría incluso superar a un licenciado, por cuanto esto se evidencia gracias a que existen profesionales que se han preocupado por actualizarse constantemente aportando a las instituciones y fomentado proyectos innovadores en pro de los procesos educativos en general. A continuación algunas respuestas al respecto:

“... Una cosa es “especialización en educación”, y otra es “pedagogía”. El aspecto pedagógico es muy importante pero no es suficiente para capacitar a cualquier profesional como docente. Esta situación es relativa, pues hoy en día hay profesionales que sin ser licenciados tienen un mejor desempeño que muchos licenciados. La actitud, el compromiso y la responsabilidad son la clave para el desarrollo de un buen proceso educativo, pero la capacitación es fundamental...” (I.E. Técnica San Francisco de Asís, La Cruz).

“... Porque al profesional no licenciado solo le hace falta conocimiento en pedagogía, que lo adquiere con esta especialización...” (I.E. San Pedro de Adrada- Taminango).

6.4 La evaluación docente y su incidencia en la calidad educativa

Una de las mayores preocupaciones del gobierno nacional ha sido la calidad educativa, concebida como el logro de resultados que respondan principalmente a las necesidades que tienen los procesos educativos, económicos, las empresas y los empleadores, y que tiene como sustento un mejoramiento constante y un crecimiento progresivo en indicadores como acceso y cobertura. Las dificultades centrales de estos procesos están relacionadas con la concepción

de la evaluación como un proceso excesivamente técnico, que respondiendo a la normatividad, busca medir y establecer la contribución que, a través de los desempeños, hace cada uno de los actores estratégicos del proceso educativo. “los criterios adoptados para determinar la calidad de la educación se fundamentan en los resultados de la gestión que realizan las instituciones del sector educativo, en especial en los campos del aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los docentes...” (Lozano, 2008). No obstante, muchas veces los indicadores de éstas evaluaciones y/o mediciones, se sustentan en el lleno de engorrosos requisitos normativos y en el diligenciamiento de formatos disfuncionales que se utilizan a manera de listas de chequeo simplemente para confirmar que se está cumpliendo con lo establecido en una norma sin que haya una razón que el práctica demuestre resultados concretos.

Podríamos decir que ésta situación se presenta de manera evidente en la mayoría de Instituciones de la SED de Nariño, puesto que los resultados frente a algunas situaciones similares que hemos planteado, son totalmente distintas si comparamos los puntajes numéricos con las percepciones de los directivos docentes. Recordemos por ejemplo, que frente a la evaluación de competencias no se advierten diferencias significativas entre los dos grupos, ni en los puntajes totales ni en las calificaciones específicas por cada área de gestión con sus respectivas competencias, mientras al analizar las apreciaciones que los docentes tienen sobre los no licenciados, encontramos que la gran mayoría de directivos se muestran en desacuerdo con su desempeño, haciendo alusión permanentemente a las falencias que tienen como docentes. De acuerdo a los resultados que hemos venido mostrando frente a las preguntas planteadas en la encuesta, encontramos que en casi en la totalidad de éstas, se manifiesta cierta antipatía hacia el trabajo del profesional no licenciado, en tanto se defiende a ultranza el

trabajo y desempeño de aquellos profesores que se han graduado de alguna facultad en educación obteniendo su título de licenciado. Aunque, algunas posiciones defienden a los no licenciados, incluso manifestando que en varios campos se desempeñan mejor que los licenciados, la gran mayoría de directivos se inclinan por el otro grupo de estudio. Como puede verse, se trata de resultados totalmente contradictorios, pues si los directivos emiten sus valoraciones a través de los formatos diseñados para tal fin por el MEN y las Secretarías de Educación, éstas no corresponden con su pensamiento y con lo que aparentemente es su experiencia cotidiana en su condición de rectores en las instituciones.

A partir de lo manifestado, debemos considerar que la evaluación nos permite mejorar, pero debemos tener presente que debe existir coherencia en aquellas personas encargadas de tan complicado proceso, pues de sus conclusiones se derivan las directrices a realizar de cara al futuro en cada una de las instituciones, es por eso que se debe llevar a la práctica definiciones sobre evaluación que apuntan a concebirla como un proceso complejo, como:

Una herramienta de gestión que permite establecer estándares de calidad y conocer que tan lejos estamos que los niños y jóvenes aprendan lo que deben aprender. Es un hecho comprobado en las prácticas administrativas que lo que se mide mejora. Conocer los resultados permite a las instituciones revisar sus prácticas pedagógicas y establecer los procesos de mejoramiento de la calidad, puestos en marcha tanto por la Secretaria como por las instituciones educativas. (López & Bazán, 2011, p.35).

En este contexto, respecto a la pregunta ¿Considera usted que la valoración obtenida por el docente incide directamente en la calidad de la educación de sus estudiantes? Se obtiene el siguiente resultado.

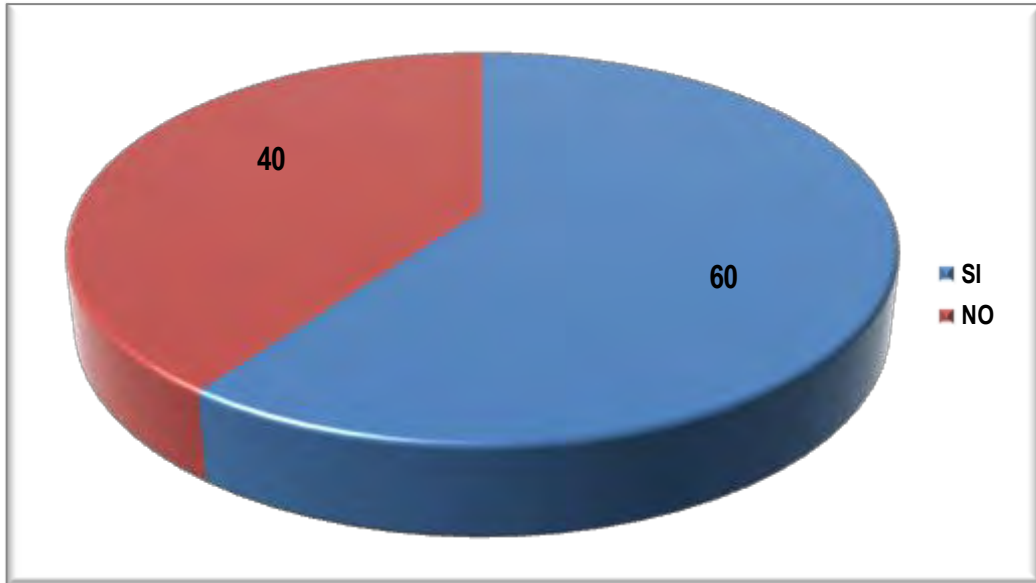


Gráfico 18. Distribución porcentual de la importancia atribuida por los Directivos a las evaluaciones y su incidencia en el ejercicio docente.

Fuente: Esta investigación.

En términos de la importancia que tienen las valoraciones en las evaluaciones de desempeño para el mejoramiento de la calidad en la educación, a través del desempeño de los docentes, podemos decir que el 60% de los rectores encuestados manifiestan que existe una relación evidente entre estos procesos, siempre y cuando el docente sea comprometido, organizado, responsable, innovador, actualizado, puesto que todo esto se verá reflejado en sus estudiantes y los resultados que ellos demuestren. Así mismo, aclaran que el tipo de evaluación que se aplique, y sobre todo, la manera como sea asumida esa evaluación, tanto por el evaluador como por el evaluado, es determinante para que el docente reflexione y tome conciencia de lo que implica esta acción, para que así, dependiendo del resultado obtenido se puedan generar cambios tendientes a fortalecerle como profesional de la educación; más aún, cuando la evaluación permite demostrar las fortalezas y debilidades del docente en su

desempeño a lo largo del año escolar. La evaluación como mecanismo de identificación de debilidades es un instrumento muy valioso para implementar en el futuro acciones tendientes a mejorar los procesos escolares, con lo cual se incidirá directamente en el estudiante; pero, si la evaluación sólo constituye un mero formalismo, un requisito por cumplir, tales procesos y actividades no tendrán mayor trascendencia, será un tiempo totalmente perdido.

Según los planteamiento de los directivos, la evaluación debe asumirse como un medio para detectar en el docente sus debilidades y fortalezas, para realizar un diagnóstico, lo cual indudablemente debe conllevar a realizar un plan de mejoramiento con el fin de lograr un buen desempeño del docente en el futuro, y por ende, deberá hacerse el respectivo seguimiento. En esta etapa el trabajo del evaluador es relevante en tanto que en sus manos está el que el docente sea o no responsable con los compromisos adquiridos en el plan de mejoramiento y su posterior cumplimiento.

A continuación, algunas de las respuestas que defiende la evaluación como oportunidad de mejoramiento en el desempeño docente:

“... La valoración con un alto puntaje permite darse cuenta que el docente realiza un trabajo a conciencia y las evidencias nos demuestran el interés y el trabajo realizado...” (I.E. San Francisco de Asís, Cumbitara).

“... El docente valorado es consciente de su responsabilidad para mantenerse en su buen nivel o mejorar sus deficiencias...” (I.E. Juan Pablo I, La Llanada).

“... El proceso de evaluación de desempeño si genera algunas consecuencias positivas en las condiciones de calidad de la educación porque el docente se preocupa por cultivar sus buenas calificaciones, como requisito para concursar para ascender en el escalafón...” (I.E. San Francisco de Asís, Linares).

El 40% de los encuestados considera que la valoración obtenida por el docente no incide directamente en la calidad de la educación de los estudiantes por cuanto la calidad de la educación no sólo está en manos de un grupo de docentes pertenecientes al 1278 del 2002, sino que se trata de un trabajo mancomunado producto de estrategias, metodologías de trabajo articulado entre todas las áreas, compromiso de los docentes, directivos y padres de familia. Por otra parte, son claros en expresar que la valoración obtenida por el docente no es garantía para proyectar la calidad o no en su desempeño, pues en muchas ocasiones la existencia de las evaluaciones sólo responde a situaciones de orden técnico, a las que debe prestárseles el mayor interés, puesto que de no ser así, y de no realizar el seguimiento correspondiente, la presentación de resultados condensados en informes y formatos no pasarán de ser meros tecnicismos. Se debe tener en cuenta que la evaluación mide única y exclusivamente al docente, no al estudiante, siendo éste último en definitiva, uno más de los referentes más importantes a tener en cuenta dentro del proceso de calidad educativa. A continuación se detallan algunas apreciaciones al respecto:

“... Para que haya calidad educativa se necesitan muchos factores asociados que contribuyan verdaderamente a la eficiencia del desempeño de los estudiantes, la valoración es uno de tantos referentes...” (I.E. Micro Empresarial Cabuyales, La Cruz).

“... Lo que se valora es el desempeño del docente...” (I.E. José Antonio Galán, Iles).

“... Porque la valoración obtenida no es garantía de que el docente pueda transmitir sus conocimiento de una manera adecuada a los estudiantes...” (I.E. La Floresta, Sapuyes).

“... Calidad de educación de los estudiantes es el resultado de la planeación, estrategias, metodologías, trabajo articulado con las demás áreas y es el resultado de procesos formativos...” (I.E San Juan Bautista, Los Andes).

Según la perspectiva de éstos directivos, la calidad educativa es vista desde todos los ángulos, y se concibe como un proceso complejo en el cual se deben considerar características sociales y económicas de los estudiantes, elementos culturales y contextuales, la existencia suficiente de materiales de aprendizaje, la construcción colectiva de los currículos, una organización eficiente del sistema escolar, el fomento del liderazgo, no solo del personal directivo sino del docente, y de los estudiantes, además de un compromiso comunitario colectivo, en el que participen todos sin distinción alguna.

6.4.1 Evaluación y cambios institucionales.

La evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado; como una manera de identificar las cualidades que forman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización (Valdés, 2002, p. 40), desde esta mirada la evaluación juega un papel importante por cuanto permite identificar falencias que deben ser atendidas a fin de generar una semilla de cambio en la institución, pues téngase presente que los cambios a nivel de la institución parten del trabajo mancomunado por parte de toda la comunidad educativa. En este sentido, se les pregunto a los directivos docentes: ¿Usted considera que la evaluación docente proporciona cambios positivos en los procesos educativos al interior de la Institución?

El 80 % (Ver gráfico 19) manifiestan que la evaluación proporciona cambios positivos al interior del establecimiento educativo, pero, sólo si ésta se aplica con un interés de mejorar y no de sancionar, por cuanto adelantar el proceso permite establecer planes de mejoramiento que directamente benefician al docente evaluado, y por ende, esto repercute directamente en la institución, en la medida en que el docente asume con mayor compromiso y responsabilidad

las funciones que le son propias del cargo, la evaluación permite medir el nivel de desempeño del docente en cada una de las competencias funcionales y comportamentales, y se convierte en el espacio en el que el directivo docente es testigo directo del trabajo de sus docentes. Esto conlleva a que se detecten potencialidades y falencias que permiten no solo mejorar al evaluado y que éste se vuelva competitivo, sino que hace que se adopten medidas que beneficien a toda la comunidad educativa en el orden institucional.

Algunas respuestas de los directivos al respecto son:

“... Permite un contacto directo con el docente para hacerle las observaciones y sugerencias necesarias para mejorar...” (I.E. Técnica Agropecuaria San Carlos, Génova).

“... Si hay debilidades, estas son la base para la formulación de su propio plan de mejoramiento y por ende a la consecución de una mejor calidad educativa Institucional...” (I.E. La Planada, Los Andes)

“... Es la mejor herramienta que se puede aplicar a un docente porque hace que se preocupe y dedique el tiempo posible a sus educandos...” (I.E. Pangus, Los Andes).

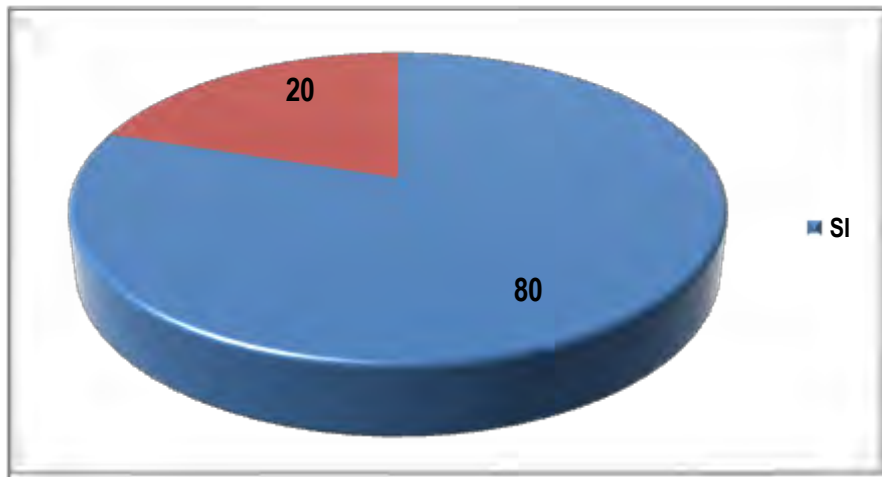


Gráfico 19. Distribución porcentual de la importancia atribuida por los Directivos a las evaluaciones y su incidencia en los procesos institucionales.

Fuente: Esta investigación

Por su parte, El 20% de directivos que manifiesta que no, sostiene que el docente vive pendiente del cumplimiento de lo que la norma le exige, de lo que le *toca hacer*, para continuar en su trabajo y no ser sancionado, y por consiguiente, desvinculado de su labor, en otras palabras, los docentes se sienten presionados. Frente a esto debemos decir, que gran parte de la responsabilidad recae en el compromiso y sentido de pertenencia que éste adquiera frente a su profesión, cualquiera sea el motivo que lo llevó a insertarse en ella. Si es cierta la concepción generalizada, según la cual a los docentes no licenciados les *toco* asumir la tarea educativa, respondiendo a necesidades laborales, cada una de sus acciones puede ser asumida de manera invariable como una obligación, ante lo cual, difícilmente podrán generar cambios sustanciales al interior del establecimiento educativo.

Por otra parte, si bien los establecimientos educativos cuentan con el personal vinculado a través del nuevo estatuto, cualquiera sea su carácter, al interior de éstos existe personal del

antiguo Decreto, por lo tanto para que se den cambios sustanciales al interior del establecimiento, se requiere evaluar a todos y adelantar un verdadero plan integral de mejoramiento; no obstante, la norma es clara al expresar que los docentes pertenecientes al 2277 de 1979 no pueden ser evaluados y la identificación de situaciones aisladas o la acción parcial sobre un segmento del cuerpo profesoral no genera cambios sustanciales. Es indispensable el compromiso de todos. Algunas percepciones son las siguientes:

“... En todos los casos no, una cosa es que el docente se preocupe por presentar evidencias y otra diferentes que incida en cambios al interior de la Institución...” (I.E. San Francisco de Asís, Cumbitara).

“... Si una persona se preparó para ejercer la docencia su ética, su profesionalismo es el que debe garantizar una calidad educativa, más sin embargo esta evaluación lo que causa es preocupación, por la pérdida del empleo y hace que el profesional y el licenciado se preocupe por mantenerse actualizado para no tener contratiempo en su trabajo, esto en algo repercute al interior de las instituciones pero no siempre...” (I.E. Monopamba, Puerres).

“... Porque cuando se quiere ser un buen profesional, no necesita que lo evalué para que trabaje mejor, depende del compromiso y la ética de cada quién...”(I.E. Sagrado Corazón de Jesús, San Lorenzo)

La valoración del desempeño se convierte en una herramienta que permite no solo medir al docente en cuanto a si cumple o no con los objetivos establecidos en un protocolo, por el contrario, permite hacer un seguimiento del docente en su parte profesional y humana, buscando estimular y aprovechar sus capacidades y potencialidades, en beneficio personal, institucional y comunitario.

6.5 Percepción de los directivos respecto al desempeño de los docentes del decreto 1278 frente a los docentes del decreto 2277.

Las instituciones seleccionadas cuentan con docentes pertenecientes a los dos sistemas de escalafón establecidos por el gobierno nacional. Los docentes pertenecientes al régimen 2277 de 1979 son aquellos que fueron vinculados antes del mes de junio de 2002 y que cuentan con un sistema de remuneración y ascenso en el escalafón nacional basado en créditos conseguidos a través de tiempo de servicio, cursos de cualificación y estudios de especialización para el caso de ascenso; no son objeto de evaluación anual de desempeño. En contraste, los docentes nombrados bajo el nuevo estatuto de profesionalización docente cuentan con un sistema salarial diferente, por cuanto su ascenso se mide de acuerdo a niveles y grados, pueden acceder al mejoramiento salarial o ascenso a través de la superación de la evaluación de competencias, que, como vimos, muy pocos superan; y son evaluados también por los directivos a través del diligenciamiento de formatos que dan cuenta de las valoraciones obtenidas en las áreas de desempeño y competencias establecidas por parte del Ministerio de Educación. Los directivos por tanto, tienen a su cargo a docentes del 1278 licenciados y no licenciados y a docentes del 2277, cuya característica esencial es que, para ningún caso, son objeto de evaluación.

Como se ha reseñado, en la actualidad la carrera profesional docente en Colombia cuenta con estos dos regímenes laborales para maestros y maestras, siendo evidentes las diferencia entre los dos, en aspectos como la estabilidad laboral, el ascenso en el escalafón, el nivel salarial, y los procesos de evaluación. Esto ha llevado, de alguna manera, a que al

interior del magisterio se evidencien algunas controversias, por los evidentes privilegios de los que gozan unos, frente a las excesivas exigencias para los otros.

Con base en estos precedentes se le pregunto a los directivos: De acuerdo a su experiencia ¿existen diferencias en el desempeño de los docentes nombrados bajo el Decreto 1278 en general y aquellos nombrados bajo el Decreto 2277 de 1979?

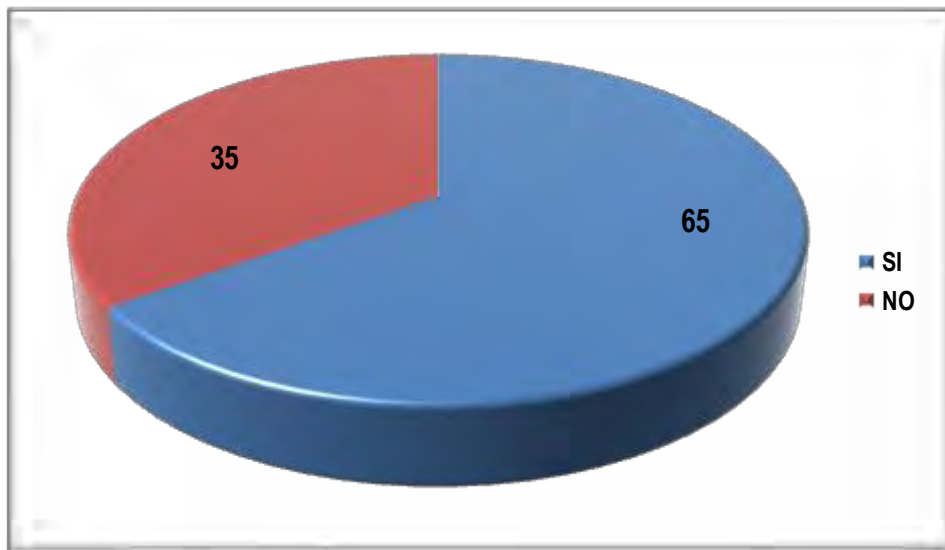


Gráfico 20. Distribución de percepciones de directivos sobre el desempeño de docentes del Decreto 1278 de 2002 frente a docentes del Decreto 2277 de 1979.

Fuente: Esta investigación.

De las respuestas obtenidas, el 65% considera que SI existen diferencias sustanciales, favoreciendo en su apreciación a los nuevos docentes, pues según los directivos, éstos cuentan con mejores niveles de formación, actualización, creatividad, disposición y mentalidad; lo que ha permitido, que las instituciones educativas tomen un nuevo aire, pues se han implementado ideas innovadoras, a diferencia de algunos docentes del antiguo régimen que aún utilizan pedagogías conductistas y autoritarias que conllevan a choques generacionales con los estudiantes. Las innovaciones referenciadas para los nuevos, generalmente se asocian al uso de

herramientas tecnológicas en las clases, haciendo que la relación entre docentes y estudiantes sea más amable y que se fundamente en el hecho de compartir ciertos gustos y aficiones.

Otro factor relevante, es la evaluación, puesto que ésta permite que el docente nuevo ingrese con compromiso y responsabilidad, por el mismo hecho de depender de un resultado para su estabilidad laboral, a diferencia de los docentes nombrados bajo el decreto 2277, quienes, al no ser evaluados, descuidan por completo su preparación, haciendo que en ellos los procesos de actualización, tan importantes en los ámbitos escolares, decaigan significativamente.

A propósito, los directivos manifiestan:

“... Existen muchos factores que inciden en ello, entre ellas la evaluación tanto de desempeño como de competencias a la que están obligados los docentes del 1278, hace que estos tengan que esforzarse en sus labores diarias y cualificarse constantemente...” (I.E. Las Delicias, El Contadero).

“... Porque los Docentes nombrados bajo el Decreto 1278, anualmente se les hace un seguimiento, permitiendo que se mejore por exigencia del Estado...” (I.E. San Gerardo, Cumbitara).

El 35% de los directivos encuestados manifiesta que no existe diferencia debido a que los dos grupos de docentes, independientemente del régimen con el cual hayan sido nombrados, deben cumplir con las funciones propias del cargo. Además, según los rectores, existen docentes excelentes, buenos y mediocres en los dos decretos. Por lo cual, no puede asociarse, según éstos el desempeño con el régimen laboral que los cobija. La responsabilidad y el desempeño sería, desde ésta perspectiva, un asunto personal, no gremial. A continuación, algunas respuestas:

“... No necesariamente, pero el docente del 1278 requiere obtener una buena valoración mientras que los del 2277 no toman la evaluación de manera positiva, por el contrario se sienten como perseguidos...” (I.E. Pangús, Los Andes).

“... Depende de la ética y profesionalismo con el cual se desarrollan las funciones por parte del docente...” (I.E Las Delicias, Leiva).

Cabe anotar, que el hecho de que algunos docentes son objeto de evaluación y otros no, hace que en algunas ocasiones se generen disputas al interior de las instituciones, éstas se caracterizan por rivalidades, pues, en apariencia los nuevos docentes deberían trabajar más si quieren ser correspondidos con buenos puntajes en sus evaluaciones, en tanto los docentes antiguos descuidan algunas de sus funciones, pues no existe nadie que haga un control exhaustivo a sus acciones institucionales. “... *La cosa se pone difícil cuando esa rivalidad toca a los directivos docentes, que en su mayoría pertenecen al antiguo régimen siendo casi todos licenciados en alguna área en particular y empiezan a emitir evaluaciones que no se caracterizan precisamente por la objetividad...*” (Entrevista Rectora I.E. La Floresta, Sapuyes).

6.6 Valoración emitida por directivos sobre el desempeño general de los docentes 1278 de acuerdo a su categoría (Licenciados – No Licenciados).

Finalmente, teniendo en cuenta que en capítulos anteriores ya se hizo referencia y se explicó la estructura y los componentes de las evaluaciones de desempeño. A continuación vamos a presentar, someramente cuáles son las percepciones de los directivos docentes frente al trabajo de los profesores que tienen a su cargo.

Bajo este entendido, se solicita al directivo calificar el desempeño general de los docentes 1278 de 2002 teniendo en cuenta su categoría (Licenciados / Profesionales NO licenciados) en cada una de las gestiones establecidas, para lo cual se tuvo como referencia la siguiente escala de valoración:

1. DEFICIENTE	2. REGULAR	3. BUENO	4. EXCELENTE
----------------------	-------------------	-----------------	---------------------

Para facilitar el análisis hemos sacado los promedios en cada una de las valoraciones emitidas por los directivos. En este orden de ideas se obtienen los siguientes resultados:

6.6.1 Valoración en Competencias comportamentales:

Tabla 28. Promedios obtenidos por licenciados y NO licenciados de acuerdo a la valoración emitida por parte de los directivos en las competencias comportamentales.

Competencias Comportamentales	Lic.	Profesionales NO Lic.
Comunicación y relaciones interpersonales	3,00	3,00
Trabajo en equipo	3,04	3,09
Negociación y mediación	3,13	3,00
Compromiso social e institucional	3,22	3,04
Iniciativa	3,00	3,22
Orientación al logro	3,04	3,00

Fuente: Esta investigación

De acuerdo a estos resultados, podemos decir que la percepción de los directivos es similar para los dos grupos de estudio, pues no se manifiestan diferencias significativas en las calificaciones para cada uno. Lo que se hace, es ratificar las apreciaciones que los rectores manifestaban frente a los dos grupos en mención. Eso sí, es importante señalar que éstos puntajes corresponden más a aquellos emitidos oficialmente a través del protocolo de evaluación, pues recordemos, que en ellos no existían mayores diferencias, en tanto en la exposición de ideas o argumentos frente a las preguntas que tienen que ver directamente con el

desempeño en éste tipo de competencias, si se mostraba cierta preferencia por los no licenciados. Así las cosas, podríamos plantear la existencia de incoherencias de parte de los directivos frente a su concepción del desempeño docente de los 1278, pues, en el orden cuantitativo califican muy bien a los dos grupos, pero en la orientación cualitativa se manifiestan en favor de los licenciados presentando incluso argumentos fuertes en contra del ejercicio docente por parte de los no licenciados.

6.6.2 Valoración en competencias funcionales

6.6.2.1 Gestión académica.

En términos generales, puede decirse que con respecto al componente académico, los directivos docentes evalúan el desempeño de los licenciados como bueno, y el de los profesionales no licenciados como regular, por cuanto el componente pedagógico es la base de la formación de los maestros. Lo que los directivos manifiestan a través de ésta valoración es la ratificación de su visión general sobre la formación de los licenciados y sus ventajas frente a aquellos que no lo son, consideraciones que se han reseñado suficientemente en el presente análisis.

Tabla 29. Promedios obtenidos por licenciados y NO licenciados de acuerdo a la valoración emitida por parte de los directivos en las competencias Funcionales - Gestión Académica.

Gestión	Competencias	Lic.	Profesionales Lic.	NO
ACADÉMICA	Dominio Curricular	3,13	2,83	
	Planeación y organización académica	3,00	2,87	
	Pedagogía y didáctica	3,22	2,65	
	Evaluación del aprendizaje	3,00	2,83	

Fuente: Esta investigación

6.6.2.2 Gestión administrativa.

En cuanto a la gestión administrativa, debemos tener en cuenta que en ésta se consideran dos competencias específicas. La primera es la de uso de recursos, en la cual, si bien los licenciados y los profesionales no licenciados son valorados con un desempeño bueno, los segundos obtienen un promedio más alto que el de los licenciados. En este punto hay una perfecta coincidencia entre las cifras y los postulados de los directivos en el sentido de inclinarse en favor de los no licenciados manifestando que la experiencia de los docentes, los ámbitos en los que se han desempeñado, y el manejo de áreas distintas a la educación tanto en el sector público como privado favorecen su desenvolvimiento en lo que se refiere al uso y manejo de recursos y en su utilización de manera austera, utilizando la iniciativa y la creatividad.

Tabla 30. Promedios obtenidos por licenciados y NO licenciados de acuerdo a la valoración emitida por parte de los directivos en las competencias Funcionales - Gestión Administrativa.

Gestión	Competencias	Lic.	Profesionales No Lic.
ADMINISTRATIVA	Uso de recursos	3,04	3,22
	Seguimiento de procesos	3,00	2,91

Fuente: Esta investigación

En la segunda competencia la labor del licenciado es calificada como buena, en tanto que la del profesional no licenciado es regular, debido a que las actividades de seguimiento a procesos comprende, en un alto porcentaje, el desarrollo de tareas académicas y pedagógicas que han sido programadas con antelación dentro el calendario escolar y en las que los licenciados tienen una enorme ventaja según lo manifestado por los directivos. Estas comprenden la asistencia a reuniones académicas y administrativas, en la que los directivos docentes concuerdan en manifestar que es característico que a los profesionales no licenciados poco o nada les interesa, mientras que los licenciados están mucho más familiarizados con estos procesos. De igual manera, se destaca el apoyo y participación constante en la construcción y ejecución del PEI y el desarrollo de iniciativas que tienen un amplio componente pedagógico para el cual se ha capacitado al licenciado.

6.6.2.3 Gestión Comunitaria.

Ésta gestión se compone de dos tipos de competencias bien definidas: La comunicación institucional y la Interacción Comunidad – Entorno.

Tabla 31. Promedios obtenidos por licenciados y NO licenciados de acuerdo a la valoración emitida por parte de los directivos en las competencias Funcionales - Gestión Comunitaria.

Gestión	Competencias	Lic.	Profesionales Lic.	No
COMUNITARIA	Comunicación institucional	3,09	3,09	
	Interacción comunidad – Entorno	3,00	3,04	

Fuente: Esta investigación

En lo concerniente a la competencia específica de comunicación institucional, de acuerdo a la valoración dada por los directivos docentes, no existe diferencia alguna por cuanto se encuentran en la misma escala de valoración (buena), presentando además el mismo promedio. Para este caso parece ser que la percepción generalizada es que la labor docente, independientemente de quien la ejecute, exige estar en permanente contacto con la comunidad educativa, llámense sus actores directivos, docentes, padres de familia o estudiantes.

En cuanto a la interacción comunidad- entorno, se han evaluado a los dos grupos como buenos; no obstante, el profesional no licenciado obtiene un promedio superior. Los directivos demuestran nuevamente cierta coherencia con lo manifestando en sus percepciones sobre las potencialidades de los no licenciados frente a su capacidad para insertarse y participar en proyectos comunitarios y sociales de carácter colectivo, en los cuales los licenciados tiene alguna desventaja, pues lo suyo es más pedagógico y propio del interior de las instituciones. Los profesionales no licenciados, dada su heterogeneidad y amplios campos de formación, demuestran a través de su saber profesional que puede aportar en aspectos alternos a la

comunidad educativa, como es el caso de la proyección comunitaria, máxime si tenemos en cuenta que esa variedad de profesiones nos permite toparnos en las instituciones educativas con economistas, ingenieros, agrónomos, contadores, administradores, cuyos perfiles permite plantear soluciones a problemas cotidianos en un proceso de construcción colectiva en el que ellos pueden convertirse fácilmente en líderes.

6.7 Consideraciones finales sobre el desempeño docente de los docentes 1278 a partir de lo expuesto por los directivos docentes.

Por último, para profundizar en las percepciones que tienen los directivos frente al desempeño de los docentes que laboran bajo el régimen 1278 de 2002, y particularmente, para establecer cuáles son sus apreciaciones sobre el desempeño de los licenciados y los no licenciados, aplicamos una entrevista a 11 rectores. Además de éste objetivo, buscamos indagar su opinión sobre el nuevo sistema de evaluación implementado por el gobierno nacional con miras a fortalecer la calidad educativa de las instituciones. Las opiniones, como puede esperarse son variadas; sin embargo, podemos decir, que en términos generales, en su mayoría están orientadas a ratificar lo que se ha dicho hasta el momento. A continuación presentamos algunas de las respuestas más relevantes:

- a. ¿Considera usted que el desempeño laboral de los profesionales diferentes a licenciados es igual al de los licenciados en la Institución que Usted dirige?

Rta. "... Existen algunas diferencias: primero, en cuanto a experiencia y cualificación pedagógica en un momento determinado pueden tener alguna ventaja los docentes licenciados, porque su carrera se fundamenta básicamente en esto ser docentes, no obstante para el caso de mi institución si de hablar de actitud se trata, existe compromiso y cumplimiento por parte de los profesionales no licenciados, considero que aquí la

diferencia puede estar a favor de ellos, por cuanto ya que ellos han podido vivir en contextos empresariales diferentes al sector educativo, en donde los niveles de exigencia laboral son altos y ello les ha permitido generar algunos hábitos adecuados de trabajo...” (Rector I.E. Las Delicias, Leiva).

Rta. “... En el caso particular de la institución educativa Genaro León cuento con un personal docente idóneo para el desempeño de sus labores. Para mí, no existen diferencias entre los docentes 1278 y 2277. De los docentes 1278 destaco su profesionalismo, participación, colaboración, práctica pedagógica, innovación, creatividad, responsabilidad, entre otros muchos aspectos a reflexionar sobre el proceso formativo con los estudiantes...” (Rector I.E. Genaro León, Guachucal).

- b. ¿Cómo ve este sistema de evaluación implementado por el gobierno nacional a partir de la expedición del decreto 1278 de 2002?

Rta. “... Considero que es un bueno en parte porque con la evaluación se pretende alcanzar la calidad educativa, aunque calidad educativa no solo se alcanza con la evaluación hecha a los docentes, existen muchos componentes que hacen parte de ella, entre estos los recursos, compromisos administrativos, comunitarios y especialmente de los docentes que no son evaluados, porque la calidad se consigue con un compromiso de todos no puede delegarse la calidad a solo los docentes del 1278 cuando la formación de nuestros educandos está en manos de todos, es ahí, donde el trabajo colaborativo juega un papel preponderante en la institución educativa para que se proyecte socialmente y por ende sus estudiantes también a través del acceso a la universidad...” (Rectora I.E. La Floresta, Sapuyes).

- c. ¿Se le han presentado casos en que deba evaluar a un docente de manera insatisfactoria?

Rta. "... En mi establecimiento educativo cuento con buenos profesionales, afortunadamente no he tenido ese inconveniente, por cuanto destaco el compromiso con que ellos asumen su labor, si se ha notado algunas falencias en los profesionales no licenciados en el componente académico pero hemos adelantado algunas jornadas pedagógicas con todos los docentes a fin de que aquellos que están flojos en estos temas puedan aprender y actualizarse al respecto, creo que del trabajo colaborativo de todos se logra un buen aprendizaje que posteriormente se va a ver relegado en nuestros estudiantes..." (Rectora I.E. San Gerardo, Leiva).

Rta. "... Desde mi punto de vista evaluar a un docente del 1278 como insatisfactorio sería catastrófico para él, es verdad algunos de mis docentes no son los mejores, pero en el proceso evaluativo se trata de adelantar el respectivo plan de mejoramiento y es mi labor como rector hacer el seguimiento adecuado, esto ha permitido que aquellos docentes que por así decirlos están flojos en algunas competencias ya sea funcionales o comportamentales, con el plan de mejoramiento y seguimiento logren poco a poco corregir sus falencias, claro está que ello exige mayor responsabilidad, compromiso, preparación y constante actualización por parte del docente..." (Rector I.E. San Francisco de Asís, Iles).

- d. En lo referente a la gestión académica, desde su experiencia como directivo docente, ¿Quién considera usted que se desempeña mejor en el cargo para el que ha sido nombrado: el licenciado o el profesional NO licenciado?

Rta. "... Los licenciados por los conocimientos pedagógicos para el diseño de estrategias, métodos de enseñanza aprendizaje aplicables a la diversidad, al seguimiento académico, evaluación y promoción de estudiantes, planes de refuerzo para estudiantes

con dificultad de aprendizaje, inclusión, etc...” (I.E Nuestra Señora del Rosario, El Rosario).

Rta. “... Existe mucha similitud en el desempeño de los docentes, alguna diferencia en cuanto a la fundamentación pedagógica por parte de los licenciados, quienes deben manejar con más propiedad esta disciplina, sin embargo se puede establecer que también existen algunas dificultades por parte de los licenciados, en muchos aspectos del procesos enseñanza – aprendizaje...” (Rector I.E Las Delicias, El Contadero).

- e. En lo referente a la gestión administrativa y como testigo directo del desempeño de sus docentes, para usted ¿quién presenta mayor compromiso frente a la institución en cuanto a uso de recursos y seguimiento de procesos: el Profesional NO licenciado, el Licenciado, o es igual?

Rta: “... Por ejemplo, cuento con docentes profesionales universitarios no licenciados y licenciados, su capacidad de gestión es realmente importante. Están trabajando actualmente en 4 proyectos que son el resultado del plan de mejoramiento institucional y doy fe de la labor desempeñada por cada uno de ellos. En lo relacionado con los docentes, es igual la situación, no tengo motivos para decir que uno es mejor que otro. Insisto en que no hay diferencias entre estos tipos de docente y sería injusto de parte mía resaltar a uno por encima del otro y este ejemplo demuestra lo que afirmo...” (I.E. Juan Pablo I, La Llanada).

Rta: “... El Licenciado administra mejor los recursos pedagógicos porque su formación hace mucho énfasis en este tema, teniendo en cuenta que los recursos son una parte muy importante en el desarrollo de las clases y que contribuyen directamente en la calidad educativa, además está preparado para hacer una buena evaluación y seguimiento a los

procesos educativos. En cambio el Profesional no licenciado está preparado para hacer evaluación y seguimiento a la luz de los resultados y no de los procesos...” (I.E. El Páramo, Taminango).

- f. Desde la competencia funcional relacionada con la gestión comunitaria, ¿quién presenta mayor compromiso con el trabajo comunitario el Profesional NO licenciado o el Licenciado?

Rta: “... Igual para ambos, pienso que los proyectos que adelantan los dos tipos de docente y que articulan los procesos de la Institución Educativa con la comunidad, son igualmente importantes y satisfacen las necesidades y expectativas que los miembros de la comunidad educativa tienen y esperan de la institución...” (I.E. Genaro León, Guachucal).

Rta: “... Considero que un docente licenciado por su formación cuando se trata de problemas está más capacitado para afrontar este tipo de situaciones, no obstante si es trabajo con la comunidad no se le debe restar importancia a los profesionales no licenciados, por cuanto desde su quehacer, como he sido testigo cuento con un ingeniero agrónomo que está adelantando un proyecto de capacitación con miembros de la comunidad, independiente de sus labores como docente, por tanto, es aquí donde los profesionales no licenciados demuestran y colocan al servicio de los demás sus conocimientos...” (I.E. San Francisco de Asís, El Peñol).

- g. ¿Está usted de acuerdo que un profesional diferente a licenciado desempeñe su labor como docente?

Rta: “... Es necesario que los profesionales No licenciados adquieran unas bases conceptuales adecuadas, manejen conceptos claros sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, la pedagogía, las estrategias didácticas, etc., para lo cual se requiere cursen

por lo menos una maestría y en lo posible, como es la meta que se ha propuesto el MEN, un doctorado, creo que sin estas herramientas no estoy de acuerdo por cuanto la labor docente exige entrega, sacrificio en muchas ocasiones, sentido de pertenencia, vocación en otras palabras, porque del trabajo que desarrolle un docente, dependen futuras generaciones, es cierto que la educación hoy por hoy abre esta nueva oportunidad laboral para otros profesionales y todos tenemos derecho a laborar, creo que a futuro se verán los resultados de esta política nacional...” (I.E. Las Delicias, El Contadero).

Rta: “... Sin desconocer el trabajo que han venido desarrollando algunos profesionales no licenciados quienes se han comprometido de lleno con la causa educativa, si considero que es necesario que estos profesionales se formen en pedagogía, porque es un elemento esencial dentro y fuera del aula, en tanto que la pedagogía le brinda los elementos adecuados para desarrollar una buena práctica con los estudiantes” (Rector I.E. Monopamba, Puerres).

- h. ¿Usted considera que la evaluación docente proporciona cambios positivos en los procesos educativos al interior de la Institución?

Rta: “... Si un docente se preocupa por actualizarse y desarrollarse profesionalmente, siempre dispuesto al cambio y a la innovación, es lógico que sus alumnos deben experimentar un cambio en su forma de aprender. Lo que requiere el mundo moderno, y particularmente esta sociedad del conocimiento del siglo XXI es preparar para ser competente y eso implica desarrollar habilidades y destrezas (las llamadas habilidades del siglo 21). El docente debe asumir ese rol, tener gusto por lo que hace y amor para que sus alumnos desarrollen sus capacidades y eso en definitiva depende de la preparación y valoración del docente, por otra parte, Sí, la evaluación es un proceso

formativo y de desarrollo de valores, actitudes y comportamientos. La evaluación es para mejorar y no para sancionar. Una evaluación bien dirigida brinda las pautas para que se den cambios al interior de la institución educativa y permite hacer un seguimiento efectivo de los procesos, planes, programas y proyectos en la Institución Educativa, entonces se debe fomentar una evaluación bien dirigida y con sentido crítico...” (Rector I.E. Genaro León, Guachucal).

Rta: “... Sí, siempre y cuando la valoración, producto de un proceso de evaluación permita detectar inconvenientes, falencias, debilidades en la educación, lo cual permite a su vez implementar planes de mejoramiento, por ello debe reflejarse directamente en la calidad de educación que reciben los estudiantes...” (Rector I.E. Las Delicias- El Contadero).

- i. ¿Para usted quien se desempeña mejor en su institución: un docente nombrado bajo el decreto 1278 de 2002 o un docente perteneciente al antiguo estatuto (2277 de 1979)?

Rta: “... Los del 2277 son o viven sin preocupación de ser evaluados. esto no quiere decir que no desempeñan bien su profesión pues yo he encontrado excelentes docentes que vienen ejerciendo esta profesión por más de 15 años lo que siempre los ha desanimado es lo mal remunerados que han sido, igualmente los docentes del 1278 unos son excelentes licenciados, profesionales que reniegan de los bajos salarios y de estar sometidos a dos evaluaciones, además los entes encargados de las evaluaciones debían de dar los resultados de una manera más detallada para que se supere las dificultades que se tiene o por lo menos se capacite en lo que más están fallando los docentes del momento. Las que deben empezar a cambiar son las Universidades ofreciendo

programas de calidad y no carreras a la ligera que no nos han llevado a nada...” (Rector I.E. Monopamba – Puerres)

Estas entrevistas se aplicaron a directivos docentes de algunas de las Instituciones educativas del Departamento de Nariño, que cuentan con docentes licenciados y profesionales No licenciados del Decreto 1278 de 2002, y con profesores que trabajan bajo el Decreto 2277 de 1979. Según éstos, el nivel de desempeño depende del profesional que se encuentre ubicado en cada establecimiento educativo; y la percepción, obviamente, está sujeta a la óptica del evaluador, que en algunos casos esta permeada por preconcepciones, aunque en la mayoría, parecen contar con altos niveles de objetividad. Lo importante aquí, es que independientemente de nuestra posición, son los directivos quienes de acuerdo a los objetivos, misión y visión que tengan en sus establecimientos, valoran a sus docentes, recordando eso sí, que este proceso es complejo y requiere del compromiso de todos los protagonistas, en este caso tanto del evaluador y/o directivo, como del evaluado, que es el docente que padece o disfruta de las valoraciones de los primeros, en un proceso cíclico de año en año.

Finalmente, recordemos al respecto que *“La evaluación del desempeño implica una tarea diaria entre directivos, empleados, entre jefes y supervisados, entrevistas de análisis con retroalimentación y la retroalimentación cotidiana derivada de una buena y fructífera relación laboral”* (Alles, 2005, p. 60). La autora resalta tres características importantes: el realizar la valoración diariamente, la interacción y la reciprocidad, como quien establece canales de comunicación abiertos donde todas las partes involucradas expresan, comparten y asumen con responsabilidad las observaciones. En el caso que nos ocupa, si bien, hay una tendencia generalizada a defender el ejercicio de la docencia por parte del personal formado para ello, es decir, de licenciados; tales posiciones sólo se manifiestan en los argumentos

individuales de los directivos, pero no se reflejan en las valoraciones emitidos por ellos en los procesos y procedimientos diseñados por el Ministerio de Educación para tal fin.

CONCLUSIONES

La implementación del Decreto 1278 de 2002 conocido como Estatuto de Profesionalización Docente introdujo reformas profundas en la configuración del cuerpo docente y en el ejercicio de la profesión educativa, pues logra modificar aspectos esenciales del proceso como los mecanismo de ingreso y el seguimiento que se hace del desempeño de los nuevos profesores, puesto que deben ser objeto de evaluación por parte de los directivos para poder permanecer en sus cargos y someterse a una voluntaria, pero, compleja evaluación de competencias que determinará su mejor posicionamiento dentro del escalafón docente en caso de obtener la puntuación requerida. Además, da origen a una de las más arduas controversias en el ámbito educativo, pues permite el ingreso de profesionales no licenciados en igualdad de condiciones que los licenciados al ejercicio de la profesión docente en el ámbito estatal.

La profundas protestas que se originaron frente a las la reformas aludidas, sobre todo, la de aquellos que provenían de las normales, las facultades de educación, el magisterio y los licenciados en general, que aspiraban ingresar al sistema docente estatal, y que frente al nuevo panorama se opusieron abiertamente, pues consideraban que su implementación los iría desplazando sistemáticamente por efectos de los procesos de evaluación y por la introducción progresiva de docentes no licenciados al espacio que anteriormente les correspondía, casi de manera exclusiva; parecen tener un asidero real, por cuanto a la luz de los resultados podemos plantear en primera instancia, que es evidente el ingreso de una gran número de docentes que son egresados de ramas distintas a la educación, es decir, que no son licenciados, y que actualmente ejercen la tarea docente en diversas instituciones del Departamento, aunque la

proporción es mucho menor que la de los licenciados, entre uno y otro concurso, se evidencia un incremento proporcionalmente significativo. En segunda instancia, se logró establecer que en el Departamento de Nariño es muy escaso el número de docentes que obtienen los puntajes necesarios para ascender dentro del escalafón, por lo cual, desde diversos sectores se están planteando modificaciones a este sistema para lograr mayores niveles de cobertura en lo que respecta a mejoramiento salarial y garantías laborales como los ascensos.

Con respecto al caso específico del departamento de Nariño y teniendo como referencia los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación, podemos manifestar lo siguiente:

Aunque se ha dado la entrada de profesionales no licenciados al contexto educativo nariñense gracias al concurso de méritos establecido por el Decreto 1278, es clara la superioridad de los licenciados en cuanto a número; no obstante, al analizar comparativamente los concursos de 2005 y 2010, encontramos que la proporción de no licenciados se duplica en el segundo concurso con respecto al primero, teniendo en cuenta eso sí, que el número de vacantes se reduce considerablemente para el año 2010. De todas maneras, puede decirse que pese a la inserción de profesionales de diversas áreas al campo educativo, aún no se convierten en un grupo evidentemente significativo. Sin embargo, la entrada paulatina de este grupo de profesionales al mercado laboral docente y, específicamente, al servicio educativo estatal en calidad de servidores públicos de carrera administrativa ha ido creciendo, lo que demuestra que la docencia estatal se convierte en una nueva posibilidad laboral para un gran cúmulo de profesionales que no encuentran cabida o no pueden insertarse en el campo propio de las disciplinas que estudiaron a nivel profesional. Aunque, como se ha dicho, la proporción de profesionales no licenciados con respecto a los licenciados es relativamente baja, su

crecimiento para la segunda convocatoria muestra que esta alternativa para estas personas está latente. Eso sí, es importante en el futuro realizar seguimiento a la evolución en cuando a la cantidad de profesionales de áreas distintas a la educación que acceden al magisterio en igualdad de condiciones que los licenciados, sobre todo, teniendo en cuenta que en la actualidad se está desarrollando el tercer concurso de méritos para proveer cargos de docentes a nivel nacional.

Los dos grupos de docentes de la Secretaria de Educación del Departamento de Nariño, que hacen parte de la presente investigación son una muestra de la diversidad que permite la norma, pues, tal heterogeneidad se evidencia no sólo en el caso de los no licenciados (31 profesiones distintas), como es de esperarse por sus perfiles profesionales, sino también en los licenciados, pues existiendo sólo 15 áreas de convocatoria, se presentaron un total de 58 tipos, especialidades o énfasis de licenciatura.

En cuanto a la formación postgradual de los docentes los resultados son desalentadores en la medida en que los porcentajes de docentes que han accedido a formación de postgrado son excesivamente bajos tanto para licenciados como para profesionales no licenciados, y si bien, se cuenta con un número de docentes que han accedido a alguna especialización en particular, la gran mayoría no se ha preocupado por continuar con estudios de maestría, pues es excesivamente reducido el número de docente que teniendo una especialización decide continuar con estudios de maestría. Las cifras son preocupantes si tenemos en cuenta que ésta cualificación es imprescindible para los ascensos. Algunas de las explicaciones podrían estar relacionadas con la escaza oferta de postgrados a este nivel en la región, con las enormes inversiones que se deben hacer para poder acceder a ellos, y con el escaso apoyo que reciben los docentes para continuar con estos estudios. Recordemos que la mayoría de Secretarías de

Educación no cuentan con recursos para apoyar este tipo de formación a través de la adjudicación de becas o incentivos que vayan más allá de lo establecidos en el Decreto 1278.

Por otra parte, se evidencia una mayor proporción de mujeres docentes en el Departamento; sin embargo, éste no constituye un caso aislado, por el contrario, confirma una tendencia mundial, porque, aunque, para nuestro caso específico, las proporción de mujeres se hayan reducido entre uno y otro concurso, se sigue demostrando que esta actividad es más atractiva para las mujeres, o, sin que en esta investigación se pueda confirmar, podría obedecer a que los resultados del segmento femenino son mejores en este tipo de concursos que aquellos de los hombres, lo que explicaría, la prominencia femenina en el sector. Estos resultados podrían establecerse al analizar la totalidad de candidatos que se inscriben a los concursos de mérito, lo cual permitiría identificar algunas proporciones al respecto, no obstante, las entidades encargadas de tal información se muestran muy reacios a mostrar resultados específicos.

Con respecto a los resultados como tal, que responden a nuestra segundo objetivo de investigación. podemos hacer la siguiente distinción:

En el examen de ingreso es evidente que la gran mayoría de docentes, sean licenciados o no, obtienen puntajes excesivamente bajos, que se ubican en los rangos inferiores, pues apenas alcanzan a superar los 60 puntos exigidos dentro del concurso de méritos para esta etapa. Son muy pocos los casos para los dos grupos de estudio en los cuales se pueda hablar de buenos o excelentes resultados, la mayoría, para utilizar el lenguaje coloquial propio de los contextos educativos pasa *raspando* las pruebas de ingreso. Frente al comportamiento de los dos grupos de estudio, podemos manifestar que no hay diferencias importantes en cuanto a clasificación, ubicación en rangos, o distribución de puntajes, entre uno y otro. Además, no se

encuentran diferencias estadísticamente significativas que permitan hablar de ventajas de los licenciados, como se creía inicialmente, de hecho, son los no licenciados los que obtienen el más alto promedio en el puntaje total o consolidado, eso sí, en el área específica, que da cuenta, de alguna manera, de la formación particular de los licenciados, éstos aventajan a los profesionales no licenciados, siendo éste el único de todos los casos analizados, en el que se encontró diferencia estadísticamente significativa.

En las evaluaciones de desempeño y competencias, los comportamientos son también similares entre licenciados y no licenciados. Se evidencia equilibrio en la clasificación, ubicación en rangos, o distribución de puntajes en estas pruebas. No existe diferencia significativa en ninguno de los ítems analizados. Se trató de establecer si existían comportamientos diferentes en alguna área o competencia específica, pero tampoco se encontraron evidencias al respecto.

Finalmente, en contraste con la información suministrada por las cifras oficiales emitidas por los rectores a la Secretaría de Educación Departamental, y tras indagar sus percepciones sobre el impacto del nuevo estatuto docente en los procesos educativos, en particular sobre el desempeño de los docentes amparados bajo este decreto, se advierte que no existe un nivel de coherencia aceptable, pues en tales cifras no se evidencia distinción alguna entre los dos grupos de estudio; no obstante, la percepción de los directivos frente al desempeño de licenciados y no licenciados, esta de lado, en la mayoría de los casos para el primer grupo. A la luz de las manifestaciones de los directivos, puede decirse que la marca indeleble de la formación de pregrado es trascendental en la visión de muchos rectores, pues consideran que algunas actividades propias de los contextos escolares se aprenden a resolver, no tanto en la práctica, o al menos, no con la misma suficiencia, con la que se aprende en la

formación universitaria de licenciatura, por lo cual, desde ésta perspectiva, los argumentos que esgrimen, para apoyar la idea según la cual los licenciados se desempeñan mejor que aquellos que no lo son, está relacionada con la formación pedagógica propia de los licenciados, frente a la cual, los no licenciados estarían en completa desventaja. Además, desde la perspectiva del directivo, pese a que no se desconoce la labor desarrollada por los profesionales no licenciados, en tanto que éstos demuestran compromiso, responsabilidad, creatividad, etc. se evidencia que existen diferencias relevantes, pues la formación del licenciado, según los directivos, les permite contar con una metodología bien fundamentada, y con didácticas producto de la formación recibida a lo largo de la carrera, demostrando un mejor manejo y dominio curricular; manifestándose también en el trato con sus educandos, ya que el licenciado está preparado desde el aula para resolver conflictos recurrentes al interior del establecimiento educativo. Así mismo, un licenciado independientemente del área que esté trabajando, tiene como principal objetivo *ser* docente y su identidad ocupacional se orienta hacia la formación de estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N. & Visalberghi A. (2001). *Historia de la pedagogía*. México D.C.: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 968-16-0637-X
- Alfonso É. (2010). *Documento MEN 2010. Resultados primera evaluación de competencias*. Miércoles, 03 de marzo de 2010. Bogotá: Educación / Universidades.
- Alles M. (2005). *Desempeño por Competencias*. Bogotá: Evaluación de 360. Granica.
- Álvarez, G. & y León Palencia, A. (2008). *¿Para qué formar maestros?* En Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en reflexión y planteamiento de propuestas. Gonzales Lara Mireya. Compiladora Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE - Formación de docentes y educadores. Editorial Magisterio Bogotá. . ISBN: 978-958-8071-18-3
- Álvarez G., A. (2010) *La profesión del maestro: Una pregunta con vigencia incierta*. En Revista Palabra Maestra. No. 25. P. 45-53
- Amaya, Q., M. (2011). *“Análisis de la Evaluación Docente como pilar de la política pública de calidad educativa. Estudio de Caso: administración de Álvaro Uribe Vélez”* Estudio de Caso. Presentado como requisito para optar por el título de Politólogo. Bogotá. D.C.: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Amézquita., Q. C. & Otros. (2012). *Características del cuerpo docente público y privado educativo colombiano*. Bogotá. D.C: Defensoría del pueblo.
- Avalos, B. (1999). *El Desarrollo Profesional de los Docentes. Proyectando Desde el Presente al Futuro. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: UNESCO.

- Baracaldo Q., M. (2007) Coordinadora. *Investigación de los Saberes Pedagógicos*. Bogotá. D.C.: Ministerio de Educación Nacional. ISBN: 978-958-xxx-xxx-x
- Barbagallo. (1927). *Le declin d'une civilisation*, pág. 314 y sig., París: traducción Bourgin, editor Payot, En cuanto a la "semilibertad" de que "gozaban" ver pág. 87.56
- Barber, M. & M. Mourshed. (2008)- "*Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*", Documento de trabajo 41, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Barriga, A., & Espinosa., C. (2001). *El Docente en las Reformas Educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. En Rodríguez, E. (Coord.) *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica Cuadernos de Educación Comparada No. 5*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia Universidad Nacional de Colombia. En *Revista Colombiana de Sociología* Vol. 32, No. 2. P. 89-102. Bogotá D.C: s.n. ISSN 0120-159.
- Böhm, W. & Schiefelbein E. (2004). *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. ISBN: 958-683-716-5
- Brunner, J. (2013) *¿Por qué se rajó Latinoamérica en pruebas Pisa?* En *Revista Dinero*. 05 de Diciembre. P.13-14.
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá D.C.: Cooperativo Editorial Magisterio. ISBN: 978-958-20-0729-4

- Calvo, G., Rendón, D. & Rojas, L. (2004). *La Formación de Docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá D.C. UNESCO/IESALC - UPN, p. 9. Disponible en Internet: www.iesalc.unesco.org.ve
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. Estudio Diagnóstico. Bogotá D. C.: Facultad de Educación – Universidad Pedagógica Nacional.
- Carlson, B. (2000) “¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile?” en *Revista de la CEPAL*, No. 72. P.45-51. Santiago de Chile, CEPAL. p 173
- Castañeda, E. (2008). *Subjetividad y formación docente. En Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en reflexión y planteamiento de propuestas*. Gonzales Lara Mireya. Compiladora Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE - Formación de docentes y educadores. Bogotá D. C.: ISBN: 978-958-8071-18-3
- Chica, A. *¿Profesor que estudió Usted?* Diario El Colombiano 22 de Agosto de 2010. CID, Centro de Investigaciones para el Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia. (2006). *Concurso Docente y Directivo Docente, Segunda Convocatoria. Perfiles de los aspirantes y resultados finales*. Bogotá D. C.: Documento en elaboración: CID-UN.
- Constitución Política de Colombia 1991
- Córdoba, A.; Ortega, R.; & Pontes, A. (2009). *Universitarios de ciencias ante la docencia en Educación Secundaria como Expectativa Profesional*. En *Revista de Educación*, 348. Bogotá D. C.: Enero-abril 2009, pp. 401-421
- Díaz, O. *Políticas educativas y formación de maestros*. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 10. Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional (RAE No. 03.014-10).

Documento guía evaluación de competencias. MEN – Universidad Nacional. (2010) Facultad de Ciencias Económicas – Centro de Investigaciones para el Desarrollo – CID.

Edicto Dioceclano <https://sites.google.com/site/adduartes/home/Edicto.pdf?attredirects=0>
Preparación, recopilación y, en su caso, traducción de las partes que se indican por:
Antonio Diego Duarte Sánchez (27.428.747M) – Murcia (España).

Espíndola, S., M. (2014). *Pacto Nacional por la Educación en Colombia*. En El tiempo 20 de Enero de 2014.

Gallego, A. (1995). *Y la Escuela se hizo necesaria*. Bogotá D.C: Magisterio

Galvis, L. & Bonilla. L. (2012). *Desigualdades regionales en el nivel educativo de los profesores en Colombia*. 2012. En Documentos de Trabajo sobre Economía Regional, Ceer, Banco de la República, Cartagena.

García, R., P. (2012). *Contexto del Informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente*. Universidad de Zaragoza - Instituto de Estudios Educativos y Sociales. En: El prestigio de la profesión docente en España Percepción y realidad. Fundación Europea Sociedad y Educación. P. 146. ISBN: 978-84-15469-23-0.

Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel (Fragmentos del periodo 1932/3)*. Ediciones Era, Tomo 4. México. p. 209.

Hargreaves, A. (1999). *Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional*. En B. Avalos y M. E. Nordenflycht (Coord.), *La Formación de Profesores. Perspectiva y Experiencias*. Santiago: Santillana.

Helg, A. (2001). *La Educación en Colombia: 1918 - 1957*. Bogotá D.C: Plaza y Janes - UPN.

Hernández, A. & Amórtegui, E. (2012). *Caracterización del Conocimiento de un Docente No Licenciado Vinculado al Área de Ciencias Naturales de una Institución Educativa*

Distrital De Bogotá. En Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Revista EDUCyT, Vol. Extraordinario, Diciembre, ISSN 2215-8227.

Icfes. (2013). *Guía de Orientación para las pruebas de aptitudes y competencias básicas, y psicotécnica de ingreso a la carrera docente para directivos docentes y docentes de población mayoritaria - ICFES - Ministerio de Educación. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0610-3 Bogotá, D.C.*

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)

López, T., R. & Bazan, G., P. (2011). *Análisis y Consolidado de la Evaluación de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes del Departamento del Valle del Cauca 2011. SED del Valle del Cauca. Santiago de Cali: Equipo de Gestión de la Evaluación Educativa.*

Lozano, F., D. *La evaluación de docentes en Colombia, Una práctica instrumental y burocrática., Actualidades pedagógicas, Enero –junio 051, Universidad de La Salle. Bogotá D.C. P.133-148.*

Luciano. (1910) *Obras completas*, tomo I, pág. 282, traducción de Cristóbal Vidal, “Biblioteca Clásica”, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - MEN. (2008). *Documento Información General y Avances - Estatuto De Profesionalización Docente. Decreto 1278 de 2002.*

_____. (2012). *Taller encuentro con rectores “La evaluación como herramienta de mejoramiento continuo”*. Bogotá D.C.: Disponible en http://sed-laguajira.gov.co/apc-aa-files/63313031363732653161333334613162/material-talleres-estrategia-cultura-de-la-evaluaci-n-docente-septiembre-2012_1.pdf.

_____. (2008). *Guía 31. Guía Metodológica Evaluación Anual de desempeño. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente*. Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá D.C.

_____. Decreto 0709, del 17 de abril de 1996.

_____. Decreto 1278 de 2002.

_____. Decreto 2035 de 2005.

_____. Decreto 2277 de 1979.

_____. Decreto 272, del 11 de febrero de 1998.

_____. Decreto 3012, del 19 de diciembre de 1997.

_____. *Formación de docentes*. Disponible en:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86986.html>

Montenegro, A. (2011). *Un error*. En Diario El Tiempo. 28 de Agosto. P.9.

Murcia, N. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa “La complementariedad”*. Armenia: Kinesis.

Parra, M., O.; Mena, M. & Sánchez, R., B. (2012). *Pensando en la labor del docente: un estudio comparado sobre la evaluación de su desempeño profesional*. En *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, N° 171, P.35. Agosto de 2012. Disponible en <http://www.efdeportes.com>

Pedraza, P., R. (1997). *Participación Política y Comportamiento Electoral*, en Revista Faría 2, Número 2, Pamplona.p.15.

Periódico El Espectador. (2013). *Colombia vuelve a rajarse en las pruebas de educación Pisa*. 03 de Diciembre. P. 9.

Periódico El Tiempo. (2013). *Malos resultados en pruebas Pisa se deben a la calidad de profesores*. 03 de diciembre de 2013.

Pezo, C., E. (2013). *El Ejercicio de la Docencia por Profesionales sin Título Pedagógico en la Educación Básica ¿Es contrario a la Carrera Pública Magisterial?* ISSN: 2224-4131.
Disponibile en www.derechoycambiosocial.com

Ponce, A. (2010) *Educación y Lucha de clases*. Editorial Skla. Bogotá D.C. 199 p. ISBN: 958-97628-2-4.

Ramírez, R. L. E. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y módulo*.
Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Resolución sobre la feminización de la profesión docente. Segundo Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, reunido en Washington D.C. (Estados Unidos) del 25 al 29 de julio de 1998.

Resultados docentes evaluación de competencias: Disponible en
<http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-227003.html>

Revista SEMANA 07 de diciembre de 2013. Estudio: Los resultados de las pruebas Pisa demuestran que la educación en Colombia no es buena y va por mal camino.

Revista SEMANA, 03 de diciembre de 2013. Estudio: El país se raja por completo en el informe PISA, que compara el nivel educativo de casi medio millón de adolescentes de 15 años en 65 países.

Roa, A., R. & Y Otros. (2011). *Diseño de un sistema de categorías para caracterizar el conocimiento de profesores no licenciados y licenciados en Ciencias Naturales. Biografía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria*. Memorias del I Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. VI Encuentro

Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental.
ISSN 2027~1034. P. p. 351-364.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (2001). *Libros de Cambio. Evaluar para mejorar la Educación*. Bogotá D.C: Alfaomega. 1ª. Edición.

Tamayo, V. (1986). *Hacia una nueva visión del maestro*. En revista Educación y Cultura. N. 10. Bogotá D.C. p.23-29.

Tenti, F., E. (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la Agenda Política*. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), La Habana, Cuba, noviembre.

Trahtemberg, L. *Título pedagógico: entre la realidad y la idealidad*. Disponible en:
<http://www.trahtemberg.com>

UNESCO / OREALC (2012). *Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Valdés H. Citado Por L. Bretel (2002). p. 5. *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Consulta en línea. En:
<http://es.scribd.com/doc/30195055/Evaluacion-docente>.

Valdés H. (2004). *Desempeño Docente y su evaluación*. Editorial Pueblo Nuevo. p. 57.

Vial, 1932. (1932). *Condorcet y la educación democrática*, trad. De BARNÉS, EDIC. La Lectura, Madrid.

Zambrano, C., D. (2012). *Las Representaciones Sociales sobre su Evaluación, en Docentes de Educación Básica regidos por el decreto 1278 de 2002: Experiencia en tres Colegios*

del Distrito Capital. Publicación: Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional. 236 p.

Zambrano, L., A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali – Colombia. Grupo editorial Nueva Biblioteca Pedagógica. ISBN: 958-33-22-36-9.

ANEXOS

ANEXO 1
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENCUENTA DIRECTIVO DOCENTE - RECTOR

I.E. _____ **Municipio** _____ **FECHA**

OBJETIVO:

Establecer las percepciones frente a las actitudes, comportamientos, acciones y desempeño de los docentes nombrados bajo el decreto 1278 de 2002, a través de los concursos efectuados en los periodos 2005 y 2010 (población mayoritaria).

1. ¿Con Cuántos docentes cuenta su Institución?

Decreto 2277 de 1979 _____ Decreto 1278 _____ Total _____

Con respecto a los Docentes de su Institución nombrados bajo el Decreto 1278 de 2002 por favor responda las siguientes preguntas;

2. ¿Considera usted que el desempeño laboral de los profesionales diferentes a licenciados es igual al de los licenciados?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

3. En cuanto a la GESTION ACADÉMICA, desde su experiencia como directivo docente, para usted quien desempeña mejor el cargo para el que ha sido nombrado

Profesional NO Licenciado _____ Licenciado _____

¿Por qué?

4. En lo referente a la GESTION ADMINISTRATIVA desde su experiencia como directivo docente, quien presenta mayor compromiso frente a la institución en cuanto a uso de recursos y seguimiento de procesos

Profesional NO licenciado _____ Licenciado _____

¿Por qué?

5. ¿En lo concerniente a la gestión comunitaria, desde su experiencia como directivo docente, quien está más comprometido con el trabajo comunitario?

Profesional NO licenciado _____ Licenciado _____

¿Por qué?

6. ¿Está usted de acuerdo que un profesional diferente a licenciado desempeñe su labor como docente?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

7. ¿Considera que para el caso de los profesionales diferentes a licenciados, la especialización en educación o el curso en pedagogía son suficientes para desempeñar su labor como docentes?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

8. ¿Considera usted que la valoración obtenida por el docente incide directamente en la calidad de la educación de sus estudiantes?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

9. ¿Usted considera que la evaluación docente proporciona cambios positivos en los procesos educativos al interior de la Institución?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

10. ¿Usted considera que existe diferencia en el desempeño de los docentes nombrados bajo el Decreto 1278 de 2002 y aquellos nombrados bajo el Decreto 2277 de 1979?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

11. Califique el desempeño general de los docentes 1278 de 2002 de acuerdo a su categoría (Licenciados / Profesionales NO licenciados) para cada una de las gestiones establecidas a continuación:

- 1. DEFICIENTE 2. REGULAR 3. BUENA 4. EXCELENTE**

GESTIÓN	COMPETENCIAS	LICENCIADOS	PROFESIONALES NO LICENCIADOS
ACADÉMICA	Dominio Curricular		
	Planeación y organización académica		
	Pedagogía y didáctica		
	Evaluación del aprendizaje		
ADMINISTRATIVA	Uso de recursos		
	Seguimiento de procesos		
COMUNITARIA	Comunicación institucional		
	Interacción comunidad - Entorno		

12. Califique el desempeño general de los docentes 1278 de 2002 de acuerdo a su categoría (Licenciados / Profesionales NO licenciados) para cada una de las competencias comportamentales establecidas a continuación:

1. DEFICIENTE 2. REGULAR 3. BUENA 4.
EXCELENTE

COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES	LICENCIADOS	PROFESIONALES NO LICENCIADOS
Comunicación y relaciones interpersonales		
Trabajo en equipo		
Negociación y mediación		
Compromiso social e institucional		
Iniciativa		
Orientación al logro		

Muchas gracias por su colaboración

Responsables:

SILVIA CARDENAS

Estudiante Maestría en Educación
Universidad de Nariño

WILLIAM CHAMORRO

Estudiante Maestría en Educación
Universidad de Nariño

ANEXO 2

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENTREVISTA DIRECTIVO DOCENTE - RECTOR

OBJETIVO:

Establecer las percepciones frente a las actitudes, comportamientos, acciones y desempeño de los docentes nombrados bajo el decreto 1278 de 2002, a través de los concursos efectuados en los periodos 2005 y 2010 (población mayoritaria).

PREGUNTAS

Con respecto a los Docentes de su Institución nombrados bajo el Decreto 1278 de 2002 por favor responda las siguientes preguntas:

1. ¿Considera usted que el desempeño laboral de los profesionales diferentes a licenciados es igual al de los licenciados en la Institución que Usted dirige?
2. ¿Cómo ve este sistema de evaluación implementado por el gobierno nacional a partir de la expedición del decreto 1278 de 2002?
3. ¿Se le han presentado casos en que deba evaluar a un docente de manera insatisfactoria?

4. En lo referente a la gestión académica, desde su experiencia como directivo docente, ¿Quién considera usted que se desempeña mejor en el cargo para el que ha sido nombrado: el licenciado o el profesional NO licenciado?
5. En lo referente a la gestión administrativa y como testigo directo del desempeño de sus docentes, para usted ¿quién presenta mayor compromiso frente a la institución en cuanto a uso de recursos y seguimiento de procesos: el Profesional NO licenciado, el Licenciado, o es igual?
6. Desde la competencia funcional relacionada con la gestión comunitaria, ¿quién presenta mayor compromiso con el trabajo comunitario el Profesional NO licenciado o el Licenciado?
7. ¿Está usted de acuerdo que un profesional diferente a licenciado desempeñe su labor como docente?
8. ¿Usted considera que la evaluación docente proporciona cambios positivos en los procesos educativos al interior de la Institución?
9. Para usted quien se desempeña mejor en su institución: un docente nombrado bajo el decreto 1278 de 2002 o un docente perteneciente al antiguo estatuto (2277 de 1979)?

Muchas gracias por su colaboración

Responsables:

SILVIA CARDENAS

Estudiante Maestría en Educación

Universidad de Nariño

WILLIAM CHAMORRO

Estudiante Maestría en Educación

Universidad de Nariño