

Implicaciones de la coexistencia del estatuto docente 2277 y el estatuto de profesionalización docente 1278

Yeimy Carolina Cárdenas Paredes

Director de Tesis: José Darío Herrera Gonzalez

RESUMEN

En Colombia existen dos estatutos docentes vigentes, estos presentan características diferentes que han causado divisiones dentro de las escuelas. La presente investigación se desarrolla dentro de un enfoque mixto, usando como elementos de recolección de información, -encuestas y grupos focales-. La muestra incluyó a 43 rectores de Bogotá y 5 grupos focales, en los que participaron docentes regidos por ambos estatutos y coordinadores. Como conclusiones, se identifica la finalidad del estatuto desde la perspectiva de los encuestados y entrevistados, se reconoce las diferencias marcadas en el desempeño entre docentes regidos por el 2277 y el 1278; lo anterior, permitió evidenciar implicaciones negativas de la coexistencia de estatutos. Finalmente, se presentan los factores más influyentes en el desempeño docente, desde la perspectiva de rectores y maestros.

INTRODUCCIÓN

Colombia en búsqueda de la calidad educativa y siguiendo la concepción del maestro como uno de los factores más influyentes en el aprendizaje de los estudiantes (Bonilla y Galvis, 2011; Ome, 2013); realiza una reforma que cambia completamente la relación entre estado y maestros. El Presidente de la República, Andrés Pastrana Arango, expidió el Decreto-Ley 1278 de 2002 que establece el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, de acuerdo con las facultades extraordinarias que le otorgó el artículo 111 de la Ley 715 de 2001 (MEN). Este decreto tiene como objetivos principales:

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. (Decreto 1278, art. 1)

De lo Anterior, se debe aclarar que el nuevo estatuto de profesionalización docente, solo reglamenta a los docentes que ingresaron a la carrera después de Junio 19 de 2002 (Fecha de su expedición). Por tanto, la carrera docente en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media se encuentra dividida en dos estatutos; el estatuto 2277 de 1979 y el estatuto de profesionalización docente, Decreto 1278 del 9 de junio del 2002.

En consecuencia, la coexistencia de 2 estatutos hace evidente diferencias normativas entre uno y otro estatuto; Por ejemplo, los docentes cobijados por el 2277 ingresaban a la carrera docente y quedaban inscritos en el escalafón, únicamente con haber realizado algún estudio relacionado con educación. Además, las convocatorias eran abiertas por las Secretarías de Educación, y aunque se exigían requisitos de formación, no respondía a un proceso riguroso de selección y contratación. Lo anterior se transformó a partir del año 2003, donde se presentaba un examen, entrevista y análisis de hoja de vida. De ahí, se institucionaliza en el nuevo estatuto de profesionalización docente, un proceso de selección y contratación

riguroso y transparente. Los aspirantes presentan una prueba de competencias, seguida de una prueba psicotécnica, evaluación de antecedentes, revisión de la hoja de vida y finalmente una entrevista; dando como resultado una lista de elegibles según los puntajes obtenidos; esta lista está relacionada con la escogencia del lugar de trabajo; el docente con mayor puntaje escoge de primeras y así en orden sucesivo (Decreto 2277, 1979; Decreto 1278, 2002).

A su vez, los maestros antiguos (decreto 2277) que ingresaron a la carrera docente están regidos por un escalafón docente que tiene 14 niveles, su ascenso es basado en el tiempo de servicio, estudios o capacitaciones y publicaciones. A diferencia, del nuevo estatuto que consta de 3 grados: 1- Normalistas y tecnólogos en educación, 2- licenciados y profesionales, 3- maestría y doctorado. Los grados anteriores tienen 4 niveles de salarios (A/B/C/D). Los docentes pueden ascender en el escalafón únicamente después de haber cumplido tres años dentro de la carrera docente y haber aprobado dos de las tres evaluaciones de desempeño anual (El rector de cada institución es el encargado de realizar la prueba de desempeño). Sumado a lo anterior, los docentes deben aprobar con un puntaje igual o superior a 80 puntos la prueba por competencias y aptitudes básicas (Decreto 2277, 1979; Decreto 1278, 2002). Esta última, después de una jornada de paro prolongada en el año 2015; se replanteó y se cambió por la presentación de un video de clase, el cual será evaluado por pares académicos (esta reforma, aún no se expresa claramente en el estatuto).

Sumado, se encuentra la evaluación de desempeño anual, la cual sin duda, es uno de los elementos más debatidos en la agenda política y sindical; esto, teniendo en cuenta que es aplicada únicamente a los docentes del nuevo estatuto 1278, generando discriminaciones y divisiones en las instituciones educativas. Además, los maestros consideran que esta no se desarrolla como un proceso de mejoramiento, sino que se presenta como un elemento sancionatorio o coercitivo (Cifuentes, 2013).

De las diferencias presentadas anteriormente, es evidente que ventajas y desventajas se presentan entre uno y otro; y aunque autores como Tenti afirman que *“los docentes no son autómatas sociales cuyas acciones obedecen únicamente a estímulos externos, tales como*

las leyes, decretos, circulares y reglamentos” (Tenti, 2005, p. 280) existen otras evidencias que afirman que, las diferencias de estos dos estatutos influyen en la construcción de la identidad de las maestras y maestros del país, en el desempeño laboral y en su profesionalización (Bautista M., 2009; Cifuentes C., 2013).

De lo anterior se desprenden un sin número de discusiones que se reflejan en las dinámicas internas de las instituciones educativas oficiales, en donde es común escuchar comentarios de pasillo tales como: “los del 2277 hagan lo que hagan no los van a echar”, “Esos 1278 cumplen porque les toca”, “Toda la carga de los proyectos recae sobre nosotros (los nuevos)”, “Esos los del 1278 son arrodillados y lambones”, “Los 2277 no les gusta hacer nada”, etc. Estas afirmaciones han sido recogidas desde la experiencia profesional, institucional y sindical. De ahí, nace el interés de conocer, hasta qué punto las anteriores afirmaciones se acercan a la realidad de las escuelas oficiales, tomando como foco el desempeño docente en relación con el estatuto.

Por tal motivo, este estudio busca aportar evidencia que responda a: *¿Qué implicaciones tiene la coexistencia del estatuto 2277 y 1278 sobre el desempeño del maestro? ¿Existen diferencias en el desempeño docente relacionadas con el estatuto (2277-1278)? Y ¿Cuál es el factor más influyente en el desempeño docente?* La respuesta a estos interrogantes se dio desde la perspectiva de docentes y directivos docentes de los colegios oficiales de Bogotá; pues son ellos actores fundamentales de los procesos educativos.

OBJETIVOS

Conocer las implicaciones de la coexistencia de los estatutos 2277 y 1278 sobre el desempeño de los docentes en los colegios oficiales, desde la perspectiva de directivos docentes y docentes del sector oficial.

Conocer la perspectiva de los maestros y directivos docentes en cuanto a la finalidad de los estatutos.

Identificar las diferencias en el desempeño docente relacionadas con el estatuto, desde la perspectiva de directivos docentes y docentes de los colegios oficiales.

Reconocer los factores más influyentes en el desempeño docente, desde la perspectiva de directivos docentes y docentes de los colegios oficiales.

ANTECEDENTES

Existen diversas investigaciones relacionadas con el fenómeno del presente estudio. Una primera investigación fue realizada por Carolina Cifuentes Cubillos, como tesis de grado de maestría de la U. Nacional de Colombia (2013). El estudio se titula *Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002) y diferencias en la labor docente*. En este estudio se tomó un total de 50 maestros en los que se aplicaron encuestas y entrevistas como instrumentos de recolección de datos. Docentes regidos por el Decreto 2277 un 48% de la muestra y docentes regidos por el decreto 1278 un 52%. Docentes en Edad media de 43 años y en promedio con 19 años de experiencia. Esta investigación realizó un análisis comparativo de los dos estatutos (2277-1278) y por medio de un estudio de caso se conoce la visión de los maestros frente a las diferencias estatutarias en relación con la labor docente. Las principales conclusiones son:

1. Se mencionan diferentes ventajas y desventajas, en donde las ventajas más importantes son del decreto 2277, la estabilidad, no presión en el cumplimiento de sus funciones, no evaluación. Y, en cuanto a las desventajas, se expone el estancamiento salarial en el escalafón 14. Además los docentes de este estatuto (2277) manifiestan la aceptación completa de su estatuto y total rechazo al Decreto 1278.
2. Lo que quieren los docentes de su labor es: re-dignificación, reconocimiento, mejoramiento de sus condiciones laborales, y respeto.
3. Respecto a la evaluación los docentes esperan que sea una herramienta de mejoramiento, lo que se lograría, si ésta es objetiva, equitativa y reflexiva. Así,

permitiría la retroalimentación de la labor docente, reconocer los aciertos, y serviría para otorgar mejores posibilidades económicas y académicas a los docentes, es decir, debe ser una oportunidad de crecimiento profesional.

La investigación realizada por Carolina Cifuentes da aportes en cuanto a las diferencias de lo estipulado en los dos estatutos y s+ HF2 e conoce la percepción de un grupo de maestros frente a la labor docente; el presente estudio a diferencia, enfoca su mirada en el desempeño docente y las implicaciones del estatuto sobre este desempeño e incluye la perspectiva de rectores y rectoras.

Otra investigación realizada a la misma línea fue desarrollada por Marcela Bautista Macia, igualmente de la U. Nacional de Colombia (2009). Esta se titula, La Profesionalización docente en Colombia; donde se pretende analizar las implicaciones sociales y ocupacionales del nuevo estatuto de profesionalización docente en el cuerpo docente estatal, a partir de su comparación analítica con el anterior estatuto. Y las conclusiones en palabras de la autora, Bautista M.

La desigualdad social creciente que puede generar este Nuevo Estatuto en términos de salario y reconocimiento social, y al debilitamiento que puede crear en la profesión docente, en la medida en que no todos los maestros pueden fortalecer la ocupación con más formación y mejores disposiciones frente a su trabajo, puede considerarse el Nuevo Estatuto docente como un elemento que favorece el debilitamiento social y ocupacional de la profesión docente. (Bautista M., 2009, p. 20)

Además la autora afirma que la implementación del nuevo estatuto de profesionalización puede traer efectos negativos en la condición social y ocupacional de los docentes, ya que el estatuto sólo enumera requisitos y deberes de un nuevo conjunto de maestros, pero no incluye los mecanismos a través de los cuales estas nuevas características de los docentes pueden lograrse. Como se evidencia en las conclusiones este estudio se desarrolló en un contexto meramente sociológico, que como el estudio de Cifuentes C., no visibiliza los aspectos más puntuales del desempeño de los maestros en relación con los estatutos que los reglamentan.

A su vez, Alejandro Ome en el 2013 realiza una investigación que se titula, El estatuto de Profesionalización Docente: Una primera Evaluación. En este se realizó un análisis correlacional de variables y sus principales hallazgos fueron: Se ha generado una institucionalidad alrededor de los concursos de los docentes, donde se caracteriza por llevar procesos estandarizados y transparentes. En cuanto a la evaluación de desempeño no se encuentra aún evidencia de su aplicación sistemática, por lo tanto no se pueden generar conclusiones. La investigación encontró que los docentes nuevos regidos por el 1278 han logrado uno de los objetivos de la creación del estatuto, el cual era tener maestros más preparados, con más estudios. En cuanto efectos sobre los estudiantes se encontraron 2 tipos de avances, el primero es la reducción de los porcentajes en deserción y la segunda son algunas mejoras en las pruebas SABER.

Hacia la misma temática, Juliana Salazar, de la U. de los Andes (Facultad de economía-2003) desarrolló una investigación que se titula: La carrera Docente, incentivos y desempeño. Salazar J. realizó un estudio comparativo entre los incentivos, carrera docente y desempeño de los docentes de Colombia en relación con otros países de Latinoamérica. De allí, se presenta evidencia que afirma que mientras no se generen mejores incentivos para los maestros de ambos estatutos y mejores procesos institucionales, no veremos los resultados esperados con las reformas estatutarias. En este estudio se visualiza de forma global los cambios realizados de un estatuto a otro y estos con relación a los procesos desarrollados en otros países, pero no se presenta evidencia en las diferencias en el desempeño del maestro como lo hace el presente estudio.

MARCO TEÓRICO

DEFINICIÓN DESEMPEÑO DOCENTE: Autores como Montenegro (2007) entienden el desempeño docente como el conjunto de acciones orientadas al aprendizaje de los estudiantes, al fortalecimiento de la comunidad en general y al desarrollo de la profesionalización de su labor. Como lo explica Montenegro “*el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: El contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente*” (2007, p. 18) Además este autor critica las definiciones de desempeño generalizadas, ya que en campos específicos como la docencia; la competencia se expresa de manera muy particular y cita a Cerda (2003) quien expresa “Las competencias solo tienen forma a través del desempeño, porque no es posible evaluarlas directamente sino por medio de la actuación”(p. 23). Es por tanto que Montenegro define finalmente desempeño docente como “el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo su función” (2007, p.18).

Desde la visión del Ministerio de Educación Nacional (Colombia) desempeñarse significa: “Cumplir con una responsabilidad, hacer aquello que uno está obligado a hacer.” – “Ser hábil, diestro en un trabajo, oficio o profesión”. (Diccionario Ideológico de la lengua Española, 1998). La evaluación de este desempeño se hace emitiendo juicios valorativos que dan cuenta de las responsabilidades en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Dentro de sus lineamientos se encuentran dos grandes categorías, *el saber y el hacer*; donde el saber está relacionado con el ser y el hacer es lo que se ha reconocido como el desempeño del docente en el sitio de trabajo (MEN).

De lo anterior entenderemos desempeño docente como: acciones realizadas por el maestro o maestra, que le permiten llevar a cabo su profesión desde el saber y el ser.

MARCOS DE DESEMPEÑO DOCENTE (NACIONAL-INTERNACIONALES)

A continuación se realizará un recorrido sobre marcos de desempeño docente, iniciando con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, seguido de un recorrido internacional que permitirá generar categorías e indicadores de desempeño; los cuales, enmarcaran el presente estudio y se usarán en las encuestas y grupos focales, de tal forma que todos los participantes, entiendan del mismo modo el desempeño docente para lograr resultados claros frente a las implicaciones de la coexistencia de estatutos sobre el desempeño docente.

En Colombia se definen 14 aspectos del desempeño docente que se evalúan: 1. construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), 2. Cumplimiento de las normas y políticas educativas, 3. Conocimiento y valoración de los estudiantes, 4. Fundamentación pedagógica, 5. Planificación del trabajo, 6. Estrategias pedagógicas, 7. Estrategias para la participación, 8. Evaluación y mejoramiento, 9. Innovación, 10. Compromiso institucional, 11. Relaciones interpersonales, 12. Mediación de conflictos, 13. Trabajo en equipo, y 14. Liderazgo.

Por su parte, la OECD en estudio de 2009 presenta un documento sobre la evaluación del desempeño docente y desarrollan un marco de desempeño, en el cual se identifican 4 aspectos fundamentales: 1. *Planeación y preparación*: Demuestra conocimientos en pedagogía, demuestra conocimiento de los estudiantes, selecciona correctamente las metas de instrucción y imparte instrucción coherente que le permite evaluar y seguir los diferentes procesos de aprendizaje. 2. *Ambiente del salón de clase*: Establece una cultura de aprendizaje, demuestra respeto y afinidad. Realiza retroalimentación eficaz y constante, maneja la disciplina de los estudiantes y sabe organizar el espacio físico. 3. *Instrucción*: Se comunica claramente y acertadamente, usa preguntas y técnicas de discusión, motiva el aprendizaje y demuestra flexibilidad y fácil reacción a diferentes situaciones. 4. *Responsabilidades profesionales*: Reflexiona sobre los procesos de enseñanza, mantiene los registros completos y exactos, se comunica acertadamente con las familias, contribuye con el colegio y el distrito, muestra crecimiento profesional evidenciando profesionalismo.

De un modo muy similar, el marco para la buena enseñanza del ministerio de educación de Chile propone cuatro dominios de desempeño docente: 1. Preparación de la enseñanza, 2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, 3. Responsabilidades profesionales, y 4. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Dentro de estos 4 dominios se enumeran 20 criterios que permiten evaluar el desempeño docente, los cuales a su vez están divididos por niveles de desempeño (Alto, promedio, básico y bajo).

Del mismo modo el marco para la buena enseñanza definido por UNESCO y Perú, divide el desempeño docente en 4 dimensiones:

1. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes: La cual comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular y el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares; así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

2. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad: Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje, además de establecer una comunicación efectiva con la comunidad educativa y generar un buen clima institucional.

3. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes: se refiere a la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, a su vez la motivación de sus estudiantes y la utilización de recursos pertinentes y relevantes.

4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente: Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional.

En Cuba el desempeño docente se evalúa teniendo en cuenta “los resultados del trabajo, la preparación para el desarrollo del mismo, las características personales, el cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética pedagógica y profesional” (UNESCO, 2007, p. 99)

En California el desempeño de los maestros se reconoce con el desarrollo eficaz de 4 elementos: 1. El progreso de los alumnos en relación a los estándares propuestos por el distrito escolar. 2. Las técnicas y estrategias de instrucción empleadas. 3. El apego a los objetivos curriculares. Y 4. El establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje (UNESCO, 2007, p. 111-112)

Con la revisión de literatura anteriormente presentada, se ha recopilado y creado un marco de desempeño docente dividido en cuatro componentes; de los cuales se desprenden 21 indicadores de desempeño. Se aclara, que este estudio no busca evaluar el desempeño de los maestros, pero sí reconocer la existencia de diferencias en dicho desempeño con relación al estatuto; para lo cual, el cuadro de desempeño creado será usado tanto en la encuesta a rectoras y rectores, como en los grupos focales; específicamente para identificar las diferencias en el desempeño. A continuación se presentan 4 componentes (se usaron los nombres de los 4 componentes expuestos en el marco de desempeño de Chile), los indicadores de desempeños se determinaron con la literatura nacional e internacional sobre desempeño docente.

1. Disposición para la Enseñanza	2. Disposición para el aprendizaje
----------------------------------	------------------------------------

<p>1.1. Realiza la Planificación del trabajo de tal forma que optimiza el tiempo de enseñanza.</p> <p>1.2. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y los conecta con los objetivos curriculares institucionales y nacionales.</p> <p>1.3. Domina la didáctica y pedagogía de las disciplinas que enseña.</p> <p>1.4. Implementa estrategias de evaluación efectivas y estas guardan estrecha relación con los objetivos de aprendizaje, la disciplina, el currículo y los estándares nacionales.</p> <p>1.5. Selecciona los materiales Educativos eficazmente, teniendo en cuenta los avances tecnológicos y las necesidades e intereses de los estudiantes.</p>	<p>2.1. Conoce las características de los estudiantes, sus intereses y necesidades.</p> <p>2.2. Facilita el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.</p> <p>2.3. Establece y mantiene normas de convivencia y disciplina en el aula de clase.</p> <p>2.4. Genera un ambiente organizado de trabajo y disponible de espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p> <p>2.5. Monitorea el proceso de comprensión, apropiación y aprendizaje de los contenidos.</p> <p>2.6. Promueve la motivación de los estudiantes frente al aprendizaje.</p>
<p>3. Responsabilidad Profesional</p>	<p>4. Participación en la gestión escolar</p>
<p>3.1. Cumple las normas y políticas educativas,</p> <p>3.2. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>3.3. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p> <p>3.4. Participa en actividades de desarrollo profesional.</p> <p>3.5. Muestra evidencias de los Resultados obtenidos.</p>	<p>4.1. Participa en la construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI),</p> <p>4.2. Maneja buenas relaciones interpersonales, mediación de conflictos, trabajo en equipo y liderazgo.</p> <p>4.3. Propicia relaciones de colaboración y de respeto con los padres de familia o diferentes miembros de la comunidad educativa.</p> <p>4.4. Participa y promueve la participación en proyectos institucionales.</p> <p>4.5. Gestiona, participa y promueve la interacción entre la comunidad educativa y el entorno.</p>

FACTORES INFLUYENTES EN EL DESEMPEÑO DOCENTE

El Estudio de la Fundación Compartir, analizó 4 países desde el estudio de caso: Singapur, Finlandia, Canadá (Ontario) y Corea del Sur. Allí, evidencian que los cuatro tienen como prioridad la calidad docente como principal factor en la consecución de la calidad en educación. Y aunque en el estudio aclaran que los países tienen algunas diferencias particulares, también se asemejan en reconocer 5 aspectos como fundamentales en el momento de mejorar el desempeño docente: 1. Existen pocos y muy selectivos programas de formación docente. 2. Se evalúa el desempeño docente para el mejoramiento continuo. 3. Se ofrecen oportunidades de formación durante el servicio, que responden a las necesidades particulares del contexto. 4. La remuneración es alta y competitiva al inicio y durante la carrera. 5. El estatus social del maestro es alto y logra atraer a los mejores estudiantes (Fundación Compartir, 2014).

Del mismo modo, un estudio realizado por UNESCO, afirma que las mejores oportunidades de éxito se encuentran en colocar al docente en el primer lugar de las políticas públicas y desarrollo del país. Y al mismo tiempo reconoce que son un fracaso las reformas educativas ordenadas por oficio, pues, si se quiere llegar a un verdadero cambio, se necesita que el impulso, la coordinación y el seguimiento surjan de las mismas instituciones educativas. Esto permite, que se involucren todos los actores de la comunidad educativa. Del mismo estudio se extrae la importancia de mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los maestros, para que les sea posible dedicar tiempo al estudio, formación, innovación y las distintas actividades relacionadas con la docencia. Este estudio enfoca su visión en la formación inicial y la formación continua del maestro como los factores más influyentes en el desempeño docente (UNESCO, 2003).

Por otro lado, en un estudio de Bárbara Hunt (2009) quien es, ex directora de escuela, especialista en desarrollo de la lectura y el lenguaje, en capacitación de profesores y evaluación de proyectos. Y quien además, ha trabajado en la planificación y evaluación de programas de mejoramiento educativo en países de América Latina y el Caribe; reconoce en

su estudio, que el docente no puede trabajar solo, el desempeño depende a su vez del equipo de trabajo, pues solo no puede cambiar la cultura de la escuela. Hunt da gran importancia al clima institucional y el trabajo en equipo; esto lo explica como un factor importante que influye directamente el desempeño del maestro. Además, cita a Villegas-Reimers y Reimers (1996) donde señala que “Rara vez se incluye a los docentes en el discurso y en la planificación de los esfuerzos de propuesta de reforma” (p. 26), y esto al igual que el estudio UNESCO (2003) reafirma la importancia de devolverle al maestro el estatus de poder decisorio, en donde se le tenga en cuenta para todos los procesos dentro de las instituciones educativas. Entonces, por lo señalado anteriormente, la autora, entiende al maestro como un ser social, que se ve motivado o influenciado por su entorno social.

Siguiendo la línea anterior, se encuentra diferente literatura que explica la importancia del trabajo colaborativo dentro de las instituciones educativas, y como este logra mejorar y potenciar el desempeño docente. Por ejemplo, Barth habla de la importancia de construir “una comunidad de aprendizaje” (1990), donde tanto maestros como directores trabajen mancomunadamente para lograr mejores y más efectivos aprendizajes en los estudiantes. Del mismo modo Fullan expresa:

El que los maestros trabajen junto a otros maestros en el nivel de la escuela y en el nivel del aula es una condición necesaria para mejorar la práctica [docente]. Por lo menos, este esfuerzo tiene el potencial no sólo para mejorar la práctica en el aula, sino también para remediar en parte el desgaste profesional, la enajenación y la rutina que oscurecen la jornada de trabajo de muchos maestros. (1994, p. 128)

Por otra parte, existe evidencia donde se resalta la labor de las administraciones escolares y cómo estas pueden influir significativamente en el desempeño docente, se explica que estas tienen una tarea fundamental de liderazgo pedagógico, labor que en muchos casos no se lleva a cabo, gracias al gran número de responsabilidades gerenciales; esto ha ocasionado el poco trabajo en equipo y la baja consecución de objetivos institucionales. En palabras de Hunt,

“El liderazgo que podrían brindar los directores en la mejora de la tarea docente es un enorme recurso potencial que se está desperdiciando” (2009, p.31).

En conclusión, los factores más influyentes sobre el desempeño docente son: la formación inicial y formación en tiempo de servicio, el salario o incentivos, la evaluación, la administración escolar, estatus del maestro, clima institucional y trabajo colaborativo o de equipo. Lo anterior, nos ayuda a comprender las implicaciones de la coexistencia de estatutos sobre el desempeño docente; pues, los estatutos enmarcan la mayoría de los factores que influyen el desempeño docente, por lo tanto, tener dos estatutos distantes, seguramente traerá implicaciones negativas para el desempeño del maestro.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación está enmarcada dentro de un diseño mixto donde se combinan y se saca la mayor ventaja de 2 instrumentos de recolección de información tanto de corte cuantitativo como cualitativo. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista los diseños mixtos:

Representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 21)

El diseño de investigación mixta ha tenido un incremento notable dentro de las ciencias sociales, nos permite combinar enfoques (cuantitativos y cualitativos). Johnson y Onwuegbuzie definieron los diseños mixtos como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (2004, p. 17). Este estudio combinó 2 técnicas de recolección de información de dos paradigmas diferentes (cualitativo/cuantitativo), La indagación a los rectores y rectoras de Bogotá, se realizó a través de encuestas, las cuales son el mejor instrumento para recolectar gran número de datos de forma rápida y eficaz.

Desde el enfoque cualitativo se realizaron 5 grupos focales. Los cuales permitieron profundizar y entender el fenómeno desde el contexto y experiencia de los individuos que participaron de la investigación; “Todos los campos de la ciencia tienen un lado cualitativo, en el cual la experiencia personal, intuición y escepticismo ayudan a refinar teorías y experimentos” (Stake, 2010, p.11). Así, que se combinaron las encuestas y los grupos focales, para lograr un mejor acercamiento al fenómeno y responder las preguntas planteadas al inicio del estudio.

Adicionalmente, Wiles afirma que el grupo focal “permite tener una perspectiva de análisis, desde las mismas interacciones sociales” (2005, p. 90). Del mismo modo el grupo focal se propone recoger las ideas, entendimientos opiniones o puntos de vista de los participantes sobre un fenómeno en particular. A su vez, Wilkinson reconoce que los grupos focales “facilitan la exploración de una temática, teniendo en cuenta que para llegar a resultados de percepción se avanza, elabora y negocia en un contexto social” (1998, p.187).

En conclusión, generar una aproximación al fenómeno desde un enfoque mixto, me permite como investigadora no solo presentar resultados de tipo estadístico, sino al mismo tiempo aproximarse profundamente al fenómeno con datos cualitativos. En la misma línea Z. Pereira nos señala que:

Es viable el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial, cuando hay una evidente intención del investigador o investigadora para otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante. (2001, p. 26)

Muestra:

La muestra estuvo dividida en dos partes:

Fase I Encuesta: La encuesta se realizó online, fue enviada a 100 rectores y rectoras de colegios oficiales de Bogotá; De los cuales contestaron 43 rectores(as).

La encuesta permitirá recolectar información que acerque de manera general a las implicaciones que tiene la coexistencia de estatutos, sobre el desempeño docente. Se escogió la encuesta como instrumento de recolección para la primera fase, ya que esta nos ofrece adaptabilidad en tiempos y facilita el análisis de la información, dando resultados de forma clara y sencilla, además permite que se logre una muestra mayor de forma rápida, a diferencia de otras técnicas de recolección de información; teniendo en cuenta, que la primera fase es el primer acercamiento al fenómeno. Cohen (2011) nos explica que:

Las encuestas reúnen los datos en un momento particular con la intención de a- Describir la naturaleza de las condiciones existentes o, b- identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes o, c- determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos. (2011, p.131)

Fase II Grupos focales: Se realizaron 5 grupos focales, organizados de la siguiente forma:

- 1-Grupo focal docentes 2277
2. Grupo focal docentes 1278
- 3 y 4. Grupos focales mixtos, docentes 2277 y 1278
5. Grupo focal de coordinadores y coordinadoras

Limitaciones: Los resultados obtenidos no permiten llegar a generalizaciones respecto a las implicaciones de la coexistencia de estatutos sobre el desempeño de los maestros y maestras del país; pero, son un insumo muy importante que permite acercarse al fenómeno, abriendo

las puertas a investigaciones futuras que busquen indagar sobre aspectos influyentes en el desempeño de los docentes.

RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se dan desde la perspectiva de docentes y directivos docentes; y, como se mencionó anteriormente se recolectó la información con encuestas a rectores y grupos focales de maestros y coordinadores. Por lo anterior, en los resultados encontraran frases textuales de los rectores, coordinadores y maestros de la siguiente forma: Para citas textuales de la pregunta abierta en la encuesta, se usará una E mayúscula y la página; por el lado de los grupos focales se usará “fg” el número del grupo focal y la página de donde se extrajo la cita. Esto, facilitará la revisión de las transcripciones y a su vez la veracidad de las mismas, guardando los principios de ética frente a las ideas ajenas, usando correctamente la referenciación y citación.

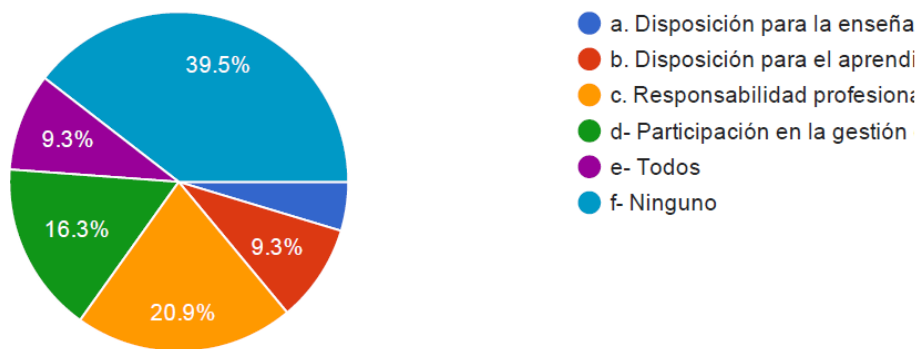
FINALIDAD DEL ESTATUTO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES

Para entender las implicaciones de la coexistencia de estatutos, es importante conocer la perspectiva de los maestros en cuanto a la finalidad de estos; los resultados del presente estudio, evidencian que los docentes y directivos docentes, no encuentran dentro de las finalidades, elementos que primen por la calidad educativa. Por lo contrario, ellos afirman que los estatutos se centran en factores puramente económicos y salariales. Y, aunque algunos reconocen que el estatuto 1278 “busca corregir falencias del antiguo” (gf2, p.2) argumentan a su vez, que no se cuentan con acciones puntuales, que permitan entender el estatuto como elemento de mejora en materia educativa. En palabras de los maestros “El estatuto nombra la calidad e idoneidad del docente; pero, esto no se desarrolla con propuestas claras, más allá de los fines económicos” (gf1, p.11). Por tanto, los maestros ven el estatuto simplemente como un régimen salarial, que no aporta nada al mejoramiento de la calidad, y aseveran que el único logro del 1278 fue “regular el presupuesto” (gf1, p.13). Evidencia de

esto, se presenta en el siguiente gráfico, allí los rectores consideran que el nuevo estatuto no género ninguna mejora en el desempeño docente.

Gráfico No. 1 ¿Qué categoría del desempeño docente ha presentado mayores mejoras desde la implementación del estatuto 1278? (Las categorías fueron tomadas del cuadro de desempeño

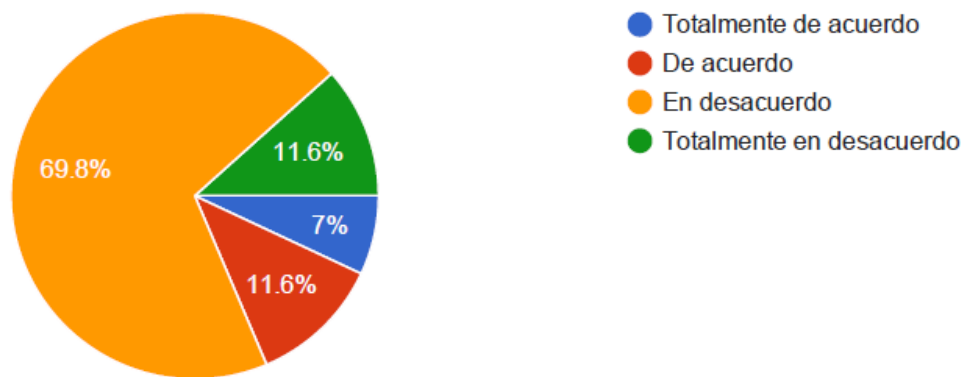
que enmarca el presente estudio, este se encuentra en la sección de referentes teóricos)



Sin embargo, si se contrasta la revisión de literatura y lo estipulado en los estatutos; estos, no involucran únicamente temas salariales; pues, de ellos salen factores fundamentales como el proceso de selección y contratación, el ascenso, permanencia y especialmente en el 1278 la evaluación de desempeño docente; Por tanto, desde una posición externa, es decir sin tener en cuenta las percepciones expuestas por docentes y directivos docentes, se puede afirmar que, la suma de los elementos normativos dentro de los estatutos, debe generar no solo mejoras en el desempeño, sino a su vez un mejoramiento general de la calidad educativa del país. A su vez, se podría reconocer que el nuevo estatuto busco reformular diferentes aspectos, de los cuales se esperan cambios significativos, aun cuando dichos cambios deben seguir sucediendo, para lograr un estatus social y profesional elevado, con aumentos salariales; que motive a los mejores bachilleres a optar por la profesión docente y que ésta les brinde todos los elementos para su desarrollo personal y profesional.

Ahora bien, si los docentes y directivos docentes ven el estatuto simplemente como un régimen salarial, que no contribuye al mejoramiento de la calidad; es necesario reorientar dichas perspectivas con un trabajo mancomunado del Ministerio de Educación y los actores inmersos del sistema educativo (Directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia). Para ahondar en el tema que nos atañe, esta investigación identifica algunos aspectos que reflejan por qué los maestros y rectores no perciben la reforma estatutaria (Estatuto 1278) como proceso de mejora:

Gráfico No. 2 Desde la implementación del nuevo estatuto docente, se han generado mejoras en el desempeño docente y calidad educativa



El gráfico nos muestra, que desde la perspectiva de los rectores y rectoras, no se han presentado mejoras en el desempeño desde la implementación del nuevo estatuto, por tanto no conciben el estatuto 1278 como un elemento de mejora de la calidad. Lo anterior se suma a las percepciones de docentes y directivos docentes en los grupos focales. Allí se puntualizan algunos aspectos, del porqué los estatutos no son bien acogidos por maestros y rectores.

1. **Proceso de selección y contratación:** Los maestros consideran que la apertura a otros profesionales no licenciados, deja en duda la supuesta idoneidad de la que se habla en el estatuto 1278. A su vez, en palabras de los maestros “La supuesta rigurosidad del proceso de selección y contratación, no ha garantizado el buen desempeño de los maestros en el aula” (gf1, p.1), lo anterior se refuerza con la visión mayoritaria de los

directivos docentes, donde afirman que en ambos estatutos hay buenos y malos docentes. Paralelo a lo anterior, los mismos profesionales no licenciados aceptan sus limitaciones al inicio de su carrera como docentes, “al inicio yo no tenía ninguna base para dictar clase, tenía los conocimientos en matemáticas amplios, pero si me costó hacer toda la parte de pedagogía” (gf5, p.5). Del mismo modo, los maestros expresan que “la apertura a profesionales no licenciados, genera que muchos tengan la profesión como escampadero” (gf1, p. 2).

2. **Salario:** Está por debajo de los salarios de profesionales de otras áreas. Los maestros afirman sentir frustración respecto a la remuneración docente, pues esta, no obstante con doctorado y en el nivel más alto del escalafón, no compensa los salarios obtenidos por otros profesionales, aun sin más estudios que su pregrado.
3. **Ascenso:** Relacionado con lo anterior, los procesos de ascenso desde la perspectiva de docentes, no favorece el crecimiento salarial, ni profesional; puesto que el maestro puede gastar tiempo y dinero preparándose durante años, pero no avanzar o ascender en la escala salarial, teniendo en cuenta que estos ascensos están ligados al presupuesto y solo un grupo reducido de maestros puede ascender. En palabras de los docentes “Lo que hicieron fue ponerle palos a la rueda, ¡eso es claro!”(gf1, p.1).
4. **Evaluación de desempeño:** Como lo dijimos antes, este es uno de los puntos más controvertidos; pues, desde la perspectiva de docentes y directivos docentes, este elemento desfavorece potencialmente el desempeño docente y el clima institucional. Lo anterior, no significa que los maestros estén en contra de la evaluación, por lo contrario la consideran un factor primordial para la mejora de la calidad; pero, ellos expresan que la evaluación no se lleva a cabo, como está estipulada en el estatuto 1278. De tal forma, aseveran que, la evaluación de desempeño no es un proceso que se desarrolle durante todo el año, sino que “es el día de ajuste de cuentas” (gf4, p.2; gf3, p. 2). Seguido a lo anterior, el coordinador general Fernando no explica, “hagámonos pasito, es lo que se vivencia en la evaluación anual y eso no permite evolucionar en procesos sólidos de evaluación” (gf2, p. 9)

Sin duda, lo anterior nos permite entender, porqué los docentes y directivos docentes no consideran que la finalidad del estatuto va más allá de los meros fines económicos, en el

sentido de reducción de costos. Y, se hacen evidentes algunos vacíos de la normatividad y su seguimiento, los cuales le resta credibilidad y confianza, como elemento de mejoramiento y búsqueda de la calidad. En conclusión, Colombia debe evaluar la coherencia de lo estipulado en los estatutos, con la realidad de las instituciones educativas oficiales.

Los resultados presentados anteriormente son un insumo muy importante de reconocimiento de creencias, pensamientos, ideas, referentes; que contribuyen al desarrollo de acciones encaminadas a reafirmar, replantear o cambiar aspectos relacionados con los estatutos y los procesos de seguimiento institucionales, que garantizan el cumplimiento real de estos en las escuelas de Bogotá. Del mismo modo, se debe destacar la importancia de conocer la perspectiva de docentes y directivos docentes, teniendo en cuenta que son ellos actores directos del sistema educativo y al mismo tiempo, son en quienes recae la normatividad y de quienes se esperan cambios o mejoras en el desempeño, que finalmente apuntarán al logro de la calidad educativa.

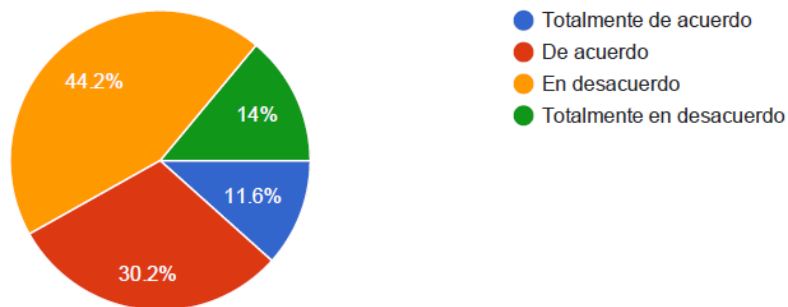
EL ESTATUTO: LA IMPRONTA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE LOS COLEGIOS OFICIALES

Como se expone al inicio de la presente investigación, pareciera que dentro de las instituciones educativas, existen diferencias en el desempeño docente, y que estas son causadas por las características particulares del estatuto 2277 y del estatuto de profesionalización 1278. Incluso, en muchos casos se habla de la existencia de dos clases de maestros dentro del magisterio, dando lugar a divisiones institucionales. Pues bien, el presente trabajo logró recolectar información que responde el siguiente interrogante **¿Existen diferencias en el desempeño docente relacionadas con el estatuto (2277-1278)?**

A continuación se presenta la gráfica que muestra la percepción de rectores y rectoras de Bogotá, frente a la siguiente afirmación: **El desempeño de los maestros y maestras de Bogotá se encuentra estrechamente relacionado con el estatuto que los rige.** Aquí, se evidencia que la posición de los rectores no está radicalmente enfocada a una sola

perspectiva; aunque en un porcentaje mayor, los rectores consideran que no existe relación estrecha entre desempeño y estatuto docente. El 44,2% de los rectores se encuentran en desacuerdo y el 14% totalmente en desacuerdo; en contraste, el 30,2% se encuentran de acuerdo y el 11,6% totalmente de acuerdo.

Gráfico No. 3 El desempeño de los maestros y maestras de Bogotá se encuentra estrechamente relacionado con el estatuto que los rige



Lo anterior nos muestra que desde la visión de los rectores, el desempeño no se encuentra estrechamente relacionado con el estatuto docente. En suma, el análisis de las perspectivas recolectadas a través de los grupos focales, nos permite afirmar que el estatuto no tiene relación directa con el desempeño del maestro; los maestros y coordinadores, argumentan la existencia de buenos y malos docentes en ambos estatutos (gf1, p. 5; gf1, p.3; gf4, p.2; E, p.4; E, p.5). Del mismo modo, se definen como docentes SED en general, donde su desempeño no lo determina el estatuto; en palabras del maestro Guillermo Cáceres, docente regido por el 2277 “La norma no altera mi pasión y compromiso frente a la profesión” (gf1, p. 4). Hasta el momento, los resultados anteriores pueden ser reforzados por la idea de Tenti, quien afirma “*los docentes no son autómatas sociales cuyas acciones obedecen únicamente a estímulos externos, tales como las leyes, decretos, circulares y reglamentos*” (2005, p. 280).

Por tanto, el estatuto en sí, no causa una “impronta en el maestro” (gf2, p.1); según las palabras de Orlando Pardo, coordinador de disciplina “los 2277 han sido tildados negativamente y eso no es real” (gf2, p. 4) pues, “en el PEI, principios y metas institucionales, no hay lugar para divisiones estatutarias” (gf2, p.5). De tal forma, la división, “parte de un prejuicio” (gf2, p.5); **en la mayoría de los casos, un prejuicio que desde la perspectiva de los maestros, ha sido creado por las misma administración dentro de las instituciones educativas (gf2, p.1; gf2, p. 4; gf2, p.5; gf4, p. 7; gf4, p.8; gf3, p. 2).**

Aquí, aparece uno de los aspectos más relevantes, para entender el estatuto en relación con el desempeño docente. Y aunque, los maestros y rectores expresan su desacuerdo frente a concebir el estatuto como un aspecto que define el desempeño. Esta perspectiva se transforma, a medida que se profundiza en el tema del desempeño entre unos y otros maestros (2277-1278). Es decir, los docentes y directivos docentes en últimas, si consideran que existen diferencias en el desempeño, las cuales aparecen en primera instancia como consecuencia de las características particulares de cada uno de los estatutos; pero, aclaran que los directivos docentes se encargan de aumentar dichas diferencias, generando división y dificultades en el clima institucional.

Así, se hace fundamental comprender que las diferencias en el desempeño, tienen su punto de partida en las características particulares de los estatutos 2277 y 1278; pero, la brecha fue y sigue siendo cada vez más grande, gracias a los procesos administrativos y asignación de labores discriminadas, dentro de las instituciones educativas oficiales. Es decir, hay escuelas donde las diferencias en el desempeño son más grandes y otras donde probablemente no existen o son mínimas. Del mismo modo el coordinador académico Guillermo Becerra, expresa que, el porcentaje mayoritario o minoritario de docentes de uno u otro estatuto, también ahonda las diferencias; por ejemplo, los colegios con un porcentaje más alto de docentes 1278, logra jalonar proyectos romper con la “ley del menor esfuerzo”. Por el contrario, cuando el porcentaje mayor es de docentes 2277, se genera una resistencia al cambio y se empiezan a evidenciar algunos vicios del antiguo estatuto, en los docentes nuevos (gf2, p.3).

En conclusión, desde la perspectiva de docentes y directivos docentes, el estatuto si ha logrado influir en el desempeño del maestro; pero esto, en gran medida se debe a las administraciones escolares, que usan las diferencias normativas para manipular, favorecer, rechazar, sobrevalorar o coaccionar a los docentes. Por tanto, se debe primar por tener maestros que respondan a los mismos requisitos, incentivos, salarios, etc. (unificación de estatutos) para evitar tensiones que causan divisiones; y por ende, “La división permea el proceso educativo, entorpeciendo iniciativas que demandan esfuerzos colectivos y colaborativos” (E, p. 4).

DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO DOCENTE RELACIONADAS CON EL ESTATUTO

Entendido lo anterior, en esta sección se presentan las diferencias existentes en el desempeño docente entre 2277 y 1278; que desde la visión de docentes y directivos docentes están relacionadas con los estatutos. Adicional, estas diferencias se expresaron desde el cuadro de desempeño docente creado para enmarcar la investigación, el cual fue usado y presentado en las encuestas y grupos focales.

CATEGORIAS MARCO DE DESEMPEÑO DOCENTE



DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO DESDE LA PERSPECTIVA DE MAESTROS REGIDOS POR EL ESTATUTO 2277

La mayoría de los docentes entrevistados afirman que “Los docentes 2277 están mejor preparados pedagógicamente” (gf1, p.2; gf4, p. 1; gf4, p. 1; gf4 p.2; gf4, p..3; gf4, p.6), esta diferencia corresponde a la categoría de *disposición para la enseñanza*, donde uno de los indicadores de desempeño esperados establece “*Domina la didáctica y pedagogía de las disciplinas que enseña*”. En suma, los docentes y directivos docentes (2277) opinan que, los nuevos (1278) tienen problemas de dominio de grupo, esto relacionado con la falta de conocimientos pedagógicos. En palabras de los entrevistados “la flexibilidad de los nuevos (1278) choca con las exigencias de los antiguos (2277)” (gf4, p.3). Esta perspectiva, es reforzada por el coordinador Orlando Pardo, quien argumenta “Si en la verificación de evidencias tuvieran en cuenta el concepto de los coordinadores de convivencia, la mayoría del nuevo estatuto, no pasarían”, esta afirmación se relaciona con la categoría de *disposición para aprendizaje*, pues allí el maestro debe estar en la capacidad de “*Establecer y mantener normas de convivencia y disciplina en el aula de clase*”.

La anterior diferencia en el desempeño, desde la perspectiva de los entrevistados y encuestados se encuentra asociada, al nuevo proceso de selección y contratación, donde profesionales de diferentes áreas del conocimiento pueden ingresar a la carrera docente; según los maestros esto le quitó el estatus pedagógico a la profesión. A su vez, alegan que los nuevos (1278) pueden estar muy preparados pero no saben cómo transmitir esos conocimientos a los estudiantes. (gf1, p.2; gf3, p.5). Del mismo modo, una maestra del nuevo estatuto, que ingresó como profesional no licenciada, afirma que “Tenía los conocimientos en matemáticas amplios, pero si me costó al inicio hacer toda la parte pedagógica” (gf5, p.5). A su vez, el coordinador Fernando infiere “van a entrar precisamente los de más bajo perfil” (gf2, p.9) refiriéndose a los profesionales no licenciados.

En conclusión los docentes y coordinadores regidos por el 2277 consideran que la diferencia más significativa en cuanto al desempeño docente, en relación al estatuto docente; se encuentra en las categorías de *disposición para la enseñanza* y *disposición para el aprendizaje* y atribuyen la responsabilidad a la apertura de profesionales no licenciados.

DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO DESDE LA PERSPECTIVA DE MAESTROS REGIDOS POR EL ESTATUTO 1278

Los maestros regidos por el 1278 perciben diferencias en el desempeño de los maestros 2277, esta se enmarca igualmente en la categoría de *disposición para la enseñanza y disposición para el aprendizaje*, aquí se invierten las perspectivas; pues, los docentes 1278 y coordinadores creen que los maestros 2277 tienen prácticas pedagógica y didácticas desactualizadas (gf5, p.1), A su vez, consideran que los maestros regidos por el estatuto 2277 no han transformado y actualizado las dinámicas relacionadas con nuevas pedagogías y didácticas. Y opinan que desde la administración escolar no hay procesos de seguimiento y acompañamiento para ellos, pues no son sujetos a evaluación anual de desempeño. En palabras de los entrevistados “los 2277 están blindados por el estatuto” (gf2, p.3), “los 2277 son más relajados” (gf5, p.1), “los docentes 2277 no se esfuerzan, dado a que no avanzan salarialmente después del escalafón 14” (gf1, p.1), “amparados por la no evaluación los 2277 tiene prácticas que no son las mejores” (gf2, p. 1).

Lo anterior lo relacionan con las categorías de *disposición para el aprendizaje y la disposición para la enseñanza*. En cuanto a la primera categoría expresan que el indicador que más presenta falencias desde su perspectiva es “*Conoce las características de los estudiantes, sus intereses y necesidades*”. Y en cuanto a la segunda categoría afirman que el indicador con mayores dificultades en el desempeño es “*Selecciona los materiales Educativos eficazmente, teniendo en cuenta los avances tecnológicos y las necesidades e intereses de los estudiantes*”.

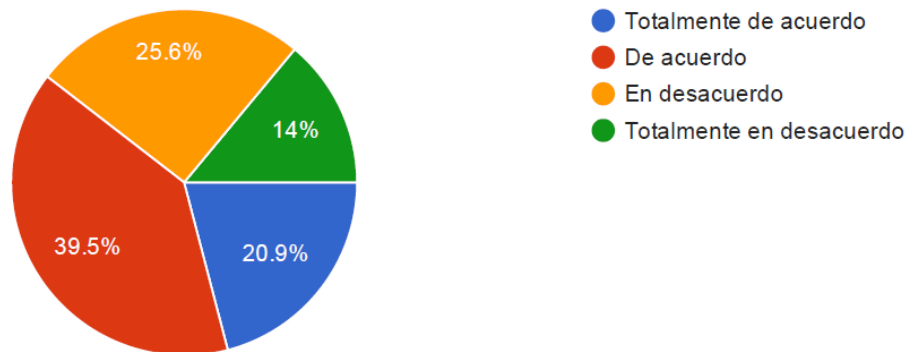
Encuestados y entrevistados consideran que estas diferencias en el desempeño guardan amplia relación con el estatuto, teniendo en cuenta que los maestros regidos por el 2277, no están sujetos a la evaluación anual de desempeño y las administraciones tampoco se esfuerzan por involucrarlos; de allí, se desprenden divisiones y tratos discriminados. Al mismo tiempo, argumentan que los 2277 no se esfuerzan, es decir “Los 2277 están en zona de confort” (gf5, p.2) y esto lo conciben como falencias en la norma, pues, pareciera que los

2277 son maestros inamovibles e intocables. Esto genera, maestros muy relajados y poco propositivos. Del mismo modo, consideran que los 2277 dan lo mínimo, gracias a que no ascienden en el escalafón después de la categoría 14.

COEXISTENCIA 2277 Y 1278 VENTAJAS Y DESVENTAJAS SON GENERADORAS DE CONFLICTO

Los resultados presentados anteriormente en cuanto a la finalidad del estatuto, la existencia de diferencias en el desempeño causadas por la normatividad y cuáles de estas son las diferencias más marcadas desde la perspectiva de los encuestados; nos facilita sin duda conocer las implicaciones de la coexistencia de los estatutos sobre el desempeño docente.

Gráfico No. 4 La coexistencia de dos estatutos (2277 y 1278), no ha permitido mejorar sustancialmente el desempeño de los maestros y maestras en Colombia



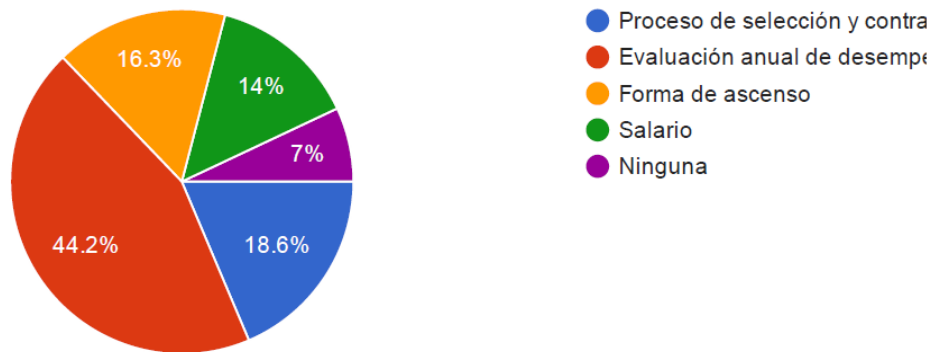
De lo anterior los rectores y rectoras afirman que la coexistencia de estatutos no ha permitido generar mejoras en cuanto al desempeño docente. En su mayoría con un 39,5 % están de acuerdo con la anterior afirmación y del mismo modo, un 20,9 % se encuentra totalmente de acuerdo. Es decir, los datos nos muestran que, quienes administran las instituciones educativas oficiales no aprueban la coexistencia de estatutos, pues, esto no ha traído cambios positivos como se esperaba el Ministerio de Educación.

Ahora bien, en los grupos focales los docentes y directivos docentes de forma mayoritaria y casi en consenso general, consideran que la coexistencia de estatutos no ha sido un factor positivo para el gremio docente y que por lo contrario a frenado procesos en la mejora de la calidad. Los encuestados afirman que la coexistencia género división de maestros en el magisterio (gf1, p.1; gf4, p. 3; gf4, p.1; gf4, p. 4; gf4, p.7; gf3, p.1; gf3, p. 2; E, p.5; E, p. 6). Además, “choque entre docentes” (gf1, p.3), “visión equivocada de los maestros” (gf1, p.4; gf4, p. 3), “existencia de dos clases de maestros” (gf1, p. 8), “distanciamiento y controversia” (gf5, p.2), “Fuertes tensiones entre la legitimación de derechos entre uno y otro estatuto” (gf5, p. 2), “Ha generado más dificultades que avances” (E, p. 4), “Creó una división que permea el proceso educativo, entorpeciendo iniciativas que demandan esfuerzos colectivos y cooperativos” (E. p.4), “Divididos y esto se evidencia en los acuerdos pedagógicos” (E, p.4), División falta de exigencia relativismo” (E, p. 5), “Peleas internas”(E, p. 6), “sectarización docente” (E, p. 6). “Brechas discursivas y prácticas” (E, p. 6).

Todas las perspectivas anteriormente mencionadas influyen el desempeño docente, de forma negativa, pues se refleja la inexistencia de unidad como “comunidad académica”; y así, difícilmente lograremos grandes mejoras en el desempeño de los docentes. Como lo mencionan los encuestados y entrevistados, es injusto el trato diferenciado a los maestros; todos deberían tener las mismas condiciones laborales y profesionales. Y, hasta que eso no se dé, seguirán presentándose problemas en el clima institucional, desempeño docente y por ende dificultades para alcanzar la tan anhelada calidad educativa.

FACTOR MÁS INFLUYENTE EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA
 PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

Gráfico No. 5 ¿Cuál es el factor más influyente en el desempeño docente? Desde la perspectiva de rectores y rectoras de Bogotá



Como un factor extra de la investigación, se indago respecto a cuál factor es el más influyente en el desempeño docente; la gráfica nos deja ver la perspectiva de rectores y rectoras en relación con las opciones de respuesta determinadas en la encuesta. Los rectores y rectoras consideran que la evaluación de desempeño anual, es el factor más influyente en este caso. Parece paradójico, pues, docentes y coordinadores expresan que los rectores no aplican una evaluación anual como lo dice la norma, en palabras de los encuestados “la evaluación anual no se realiza con rigurosidad, por lo tanto no influye en el desempeño” (gf2, p.2: gf5, p. 14). Aunque, a su vez maestros hay un buen grupo de maestros y coordinadores que conciben la evaluación como uno de los factores importantes para mejorar el desempeño docente, pero estos alegan que “la evaluación va marcar la diferencia, pero debe hacerse a los 2277 por igual” (gf1, p. 14; E, p.5). En resumen, la evaluación de desempeño anual es un factor muy importante para la mejora del desempeño docente, pero debe tener seguimiento en cuanto al procedimiento, ya que desde la perspectiva de docentes y coordinadores, esta se aleja de lo estipulado en el estatuto 1278.

Por otra parte, cuando se les preguntó en la respuesta abierta de la encuesta, respecto al factor más influyente en el desempeño docente, un gran porcentaje respondió que el factor más influyente es la vocación. Esto, se suma a la perspectiva de docentes y coordinadores, quienes afirman igualmente que la vocación (gf4, p.3; gf4, p. 6; gf4, p. 9; gf5, p. 12; E, p. 4; E, p.6; E, p.5) y el salario (gf1, p.6; gf3, p.4; gf3, p. 6; gf5, p. 11; gf5, p. 10; gf5, p.12; E, p. 5; E, p. 7) son los factores más influyentes en el desempeño.

En fin, los docentes y directivos docentes consideran que la vocación, el salario y la evaluación anual son los aspectos más influyentes en su desempeño docente; aunque, consideran que, por ejemplo en el caso de la vocación, es fundamental mejorar los procesos de contratación y selección y replantear la apertura a profesionales no licenciados. Del segundo aspecto, los docentes y directivos creen que los salarios deben ser aumentados de tal forma que se asemejen a los salarios de otros profesionales, además que se tenga en cuenta el estudio y experiencia, sin estar ligados a exámenes de ascenso. Y, del último aspecto, los maestros consideran que en la norma se encuentra una buena propuesta de evaluación docente, pero que no se está llevando a cabo del mismo modo dentro de las instituciones educativas de carácter oficial.

CONCLUSIONES

Los docentes y directivos docentes perciben el estatuto como un simple régimen salarial, reformado para regular el presupuesto en educación; lo cual se aleja de lo expuesto por el Ministerio de Educación, quien afirma “el estatuto busca la calidad educativa y garantiza docentes idóneos al servicio del estado”. Los maestros argumentan que no se puede entender el estatuto como lo entiende el MEN, teniendo en cuenta que: 1. El proceso de selección y contratación dio apertura a profesionales no licenciados, esto hace que no se tengan profesionales idóneos, pues la parte pedagógica es la herramienta fundamental para desempeñarse como maestro(a). 2. El salario no se encuentra nivelado con los salarios obtenidos por profesionales de otras áreas. 3. El sistema de ascenso es un engaño, los maestros estudian, completan años de servicio, realizan investigaciones, proyectos,

publicaciones, etc., pero, pueden no ascender salarialmente, gracias a que está ligado a un examen y al presupuesto. Finalmente, 4. La evaluación de desempeño no se lleva a cabo como se encuentra estipulada en el estatuto, por tanto se aleja de entenderse como elemento de mejoramiento continuo.

Aunque, el estatuto no es la impronta del maestro, se determinó que si existe relación de este con el desempeño docente, pues, los docentes 2277 y 1278 presentan algunas diferencias en el desempeño relacionadas con la normatividad. De lo anterior se identificó que las administraciones escolares en los colegios oficiales son responsables de aumentar las diferencias en el desempeño entre docentes de uno y otro estatuto; ya que, usan las diferencias estatutarias para coartar, favorecer, exigir, delegar, distanciar, aceptar, negar, etc. dependiendo los intereses personales o institucionales, restándole objetividad a los procesos educativos que se emanan de los estatutos.

De lo anterior, se identificaron algunas diferencias marcadas entre docentes 2277 y docentes 1278. Desde la perspectiva de los 2277, los maestros nuevos (1278) no tienen los conocimientos suficientes en pedagogía y didáctica, por tanto, presentan graves problemas en el manejo de los grupos y los caracterizan como docentes flexibles hasta el punto de chocar con las exigencias de los antiguos (2277). Desde la perspectiva de docentes 1278, los maestros 2277 manejan pedagogías y didácticas desactualizadas, no tienen en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes, es decir siguen la corriente tradicionalista. Aquí, se evidencia el cambio generacional y el choque que existe al cambiar los paradigmas. Las diferencias presentadas son relacionadas el proceso de selección y contratación, la evaluación anual y el estancamiento salarial en el estatuto 2277.

La coexistencia del estatuto 2277 y 1278 ha causado división en el magisterio, de tal forma que existen dos clases de maestros y estos generan diferencias en cuanto acuerdos pedagógicos, relativismo, injusticias y peleas internas; además, se considera que no se evolucionó, pues la coexistencia ha frenado las mejoras en el desempeño docente, teniendo en cuenta que las escuelas plantean metas institucionales que demandan esfuerzos colectivos.

Finalmente, desde la perspectiva de docentes y directivos docentes los aspectos más influyentes en el desempeño del maestro son; en primer lugar, la vocación, la cual debe estar relacionada con mejorar los procesos de selección y contratación. En segundo lugar, se encuentra el salario, pues los maestros afirman “es frustrante estar convencidos y comprometido con el desarrollo de la sociedad, y ver como el salario del maestro no está nivelado con los salarios de otras profesiones”. Por último, los docentes y directivos docentes, aceptan la evaluación de desempeño como elemento influyente sobre el desempeño docente; pero, aclaran que no se está llevando a cabo una evaluación objetiva y expresan que esta se aleja de ser un instrumento de mejoramiento continuo, y en contraste es un elemento dañino para el docente. Es decir, hasta que no se cuente con un organismo de control que regule la coherencia de lo estipulado en el estatuto, con las realidades de las instituciones educativas, la evaluación no aportará al mejoramiento de la calidad educativa.

IMPLICACIONES DE POLITICA

Con las conclusiones presentadas anteriormente, se da paso para entender implicaciones o decisiones políticas y administrativas que se deben tomar, para contrarrestar las implicaciones negativas que ha traído la coexistencia de estatutos, en el sector educativo de carácter oficial. Por consiguiente, aquí presento desde el análisis de datos obtenido y a su vez desde mi análisis personal, algunas recomendaciones:

1. Es imperativo que los docentes y directivos docentes estén regidos por un estatuto único, que les brinde un trato equitativo y transparente. Por lo tanto, es deber del gobierno Colombiano trabajar de la mano con los maestros, directivos y sindicato, para la creación colectiva de un estatuto nuevo que respete los derechos y mejore las condiciones actuales de los maestros del país; pues, es evidente que ninguno de los estatutos existentes responde a las necesidades de un país que busca la calidad educativa.
2. El MEN debe crear un grupo especializado de pares académicos, que permita realizar una evaluación de desempeño anual coherente con lo estipulado en el estatuto 1278.

Pues, los resultados del presente estudio muestran el proceso de evaluación anual como una falla del sistema, que afecta directamente el clima institucional y por ende el desempeño de los maestros y maestras.

3. El gobierno Nacional debe apostarle a mejorar los salarios y el sistema de ascenso de los docentes y directivos docentes; solo así, ellos podrán dedicarse a la formación, investigación, evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje, etc; de lo contrario, los maestros y maestras seguirán buscando 2 o 3 trabajos para tener una mejor calidad de vida y esto aleja al país de tener una educación de calidad.

REFERENCIAS

Auerbach & Silverstein (2003) Part 3. Analyzing your first research study

Bautista M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. Requisito tesis de Maestría, Universidad nacional de Colombia.

Barth, R. (1990). Improving Schools from Within. San Francisco: Jossey Bass.

Bryan. (2004). Interview in a Qualitative Research. Chapter 5.

Danielson, C. (1996, 2007), Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching, 1st and 2nd Editions, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia

Deslauriers, J. (2005). Investigación Cualitativa. Pereira-Colombia. Editorial Papiro.

Fullan, M. (1994) Change Forces: Probing the depths of educational reform. Bristol, Falmer Press.

Hernández, R. fernandez, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación, tercera edición. Mexico. Editorial Mc. Graw Hill.

Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Preal, No. 43. San Marino, Chile.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Research. Vol. 33.

Lineamientos gestión educativa. Ministerio de educación Nacional. Recuperado Abril/2015 de [www. Mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html](http://www.Mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html)

Montenegro, I. A., (2007). Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos.

OECD (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing.

Ome, A. (2013). El estatuto de profesionalización docente: una primera evaluación.

Pereira, Z. (2001) Los Diseños de Método Mixto en la investigación en educación: Una Experiencia Concreta. *Revista electrónica Educare Vol. XV de Junio de 2011.*

Planning, No. 68. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Salazar, J. (2003). *La Carrera Docente. Factores institucionales, incentivos y desempeño.*

Stake, R. (2010). *Qualitative research*. New York. The Guilford Press.

Tenti, Emilio. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

UNESCO (2003). *¿Cómo mejorar el desempeño docente?*

UNESCO (2007). *Evaluación de desempeño y carrera profesional Docente.*

Vaillant, D. (2008). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2. Algunos marcos referenciales para la evaluación de desempeño Docente en América Latina.*

Valdés, H. (2000) *Encuentro Iberoamericano de Evaluación de desempeño Docente, Ponencia presentada por Cuba. (Mexico).*

Villegas-Reimers, E. y Reimers, F. (1996). *Where Are 60 Million Teachers? The Missing Voice in Educational Reforms Around the World. Prospects, XXVI (3).*

Wiles, J., Rosenburg, M. & Kearns, R. (2005) *Narrative analysis as a strategy for understanding interview talk in geographic research, Area, 37(1), pp. 89–99.*

