

January 2010

## Fractura entre la política y la práctica evaluativa docente

Carlos Arturo Gómez Camacho  
hartur81@hotmail.com

Claudia Patricia Rodríguez Bello  
patorodriguez2004@hotmail.com

Nancy Argenis Salazar Acosta  
argenisdav@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Gómez Camacho, C. A., C.P. Rodríguez Bello, y N.A. Salazar Acosta. (2010). Fractura entre la política y la práctica evaluativa docente. *Actualidades Pedagógicas*, (56), 43-54.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Fractura entre la política y la práctica evaluativa docente

## Fracture between the Teaching Assessment Practicum and Policy

**Carlos Arturo Gómez Camacho**

Docente del Colegio Rufino José Cuervo I.E.D.  
*hartur81@hotmail.com.*

**Claudia Patricia Rodríguez Bello**

Docente del Colegio Rufino José Cuervo I.E.D.  
*patorodriguez2004@hotmail.com.*

**Nancy Argenis Salazar Acosta**

Docente del Colegio Rufino José Cuervo I.E.D.  
*argenisdav@hotmail.com.*

**Resumen:** actualmente el Distrito Capital realiza una evaluación anual de desempeño de los docentes del sector oficial. Esta evaluación es una política de Estado que se implementa como estrategia para mejorar la calidad de la educación. En tal sentido, el artículo analiza las concepciones, tendencias y usos que el Distrito les da a dichas evaluaciones, las cuales se enmarcan en una concepción tradicional orientada a la rendición de cuentas y al pago por mérito y se sustentan en el control y la medición del cumplimiento de deberes contractuales y la competencia mínima. Debido a ello, los investigadores proponen “repensar” la evaluación docente, de tal manera que se convierta en un espacio de formación y referente de cualificación continua para el docente y la escuela.

**Palabras clave:** evaluación docente, desarrollo profesional, reflexión, mejora de la escuela, política

**Abstract:** nowadays, the Capital District is carrying out a yearly assessment of performance in public schools teachers. This assessment is a State policy that is implemented as a strategy to improve the quality of education. In such sense, this article aims to analyze the conceptions, trends and uses that the District make of the assessment, which are fixed in a traditional conception that is oriented to the “be held accountable” view and merit pay, and supported on the control and measurement of meeting of contractual duties and minimal competition. Due to that, researchers propose to “re-think” the teacher’s assessment, so it becomes a space of formation and a standard of continuous qualification for the teacher and the school.

**Keywords:** evaluation of teaching, professional development, reflection, school enhancement, policy.

## Introducción

**E**ste artículo es el producto de un proyecto de investigación que surgió a partir de la pregunta: ¿de qué manera la evaluación de desempeño contribuye al desarrollo profesional de los docentes en colegios oficiales del Distrito Capital? Para ello, se acude a fuentes como los resultados de las evaluaciones de desempeño de los docentes, años 2007 y 2008; la Política Pública educativa referente a la evaluación docente; y la información suministrada por profesionales como la directora de evaluación de la calidad y formación docente de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el vicepresidente de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), un docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y una directiva docente del colegio Rufino José Cuervo IED (RJC).

44

Como resultado de la investigación, encontramos que la evaluación anual de desempeño docente se ve afectada en su intencionalidad formativa debido a la concepción de evaluación adoptada por el Gobierno nacional, que se funda, por un lado, en una evaluación para la rendición de cuentas, y, por otro, en un modelo de administración burocrático, jerárquico y autoritario. El modelo de evaluación planteado de esta manera responde a una racionalidad técnico-instrumental, orientada hacia el logro de resultados —basado en los conceptos de eficiencia y eficacia— y el control, basado en un sistema de premio y castigo.

Desde el contexto político expuesto, la intencionalidad de la evaluación es percibida más para responder a un modelo ideológico-político que para fines formativos, poniendo de manifiesto un conflicto con las necesidades y expectativas del gremio docente y los sindicatos del magisterio en Colombia, haciendo evidente el rechazo y la resistencia ante la evaluación. Por tanto, la reflexión se centra en dar a entender que el cambio en la educación debe hacerse en las escuelas, para resignificar el papel protagónico

de los docentes y recuperar la convicción de que la escuela de calidad es uno de los caminos hacia la equidad como medio para contrarrestar las situaciones sociales, económicas y culturales que hacen vulnerables las comunidades educativas de carácter público.

El artículo se desarrolla en seis momentos: primero, se describe el contexto que da origen y rodea la evaluación de desempeño docente en Colombia y Bogotá; segundo, se retoman algunos argumentos teóricos relevantes sobre la evaluación docente; tercero, se exponen diferentes puntos de vista frente a la evaluación de desempeño docente; cuarto, la correspondencia entre los objetivos propuestos por la política y la práctica evaluativa; quinto, el cómo y el porqué de que la evaluación docente se mueva entre lo punitivo y lo formativo; y sexto, se concluye con algunas sugerencias que permitan dar paso a la reflexión pedagógica, verdadera inspiración de la evaluación docente.

### **Contexto de la evaluación de desempeño docente en Colombia**

Desde los años sesenta viene creciendo la preocupación en Colombia por mejorar la calidad de la educación debido a los bajos niveles de cobertura y eficiencia. Por esto, la educación se convirtió en una prioridad del gobierno, implementando cambios administrativos y financieros que no fueron suficientes para erradicar el analfabetismo y la deserción escolar, pues Colombia, con el 13,5% de analfabetismo en 1985, sigue estando entre los países latinoamericanos con más altos índices de ignorancia (Ramírez y Téllez, 2006). Entonces, surge la intervención de las políticas internacionales en el campo educativo con intereses de tipo económico.

Por consiguiente, la génesis de las políticas educativas actuales está influenciada por la propuesta de transnacionales que tienen fuertes vínculos con las políticas económicas dadas desde el Plan Atcon, en los años sesenta, y el Consenso de Washington, en los ochenta, que a su vez forman parte de los programas del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (Quintero, 2010). Así, las políticas educativas están influenciadas por las tendencias neoliberales y neoconservadoras, que se traducen en la racionalización del presupuesto a la educación, el aumento de la cobertura escolar, el compromiso para bajar los índices de analfabetismo, el recorte de personal y la adopción del modelo de competencias. Al ver la educación como un gasto y no como un derecho, aparecen los criterios de eficiencia y eficacia productivista; por tanto, la evaluación empieza a

tomar un lugar privilegiado como mecanismo de control que da cuenta, precisamente, de estos aspectos.

En este ámbito, *las prácticas de evaluación y su desarrollo teórico-técnico* se estructuran en dos orientaciones básicas que desempeñan el papel de paradigmas, uno de los cuales es la orientación académico-técnico; el otro es la perspectiva político-internacional, que reconoce que la evaluación forma parte de la estructura de poder (internacional y nacional) que afecta los procesos institucionales. De esta forma, los procesos de evaluación cuidan la forma, pero desatienden el fondo del problema, como consecuencia de los numerosos intentos para alcanzar la objetividad académica y las estrategias para solucionar los problemas sociales que subyacen a los procesos educativos, desvirtuando la objetividad del proceso evaluativo (Díaz, 2000).

Así las cosas, en esta oleada del auge de evaluarlo todo, adoptada de sistemas económicos y empresariales internacionales, el Gobierno nacional implementa el sistema de evaluación, como lo expone en el artículo 80 de la Ley 115 de 1994. Este sistema está integrado por evaluaciones a las instituciones educativas con el MECI (Ley 115, artículo 84), los estudiantes con pruebas externas como ICFES, SABER, TIMSS, etc., y a docentes y directivos para ingresar y mantenerse en la carrera docente con evaluaciones de mérito, periodo de prueba, competencias para ascenso en el escalafón y de desempeño anual basado en la idea de que el éxito o el fracaso del sistema escolar dependen de la *calidad del desempeño docente*, medible con las competencias funcionales, comportamentales y académicas necesarias.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la evaluación de desempeño docente se hace obligatoria con la expedición del Decreto 1278 de 2002, y se realiza al 18% de la planta docente del Distrito Capital a partir del 2007, año en el que se llevó a cabo el primer ejercicio de este tipo con la expedición del Decreto 3782, por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos, que se rigen por el 1278, donde se expone que la evaluación docente debe contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas del maestro; por ello, se hace necesario que la evaluación de desempeño sea un proceso consciente y permanente, direccionado por instrumentos estandarizados e indicadores preestablecidos, cuyos datos, al ser analizados, proporcionen como resultado una radiografía del desempeño que abra paso a la búsqueda de alternativas de mejoramiento y al acompañamiento en el proceso de perfeccionamiento y desarrollo profesional docente.

## Concepciones y tendencias de la evaluación docente en la política pública

La concepción de evaluación de desempeño docente identificada en la política pública educativa de Colombia está enfocada hacia una racionalidad técnico instrumental, evidenciada en el modelo de evaluación sumativa, es decir, que otorga una calificación porcentual en las competencias funcionales y comportamentales para establecer la continuidad del docente. Por tanto, el fin de este modelo es verificar y medir variables cuantificables de la conducta del profesor. Nótese, además, que en el Artículo 4° del Decreto 2582 de 2003 encontramos:

El Ministerio de Educación Nacional diseñará el proceso y los instrumentos para la evaluación de desempeño de los docentes y directivos docentes, que permitan obtener información válida, confiable y objetiva sobre la actuación del docente o directivo docente.

Esto indica que la estrategia de evaluación es un proceso técnico-instrumental impuesto, centrado en los instrumentos realizados por expertos que no interactúan directamente con el contexto laboral del directivo o maestro que será evaluado, pese a que entre los propósitos de la evaluación se especifica que está orientada al mejoramiento de la labor docente y a promover el desarrollo profesional del maestro, estancando el proceso en los planes de mejoramiento, porque no se realizaron hallazgos diferentes al uso de los resultados de las evaluaciones en la SED y el MEN, pues el resultado son informes estadístico-comparativos de seguimiento y control, que evidencian un abismo con los planes de mejoramiento propuestos por los docentes del Distrito Capital. Así, ni los resultados ni las estadísticas son considerados para la elaboración de los planes de formación docente.

Lo expuesto aquí se infiere claramente del Decreto 1283 de 2002, por el cual se establece el sistema de inspección y vigilancia para la educación preescolar, básica y media. En el Artículo 3°, literal C, se reglamentan incentivos y correctivos necesarios para que los actos de la entidades territoriales, las instituciones y las personas evaluadas se ciñan a las normas, determinando una tendencia de la evaluación hacia la rendición de cuentas desde su forma de planificarla y ejecutarla con objetivos determinados no concertados, cumplimiento de deberes, que puede llevar a cambiar el fin de la evaluación, llevando a que el maestro trabaje por la competencia mínima en su desempeño laboral y pedagógico (Duke y Stiggins, 1997).



## Puntos de vista sobre la evaluación docente

Como resultado de la investigación se encuentran diferentes temas entre las tendencias de la evaluación expuesta en las políticas evaluativas colombianas y las que sugieren los entrevistados. Por un lado, la concepción de evaluación implícita en las políticas públicas está enfocada hacia lo institucional, es decir, fundamentada en lo legislativo (las leyes, los decretos, las guías, los formatos) y lo normativo (los lineamientos, los estándares, los informes, las estadísticas, los promedios), utilizados como un control fiscal por ser un sistema de vigilancia e inspección de lo que sucede en las instituciones educativas (Niño, 2002) (Artículo 2° del Decreto 1283), cuyo fin principal es hacer que se cumpla la norma para obtener resultados para el mejoramiento de la calidad traducidos en cobertura, eficiencia y eficacia (Artículo 3° del Decreto 1283).

Contrario a este planteamiento, los entrevistados manifiestan que la evaluación de desempeño está enmarcada en el modelo de rendición de cuentas, debido a que es una forma de auditoría y control que se utiliza para fiscalizar, inspeccionar y vigilar que se cumplan los objetivos estipulados, evaluando estándares y competencias en términos de eficiencia y eficacia, por lo cual, se implementan formatos estándar para la evaluación que den cuenta de un rendimiento controlado que trasciende en la evaluación institucional y las políticas de calidad, respondiendo así a los lineamientos de los organismos internacionales. Al respecto surgen comentarios en las entrevistas, como el siguiente:

Hemos estado en 10 o 12 colegios oficiales y encontramos un desgaste en los docentes, porque la evaluación de desempeño que se aplica desde el Ministerio de Educación a través [sic] de las secretarías de educación es fundamentada en un modelo de rendición de cuentas y en el modelo de competencias que se ha vuelto una más en una racionalidad técnico-instrumental.

Conforme a lo dicho, nos atrevemos a decir que la evaluación anual de desempeño no es un proceso objetivo, ya que se antepone una jerarquía de poder que la convierte en un rol de beneplácitos, donde el maestro en vez de llegar con disposición de develar sus falencias y debilidades, mostrará una variedad de fortalezas, actividades, evidencias y discursos, demostrando perfección e idoneidad, condición que impide encontrar realmente posibilidades de mejoramiento, necesidad de apoyo y, mucho menos, tendrá apertura al cambio y la innovación.

Por consiguiente, la opción de una evaluación con tendencia técnico-instrumental y de control no es considerada como la mejor opción entre los entrevistados, pues uno de los fines de la evaluación identificados con mayor reiteración en ellos es el mejoramiento de la escuela y la enseñanza; por tanto, la evaluación debe ser globalizante y no sectorizada, y debe tener en cuenta los contextos y las singularidades de cada institución, de ahí que las propuestas evaluativas deben ser construidas con la participación consciente de los docentes y no contra ellos. Debe ser un proceso continuo con apertura a la crítica, el debate y el análisis conjunto, como lo afianza una de nuestras entrevistas:

Nosotros en la universidad le hemos apostado mucho a una evaluación desde la perspectiva crítica y formativa. Entendemos que el desempeño docente más que medirlo y hacerle estadística es un proceso de acompañamiento al docente en su crecimiento personal y en su desarrollo profesional. Entonces, nos importa más mirar una evaluación no que juzgue al maestro sino que le brinde parámetros y lineamientos de crecimiento en su proceso de enseñanza y, obviamente, con el entorno y con el currículo mismo.

### **Correspondencia entre la política y la práctica evaluativa**

49

En el proceso de investigación identificamos que la tendencia y la forma de concebir la evaluación es lo que, en últimas, define sus instrumentos, procesos, intenciones y usos, que en el contexto político actual responden a un modelo ideológico-político que entra en controversia con las necesidades y expectativas del gremio docente y los sindicatos del magisterio en Colombia, que se resisten al proceso de evaluación en pro de defender los derechos y la estabilidad de los profesores ganadas en reivindicaciones gremiales dadas en las décadas anteriores.

En estas circunstancias surge la mirada de resistencia de los docentes y los gremios docentes asignándole un carácter negativo de control y exclusión en la carrera docente, lo que nos lleva a plantearnos que no hay una cultura de la evaluación en Colombia, en el sentido de brindar la posibilidad para que los docentes se apropien de su proceso, condición básica y necesaria para propiciar el mejoramiento continuo de las prácticas en el aula, el desarrollo profesional y, por ende, la calidad de la educación. Actualmente, el mayor impedimento es el temor del proceso evaluativo por la forma como es concebido y las consecuencias negativas que pueden recaer sobre el evaluado.



Entre otros tantos temores se encuentra la escala de valoración de la evaluación, porque mientras sea numérico y tenga peso en la toma de decisión sobre la estabilidad del docente y sea visto como un juego de castigo y recompensa, será un factor incidente en la continuidad del cargo, fines de salario diferencial y ascenso en el escalafón. De ser así, el docente no jugará a mostrar debilidades sino fortalezas. Es decir, si el profesor se siente amenazado en su estabilidad laboral y profesional, se inclinará a comportarse y actuar de una forma que puede ir en contra de su manera de pensar y actuar, perdiendo su identidad y la riqueza que ésta pueda tener, prevaleciendo una fachada surgida de la presión de la evaluación de desempeño, que podrá dar como resultado que el maestro trabaje por la competencia mínima en su desempeño laboral y pedagógico.

Lo anterior sucede debido a que no hay factores de comparación válidos universalmente para calificar y distinguir entre un buen docente y uno malo; por tanto, la subjetividad, los sentimientos y las jerarquías de poder toman el papel de indicadores de calidad del desempeño docente, que generan inconformidad, desigualdad y un proceso inequitativo.

50 ■ En consecuencia, el proceso evaluativo es visto como rendición de cuentas del evaluado (el docente) ante sus superiores (el coordinador académico, el coordinador de convivencia, le rector y las entidades gubernamentales) y se disipa el componente *dialógico* como ejercicio de reconocimiento y encuentro de saberes, y el *formativo*, como escenario para desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, aquello que las prácticas de evaluación ponen a disposición de los educadores, las autoridades educativas, los administradores públicos, los estudiantes y la ciudadanía como herramienta para el mejoramiento sostenido de la calidad educativa (Secretaría de Educación del Distrito, 2009).

De esta forma, al concentrar la evaluación en parámetros sistemáticos y estadísticos se pierden de vista los fundamentos éticos y políticos, y la evaluación pierde validez entre los evaluados y se generan estigmas de rechazo, resistencia y retaliación ante su carácter técnico-instrumental, lo cual va de la mano con los sistemas de control que supervisan y califican las competencias funcionales y comportamentales en el cumplimiento de compromisos y metas del docente, que pretenden, en el juego de roles, subordinar al evaluado, generando desconfianza y desmotivación para la labor docente.

## ¿Cómo y por qué la evaluación docente se mueve entre lo punitivo y formativo?

Es necesario entender la evaluación como un medio y no como un fin, verla como una oportunidad para mejorar las prácticas pedagógicas en la escuela, el desarrollo profesional docente, la institución educativa y, por ende, la calidad de la educación.

Para ello es necesario partir de una concepción de evaluación formativa y no sumativa, donde a partir de la reflexión se establezcan pautas de lo que es un buen docente, no de cuál es su perfil único. De esta manera, el sistema de evaluación no implica exclusión, permitiendo que actividades análogas en contextos similares sean vistas de formas diferentes, y valoradas y reconocidas de diferencialmente (Murillo, 2006).

Partiendo de estas consideraciones, los lineamientos e indicadores de la evaluación deben surgir de la reflexión y el debate de los docentes, coordinadores y rectores, dejando fuera las instancias de poder y concertándolos como pares académicos, cuyo objetivo y fin común sea el mejoramiento de la escuela, trabajando en equipo, reconociendo las fortalezas, necesidades y problemas propios del contexto en un ambiente de confianza colegiada. Esta forma de concebir la evaluación asegura que todos los actores de este proceso reconozcan qué evaluar, para qué evaluar y quién evalúa, en otras palabras, los propósitos, la finalidad y el uso de ésta, dándole un verdadero sentido por la vía de la participación, otorgándoles a las instituciones educativas un carácter de comunidades de aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica y política se pueden resaltar al menos dos afirmaciones: una que responde a una visión pedagógica, y la otra muestra algunas tensiones y contradicciones que se extrapolan y permiten leer otras demandas y posturas de los actores. Para el caso que nos ocupa, trabajaremos un poco más la primera, por lo que se hace preciso activar el debate sobre las relaciones necesarias e inevitables entre investigación y docencia, considerando la primera como la acción inherente a los procesos pedagógicos y de formación permanente, en la que debe primar la posición de rector sobre el gerente, asegurando así los criterios epistemológicos de dicha función. De esta manera se puede evitar convertirse en una persona que juzga lo que otros deben hacer, convirtiéndose en un coautor de la labor pedagógica a partir de la autorreflexión sobre las propias condiciones y posibilidades como sujeto.

Así, la evaluación debe ser un proceso que se pueda desarrollar sin generar temor. Por tanto, debe poseer una intención clara y transparente, conocida por todos los actores que participan en ésta, para que contribuya al desarrollo profesional del docente, a su ejercicio en el aula y al impacto en su comunidad educativa.

## Conclusiones y sugerencias

Desde el análisis llevado a cabo, se encuentra que la evaluación de desempeño docente no surge como respuesta a las necesidades y exigencias del desarrollo nacional, ni se caracteriza a partir de las particularidades regionales, culturales y personales de la educación colombiana. Por el contrario, surge de la implementación de propuestas de organismos internacionales e intereses económicos, por lo que tiene un carácter técnico-instrumental y una postura político-internacional que reconoce que la evaluación forma parte de la estructura de poder internacional y nacional que afecta los procesos institucionales.

52 ■ Por tanto, es comprensible que las concepciones institucional y administrativa sean las que enmarcan la evaluación de desempeño docente, respondiendo a una racionalidad técnico-instrumental que se encuentra relacionada con el conductismo y el positivismo, donde encaja el modelo de competencias adoptado por el sistema de evaluación colombiano, que privilegia la eficiencia y la eficacia, excluyendo los valores morales, simbólicos y culturales. Dichas concepciones de evaluación docente están íntimamente relacionada con las tendencias que responden a requerimientos económicos internacionales, como la rendición de cuentas y el pago por mérito, que son modelos que han sido aplicados y reevaluados en países europeos y de Norteamérica, de donde surge una evaluación centrada en objetivos, diseñada para medir y examinar, reduciendo el proceso evaluativo a un objeto medible, para calificar o descalificar los méritos académicos en función de un resultado, porque no siempre es justa, aunque sea exacta y precisa la valoración.

Teniendo en cuenta las anteriores afirmaciones, se evidencia una fuerte contradicción en el discurso de las políticas: por un lado, proyectan la evaluación hacia el mejoramiento de la práctica docente y el desarrollo profesional, pero por otro, su concepción y tendencias están claramente definidas en una racionalidad técnico-instrumental que cumple funciones excluyentes y sancionatorias, las cuales le dan un carácter punitivo,

alejándola de los fines formativos y de mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Por tanto, tal y como está planteada la evaluación de desempeño, ésta no contribuye al desarrollo profesional del docente, ni tiene un impacto considerable en el aprendizaje de los estudiantes, debido a que su carácter técnico instrumental no se complementa con su función formativa.

Si se quiere que en el sistema educativo la evaluación forme parte del mejoramiento de la calidad para superar la crisis, el maestro debe apoderarse de ésta, conocerla, juzgarla, ponerla en discusión y ser un actor crítico, no un agente pasivo, obediente, que no aporte y cuya voz se apague antes de sonar, porque esta actitud no genera cambio ni beneficio para la educación. Por tanto, se requiere una participación sincera y comprometida, tanto de los evaluados como de los evaluadores y los entes administrativos.

Ahora bien, nuestra propuesta se centra en algunas pautas que se deberían tener en cuenta, de forma que la concepción y la tendencia de la evaluación de desempeño docente tengan un cambio hacia una evaluación formativa, donde el sistema de evaluación se dirija a dar posibilidades de desarrollo personal y profesional al docente, la evaluación con intención formativa y la visión del mejoramiento de la escuela. Se espera, entonces, que los procesos sean eficaces y, por tanto, contribuyan realmente al mejoramiento de la calidad educativa que se refleje en el aprendizaje de los estudiantes.

Estos acuerdos y disensos deben asegurarle a Bogotá una educación de calidad y pertinencia para vivir mejor y garantizar a los niños, niñas y jóvenes que habitan el Distrito Capital el derecho a una educación de excelencia y equidad, que no sea excluyente y responda a las expectativas individuales y sociales, así como a los desafíos de una Bogotá global.

## Referencias bibliográficas

- Díaz, A.** (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco & A. Díaz, *Evaluación Académica* (pp. 11-31). México, México: CESU – UNAM Fondo de Cultura Económica.
- Duke, D. & Stiggins, R.** (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. En J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. (pp. 165-187). Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.
- Ministerio de Educación Nacional.** (1994). *Constitución política de Colombia: Ley general de educación-Ley 115*. Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional.** (1996). *Constitución política de Colombia: Decreto 709*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2001). *Constitución política de Colombia: Decreto 884*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2002). *Constitución política de Colombia: Decreto 1278*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2002). *Constitución política de Colombia: Decreto 1283*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2003). *Constitución política de Colombia: Decreto 2582*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2003). *Constitución política de Colombia: Decreto 2707*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2007). *Constitución política de Colombia: Decreto 3783*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2008). *Constitución política de Colombia: Decreto 330*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2003). *Constitución política de Colombia: Decreto 2707*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional** (2008). *Evaluación anual de desempeño laboral Docentes y Directivos Docentes. Guía n°31 metodológica*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional** (2008). *Evaluación anual de desempeño laboral Docentes y Directivos Docentes. Guía n°10 metodológica*. Bogotá, Colombia.
- Murillo, J.** (2006) *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Unesco, Santiago, Chile.
- Niño L. S.** (2002). Proyecto de investigación: *Meta evaluación de la evaluación docente*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia
- Quintero, M.** (2010). *El sujeto político y la política pública*. Bogotá, Colombia: Artículo no publicado, Universidad De La Salle, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, M. y Téllez, C.** (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx. [en línea]. < <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>. [Citado el 5 de abril de 2010]
- Secretaría de Educación del Distrito** (2004). *Plan Sectorial de Bogotá 2004-2008: Bogotá una gran escuela*. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación del Distrito** (2008). *Plan Sectorial de Bogotá 2008-2012: Educación de Calidad Para una Bogotá Positiva*. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación del Distrito** (2008). *Resultados Evaluación Docente 2008*: Artículo no publicado. Bogotá, Colombia.