

Información de la Revista

Título abreviado: *Sophia*
ISSN (electrónico): 2346-0806
ISSN (Impreso): 1794-8932

Información del artículo

Fecha de recibido: Agosto 20 2013
Fecha de aceptación: Enero 20 2014

El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado ¹
Pedagogical meaning of teacher's evaluation

Liliana Saavedra Rey¹
Sneider Saavedra Rey¹

¹ Mg. En Educación
Universidad Pedagógica Nacional

Saavedra, L. Saavedra, S. (2014). El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. *Sophia vol 10* (1), 24-38

Resumen

El contexto social determinado por las políticas neoliberales ha convertido la evaluación del profesorado en prácticas de medición de resultados, pago por mérito y rendición de cuentas, ajenas a la complejidad de los procesos educativos. Frente a esta situación, este artículo de reflexión enfatiza el sentido pedagógico de la evaluación como actividad de comprensión de la labor del profesorado, con el fin de superar la calificación como mecanismo de exclusión profesional y generar transformaciones que contribuyan al mejoramiento de los procesos educativos.

Con este propósito, se plantean, en primer lugar, las características del contexto de origen de la evaluación y sus demandas actuales para la educación. En segundo lugar, se propone un posible sentido pedagógico de dichos procesos, debido a sus repercusiones en la formación de sujetos. Esto conlleva una discusión sobre las diferencias entre calificar y evaluar, enfatizando en la comprensión referida a este último ámbito, del cual se derivan diez principios de evaluación pedagógica. Debido a los objetivos de la investigación en que se basa, esta propuesta es situada en el profesorado con el fin de superar las prácticas de pago por mérito y rendición de cuentas, de acuerdo con la importancia de su labor educativa. Finalmente, basado en el estudio del marco legislativo colombiano al respecto, se consolida una evaluación del profesorado que trascienda los intereses técnicos y administrativos. Así, el artículo concluye que, más allá de las apuestas en que se ha desarrollado la evaluación del profesorado desde la racionalidad técnico-instrumental, tendiente a reajustes salariales y contractuales, el sentido pedagógico de este proceso implica una reorientación constante que re-configura y es re-configurada por el mismo acto de formar seres humanos.

Palabras clave: Evaluación docente, evaluación pedagógica, normatividad evaluativa, pago por mérito, rendición de cuentas.

Abstract

The Social Context determined by neoliberal policies has turned teacher's evaluation in results measurement practices, payments for merits and delivering reports unrelated to the complexity of the educative processes. To this situation, this reflective article emphasizes on the pedagogical meaning of teacher's evaluation as an activity to comprehend teaching work, with the purpose of overcoming grading as a mechanism of professional exclusion and to create transformations to improve educative processes.

1. Artículo de reflexión derivado de la investigación *Sentido de la evaluación docente a partir de la definición de la complejidad de las funciones del profesorado. Una aproximación a su resignificación pedagógica*, presentada para optar al título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual obtuvo distinción como tesis meritoria y se desarrolló al interior del grupo de investigación Evaluando_nos (Categoría C de Colciencias).

With this purpose in mind, the characteristics of the context, origins of evaluation and the current educational demands are primarily considered. Secondly, a possible pedagogical meaning for these process is proposed due to the repercussions on the subject formation. This leads to the discussion on the differences in grading and evaluating, emphasizing on the second one which derives in ten basic principles of pedagogical evaluation. Due to objectives in which the research is based, this proposal focuses on the teachers according to the importance of their educative labor so the payment for merit practices and delivering reports can be overcome. Finally, based on the study of the Colombian legislative framework in regard to this matter, evaluation for teachers transcending administrative and bureaucratic interests must be avoided. As a conclusion, beyond the techno instrumental rationality of current teachers' evaluation for salary adjustments, evaluation implies a constant that re-configures the act of human's formation.

Key Words: Teachers' evaluation – Pedagogic evaluation – Law of evaluation – Merit pay – Accountability.

Introducción

Transformaciones políticas como la constitución del Estado neoliberal (Díaz, 2000), sus dinámicas de privatización del sector público y la racionalización burocrática en todos los ámbitos sociales (Díaz, 2007), han redirigido el sistema educativo hacia fines utilitarios, de inserción a ciertos estratos sociales y proyectos de formación determinados por las demandas laborales y empresariales (Barnett, 2001; Laval, 2004). En consecuencia, la constitución curricular dependiente de direccionamientos políticos transnacionales ha afectado la autonomía profesional de los maestros, generando condiciones desfavorables en su ejercicio profesional. Especialmente a través del discurso de la calidad educativa, se ubica a la institución escolar en el lugar de cualquier otra organización empresarial (Santos, 2003) y se audita de acuerdo con su rentabilidad económica.

En este contexto, el debate pedagógico sobre la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje han reclamado la resignificación de la evaluación educativa como “componente didáctico” (Litwin, 2001) en cuanto configura “el deber ser” de las prácticas pedagógicas, los aprendizajes, los estudiantes, maestros, la escuela y, en general, el sistema educativo. De hecho, es en el seno de la evaluación donde se generan las controversias en torno a los proyectos de formación: sus ideales frente a la realidad contextual, los propósitos pedagógicos frente al despliegue administrativo, el imaginario personal frente a las convenciones sociales, entre otros, pues la evaluación “determina el comportamiento de los sujetos, no sólo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser” (Bretel y Crespo, 2005: 25).

Por esta razón, urge una resignificación de los procesos evaluativos en educación que trascienda su origen administrativo y finalidades económicas desde el reconocimiento de sus carencias en cuanto al análisis y la comprensión de los procesos educativos. En este sentido, este artículo enfatiza el sentido pedagógico de la evaluación del profesorado, orientada al desarrollo de sus propósitos formativos mediante la reflexión de su ejercicio. Esto implica transformaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la formación profesional de los maestros.

La evaluación en busca de sentido

El concepto de evaluación nace a inicios del siglo XX como un mecanismo de control de comportamientos y resultados al interior de las organizaciones empresariales. El apasionamiento por la tecnificación y la objetividad propias de este período histórico hace que irrumpa en la educación a mediados de siglo con *Los principios básicos del currículo* (Tyler, 1986). Así, se determina como una estrategia de control a través de variables medibles y cuantificables; una técnica que se justifica por su “eficiencia y objetividad”, lejana a cualquier elemento formador a través del cual las demás unidades educativas adquirieran un nuevo sentido para su seguimiento y mejoramiento paulatinos.

Niño Zafra (2006) evidencia la pervivencia de esta perspectiva de la evaluación educativa. Atendiendo a concepciones como los *test de rendimiento* desde la psicometría, la Teoría de la Administración Científica del trabajo de Taylor, los objetivos conductuales de Bloom, las tecnologías educativas y, en la actualidad, la racionalidad neoliberal, la educación ha heredado prácticas que son justificadas e instrumentalizadas por la evaluación. Sin sentido pedagógico debido a su contexto de origen y uso estratégico, se circunscribe la evaluación a la calificación, imponiendo prácticas que tienen graves implicaciones para la formación: lo humano ha sido desplazado por el adiestramiento técnico, la experiencia por la puntuación; los sujetos son tasados según su rendimiento escolar y normalizados de acuerdo con criterios estandarizados que fomentan un currículo y pensamiento únicos. En otras palabras, el afán de objetividad con sus directrices de eficiencia y eficacia ha suplido el papel de la justicia, la participación y la solidaridad en los encuentros educativos.

Por el contrario, propuestas como la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977), la artística de Eisner (1998; 2002), o la formativa y crítica propuesta por Santos (1998), Álvarez (2005) o, en el contexto colombiano, Niño (2001, 2006) y su grupo *Evaluando_nos* (2010, 2013), han reorientado la búsqueda del sentido de la evaluación educativa. Basados en la observación cualitativa e interpretación hermenéutica con el fin de explorar la esencia de los

procesos de formación, estas perspectivas proponen desentrañar el significado de la labor educativa, comprendiéndola en su complejidad y generando alternativas de mejoramiento de manera simultánea. Estas propuestas no generan conflicto o distinción entre la situación de aprendizaje y su evaluación, como sucede en las de corte instrumental, sino que erigen la evaluación y las prácticas educativas como fuentes que se realimentan en beneficio de la formación y, así, configuran su sentido pedagógico.

Precisamente, en el reconocimiento de esta disyuntiva entre lo educativo y las características y fines de lo evaluativo – propio de la comprensión de la pedagogía como ciencia del espíritu o de la cultura cuyo objeto de estudio es la educación (Spranger, 1935; Dilthey, 1940; Luzuriaga, 1991) –, emerge la necesidad actual de redefinir este último concepto. En la actualidad, insuflado por la sociedad de mercado, y justificado bajo preceptos de medición y calificación, la evaluación ha generado el resquebrajamiento del sector educativo a través de la deslegitimación estandarizada de ciertos saberes, la discriminación de algunos sectores sociales; la supremacía, en el lugar opuesto, de quienes cuentan con condiciones socio-económicas favorables y, en cuanto al profesorado, el desprestigio y desprofesionalización de su formación (Imbernón, 1994). Se plantean nuevas exigencias a los maestros, se controlan los recursos económicos invertidos de acuerdo con la rentabilidad obtenida y se exige una rendición de cuentas por parte de sectores externos al pedagógico.

Así pues, se pretende analizar estas políticas que han contribuido a estandarizar, bajo la égida globalizadora, un hecho educativo específico dependiente de sus características intrínsecas y sus coordenadas contextuales. De fondo, lo que se discute es la implementación de los elementos del sector privado en un derecho público, de las reglas del mercado en los procesos educativos, de las organizaciones administrativas en el campo de la reflexión pedagógica.

De la calificación técnica a la evaluación pedagógica

Dentro del reconocimiento de la evaluación como “componente didáctico” (Litwin, 2001), resulta preocupante la manera en que esta práctica se

implementa en el sistema educativo. Como lo expresa Álvarez (2003), a pesar de que en la actualidad se promueven los enfoques cognitivos, constructivistas y hermenéuticos en educación, en la praxis evaluativa se da continuidad a los enfoques objetivistas, propios de la racionalidad positivo-conductista en que prima la memoria, los datos exactos, la reproducción de los saberes estandarizados y, consecuentemente, el control, la sanción y la exclusión.

Tanto Álvarez (2005) como Santos (1998) han diferenciado dos paradigmas en evaluación: el tradicional, de corte vertical, que atiende a criterios sumativos y propende por la medición exacta de los educandos a través de exámenes que se confunden con la evaluación misma, pues su interés radica en verificar a través de una instancia final la acumulación de determinados saberes. En este paradigma, la evaluación se sustenta en la racionalidad técnico-instrumental y retoma los postulados de Tyler (1986) en cuanto a la calificación de un objetivo desde la medición de un rendimiento. Esto repercute en que el evaluado (estudiante o maestro) llegue a considerar como fin de la educación la obtención de altas puntuaciones, calificaciones o certificados, sin hacer de su formación y aprendizajes un acto significativo. Por tal razón, no propicia un ambiente de aprendizaje pertinente sino una orientación con respecto a la programación de los exámenes.

La evaluación tradicional es antieducativa, está despojada de todo rasgo formativo y, muy por el contrario, deja huellas negativas, y a veces traumáticas. Por otra parte, los resultados de esta evaluación, al estar descontextualizados, tienen muy poco uso práctico; no son aplicables al proceso docente, ni a la superación personal del alumno, ni al mejoramiento curricular. (Álvarez, 2005. Citado por Bretel y Crespo, 2005: 27)

Este tipo de evaluación supone eficiencia, objetividad y eficacia en cuanto a los resultados alcanzados en el proceso, pero se diluye como un mecanismo pseudo-científico en el que solo se logra medir un rendimiento o calificar un objetivo, sin dar cuenta del proceso en su totalidad en cuanto acción formativa. Lo que no resulta pertinente de este enfoque es atender al fenómeno educativo como un objeto de estudio simple, estable, que no evoluciona ni depende de múltiples factores en su compleja concepción; es decir, no comprender los rasgos específicos de los actos simultáneos de enseñar y aprender y, contrariamente, continuar con un tratamiento del hecho educativo en términos de

proyecciones y logros empresariales. En este tipo de evaluación, la verticalidad se expresa en la medición de las conductas observables de los participantes, potenciando la represión, la discriminación, la selección y la reproducción social dominante.

Por el contrario, la evaluación basada en la racionalidad práctica y crítica no precisa una evaluación final, sino que propende por la formación de los seres humanos que constituyen los procesos educativos de manera procesual, continua, reconociendo las subjetividades que problematizan sus pensamientos en el desarrollo de una verdadera acción comunicativa. Brown y Glasner (2003) la definen como “el proceso que permite definir, seleccionar, diseñar, recoger, analizar, interpretar y usar la información para incrementar el aprendizaje” (p. 43). Por consiguiente, esta evaluación se caracteriza por ser flexible, negociada, equitativa y justa, orientada a la evolución integral de todos sus participantes. “La evaluación para valorar, la evaluación para mejorar el aprendizaje, la evaluación como contenido a aprender para su utilización futura” (Bordas y Cabrera, 2001: 26) Así, resulta también pertinente en la actividad educativa al respetar su propósito de formación integral, marcando sus rasgos distintivos con respecto a la medición y la calificación, las cuales son englobadas y superadas por el concepto de evaluación pedagógica. Aquí lo que se evalúa no es el mero rendimiento escolar o la puntuación en un examen, sino la enseñanza y el aprendizaje para comprenderlos y, consecuentemente, corregir falencias y potenciar aciertos.

La evaluación se constituye así en un esfuerzo en conjunto de diálogo y reflexión que conlleva a la riqueza última de este encuentro entre educador y educando: la formación personal de todos los sujetos y un desarrollo profesional cualificado para los maestros. “El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad” (Álvarez, 2005:12), además del reconocimiento de nuevos horizontes de vida y experiencias encarnados en los sujetos que lo acompañan, que llegan a problematizar su propio pensamiento a partir de nuevos argumentos. Estos estudiantes, por su parte, aprenden en la acción de corregir sus errores, de la problematización crítica a través de la cual su maestro los cuestiona, enfrentándolos, también a ellos, a nuevos horizontes y perspectivas del mundo. La evaluación configura, entonces, un tejido horizontal y humano que conlleva a la comprensión del mismo proceso evaluativo y, por ende, al mejoramiento de la educación; esto es, del hombre y de la sociedad que se están formando.

Principios para una evaluación pedagógica

Fernández (1994) ha propuesto diez principios para la evaluación de carácter formativo fundamentales para cualquier propuesta de evaluación con sentido pedagógico, pues de manera sucinta rescatan el propósito de formación, atendiendo a la ética, la justicia y la comprensión integral de los procesos. Esta propuesta emerge desde una concepción del ser humano que se quiere formar, resalta su condición y desarrollo contextual, potencia la participación de todos los involucrados en el ejercicio comunicativo, hasta constituirse en una reflexión–acción de la educación, sin apuntar al acierto o desacierto de individualidades, sino a la potenciación del proceso en conjunto. De manera esquemática, los diez principios a través de los cuales se erige la evaluación la hacen:

a. Holística e integradora, pues los diversos elementos de la educación se plantean de manera global en un proyecto común que evidencia la complejidad y el carácter sistémico de los procesos de enseñanza–aprendizaje, en los cuales, obviamente, se incluye la evaluación.

b. Contextualizada, pues depende de las peculiaridades del medio en el que se realiza; del contexto diacrónico (los planteamientos educativos y evaluativos que se han hecho en el marco espacial – geográfico) y el contexto sincrónico (las características político-educativas y sociales del momento).

c. Coherente, de acuerdo con el proyecto educativo que se evalúa y en términos epistemológicos; es decir, coherente con la relación entre el cuerpo teórico-pedagógico en el que se sustenta y su manera de llevar la evaluación a la práctica.

d. Formativa, pues su finalidad es comprender y perfeccionar la enseñanza y sus repercusiones para la formación de sujetos integrales.

e. Debe surgir y desarrollarse en la negociación y deliberación; es decir, convertirse en un proceso en el que participan los diversos involucrados mediados por la acción comunicativa para acordar los diversos planteamientos, criterios, propósitos, prácticas e instrumentos con los que se pretende evaluar.

f. Potencia la participación, no solo con respecto a la relación estudiantes–profesores, sino con los diversos estamentos sociales que toman parte en la acción educadora.

g. Comprensiva y motivadora, pues no se reduce a la calificación y medición sino que busca desentrañar el sentido de la actividad educativa, hasta llegar al fondo de los éxitos y los fracasos y, desde allí, motivar el mejoramiento y perfeccionamiento de la actuación de los participantes.

h. Naturalista y cualitativa, en cuanto a las perspectivas a través de las cuales se recolectan y analizan los datos para mejorar la acción educativa.

i. Realiza recolección de datos con múltiples métodos y fuentes plurales, para poner a discusión diversas ópticas que realmente evidencien la complejidad del fenómeno educativo.

j. Ética, pues no se constituye en arma impositiva para ejercer el control, sino un acto de justicia con la intención de propiciar una mejor formación de los sujetos y, por ende, de la sociedad (Fernández, 1994).

Cada uno de estos principios cimientan los presupuestos distintivos y significativos de toda evaluación educativa, dentro de la cual la referida específicamente al profesorado adquiere sentido, pertinencia e importancia, como parte constitutiva e integradora que no solo define y resignifica constantemente la labor de los maestros, sino también su incidencia en los procesos de aprendizaje de sus educandos y, por lo tanto, el acto educativo en su complejidad.

De la rendición de cuentas y el pago por méritos a la evaluación pedagógica del profesorado

Si bien las prácticas evaluativas han enfatizado en los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en lo que el mundo anglosajón distingue como *assessment* – resultados de los estudiantes que son abordados para calificar todo el sistema educativo y sus responsables –, la actualidad del discurso de la calidad en educación ha instalado nuevos dispositivos y abordado otros actores y prácticas como las instancias administrativas, los procedimientos académicos, los procesos de gestión y, particularmente, el quehacer de los profesores. En este último ámbito, los sistemas evaluativos han dado tanta relevancia a los maestros que en muchos países pervive la relación de réditos salariales para los docentes – o, apóstol invertido, su estancamiento o exclusión de determinado ámbito laboral – de acuerdo con los puntajes o calificaciones

de sus estudiantes o instituciones en procesos de evaluación, certificación, acreditación o auditoría. De hecho, la obtención de determinadas etiquetas que garantizan la “calidad” de las instituciones, se ha convertido en uno de los indicadores para los reajustes salariales año tras año, en cuyo empeño muchas veces se desatiende el propósito fundamental del trabajo de tales centros: formar seres humanos.

Una razón palmaria para activar estas prácticas es la incidencia y responsabilidad de los maestros en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, para estos incentivos de corte salarial y prebendas contractuales, tradicionalmente se han tenido en cuenta la experiencia, los títulos, los méritos y las producciones académicas, la actualización profesional, el ejercicio investigativo, entre otros aspectos medibles que suponen la puntuación representada en el escalafón docente. Así, se han determinado escalas que catalogan al evaluado desde aspectos que constituyen y caracterizan su accionar, pero que no exploran la esencia de su labor en tanto educador que reflexiona su acción y construye discurso pedagógico (Stenhouse, 1987). Difícilmente se ha logrado una evaluación del profesorado con fines educativos, de monitoreo y realimentación, en cuyo desarrollo se bosqueje un diagnóstico para potenciar su labor pedagógica. En otras palabras, la cultura evaluativa de los estudiantes desde el discurso de la calidad, que deja por fuera los bienes y procesos simbólicos que más interesan en educación, ha sido transpuesta a la evaluación del profesorado mediante consecuencias laborales y salariales inmediatas.

En este sentido, Niño (2001) ha caracterizado cuatro tendencias predominantes en la evaluación docente: su desarrollo como *rendición de cuentas* y *pago por méritos*, en las antípodas de la evaluación como *desarrollo profesional* y *para la mejora de la escuela*. Las dos primeras, basadas en la racionalidad técnico-instrumental y la administración empresarial, imponen un modelo de recolección de evidencias en torno a ciertas funciones docentes, con el fin de relacionar el rendimiento estudiantil e institucional con el desempeño de los profesores para el alcance de resultados medibles.

En primer lugar, “[...] rendir cuentas corresponde

a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales” (Niño, 2001: 47) de acuerdo con el interés en la inversión económica realizada en la institución. Así pues, tiene que ver más con un informe que posibilita la solicitud o continuidad de las inversiones de acuerdo con los productos presentados ante evaluadores externos que presionan el alcance de tales objetivos. Por su parte, la evaluación de pago por mérito es aún más enfática en este interés económico pues, de acuerdo con la obtención de ciertos resultados medibles, el evaluado (profesor) obtiene un beneficio salarial con todas las implicaciones educativas de este tipo de políticas.

Esta valoración del trabajo de los profesores, en otro aspecto, comporta una forma de injerencia de los gobiernos al sistema escolar, al ponerlo a depender directamente de una racionalidad económica y que sean las exigencias del mercado las que determinen qué, cómo y para qué enseñar; qué clase de profesores y cuáles destrezas deben auspiciarse ayudándose del tipo de exámenes que se aplican, directamente o a través de los estudiantes (Niño, 2001: 51).

Este tipo de evaluación impera en el sistema educativo colombiano con algunas especificidades que restringen aún más las posibilidades formativas para los maestros. Entre otras, desde estas tendencias es el agente evaluador quien unilateralmente determina la concepción de la evaluación, sus objetivos, intereses y finalidades; así como estrategias, mecanismos, herramientas y momentos de ejecución. Igualmente, la evaluación del profesorado se utiliza como una estrategia de estímulo–respuesta para los maestros pues, o encuentran mayor pago por sus resultados de eficiencia, o son desacreditados por el incumplimiento de ciertos requerimientos. Supromoción incorporativa, su desvinculación, la jerarquización de sus puestos de trabajos de acuerdo con su “competencia”; son estrategias de estimulación e intimidación que se constituyen y justifican como dispositivo regulador y controlador del sistema, planteando derroteros de muy diversa índole, que no exploran la esencia de la labor educativa, sino más bien expresan requerimientos contractuales, funciones administrativas y gestiones burocráticas.

Dicha intervención externa suscita múltiples cuestionamientos desde la reflexión pedagógica: ¿para qué se evalúa?, ¿quién evalúa?, ¿cómo evalúa?, ¿es competente para evaluar?, ¿por qué evalúa?, ¿cuáles son los criterios de la evaluación?, ¿a servicio de quién o qué se da dicho proceso? y ¿cómo se evalúa esta práctica (meta-evaluación)? En fin, diversos interrogantes cuya respuesta develarían el interés económico y administrativo subyacente.

En respuesta a esta perspectiva, las tendencias de la evaluación como desarrollo profesional y la evaluación para mejora de la escuela plantean un abordaje más complejo, que tiende al ejercicio reflexivo de los maestros en tanto profesionales de la educación. En estos procesos evaluativos se trasciende el enfoque en los rendimientos hacia el análisis de la planeación, el currículo, la evaluación y demás procesos pedagógicos que repercuten en la institución y la sociedad.

Plantear el papel profesional del educador implica su participación en la construcción de conocimientos, investigando, examinando la realidad vivida diariamente en el aula y en la escuela, comprendiendo lo que pasa en la educación, en permanente indagación por el conocimiento pedagógico (Niño, 2001:54).

Esta comprensión supone, tal como lo profundiza la tendencia de la evaluación para la mejora de la escuela, un trabajo riguroso, colegiado y sistemático de los profesores como profesionales, que analizan y reflexionan su quehacer en un contexto situado con el fin de forjar transformaciones institucionales de carácter formativo. Se trata, entonces, de evaluar la acción del profesor desde un sentido pedagógico, con fines de comprensión del acto de enseñar. Por ello, indaga por los esfuerzos, el contexto, los medios utilizados, los ritmos de aprendizaje, las fortalezas, las debilidades, las amenazas, las oportunidades, los mismos fines formativos y sus criterios de valoración consecuentes.

Resulta imprescindible, entonces, asumir una postura crítica sobre cada elemento de la evaluación educativa y, en este caso, del profesorado, con el fin de desarticular los sistemas universalizados, controladores, estandarizados, calificativos y

descalificadores. Estos no generan un mejoramiento de la práctica educativa, sino un ambiente hostil de señalamientos que incurren en su desprestigio y debilitamiento paulatino, lo cual fomenta la apatía frente a cualquier proceso de evaluación que es visto como mecanismo estratégico de intervención al sistema o la institución. Por ello, la este proceso referido a los maestros se da “[...] de un modo rutinario y que aporta poco a la mejora de la actuación del profesor” (Root y Querly. Citado por Villa, 2001: 191) Cuestión que se agrava en contextos escolares como el colombiano en el que la evaluación no solo es insustancial en el proceso de mejoramiento, sino que está al servicio de la exclusión de los profesores del sistema educativo.

Así pues, los intereses creados en torno a la evaluación omiten el sentido pedagógico que supone cualquier proceso educativo. Por el contrario, se limita a fuerzas del mercado que, desde el exterior, articulan las evaluaciones y se constituyen en agentes evaluadores, lo cual va en detrimento del desarrollo educativo, pues “ligar la evaluación de profesores a la mejora de la calidad refuerza los valores conservadores en educación, traslada a la educación el enfoque productivista de la empresa, refuerza la racionalidad técnica, sin plantear una verdadera política de mejora de la enseñanza”. (Gimeno, 1993: 26) Esto se puede evidenciar en las políticas educativas colombianas en torno a estos procesos.

Materiales y métodos

La investigación *Sentido de la evaluación docente a partir de la definición de la complejidad de las funciones del profesorado. Una aproximación a su resignificación pedagógica*, de la cual deriva este artículo, propende por construir conocimiento sobre la interpretación de una realidad social: la labor del profesorado, su evaluación e implicaciones educativas. Por ello, se instituye como investigación cualitativa que configura una imagen de la realidad mediante la acción comunicativa y la interpretación de los diversos lenguajes en el entramado complejo de la vida humana y social.

Así pues, a partir de los datos recolectados y analizados de manera sistemática, se ha constituido

teoría fundamentada sobre las funciones del profesor y su evaluación como propuesta pedagógica, de acuerdo con lo planteado por Corbin y Strauss (2002). En este proceso, se eliminan las ideas preconcebidas del fenómeno estudiado, y se encamina el andamiaje investigativo de acuerdo a la información obtenida, pues “lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” (Strauss y Corbin, 2002: 25) Específicamente, se ha trabajado a partir de datos sobre la labor docente y su evaluación (suplantación de conceptos educativos debido a intereses de otras esferas sociales, lo cual ha generado pérdida de la identidad educativa, falta de autonomía de los maestros y, consecuentemente, desprestigio y proletarización de la profesión) para formular nuevos elementos y resignificar las teorías existentes de manera crítica (pedagógica, sin atener a presupuestos ni intereses de paradigmas externos) gracias a la interpretación hermeneútica de los datos, entre los cuales se incluyen, como lo permite y facilita el enfoque cualitativo de investigación, la discusión de documentación válida y pertinente e, inclusive, de la misma experiencia de los investigadores en el campo educativo.

En primer lugar, se analizaron observaciones y entrevistas informales, así como cuestionarios de preguntas abiertas a 88 profesores de las instituciones educativas hogar infantil Mi dulce refugio, los colegios I.D.E. Cristóbal Colón (Sede Santa Cecilia), Liceo Católico y Liceo de Cervantes, y la Universidad Pedagógica Nacional, pertenecientes a los diferentes niveles de educación preescolar, básica, media y superior. Estas herramientas facilitaron, de una manera más “libre” y espontánea, el acercamiento a la realidad social del profesorado: la manera en que ellos perciben sus funciones y el modo en que se efectúa su evaluación, enfatizando en lo que ellos consideran que se debería realizar en dichas prácticas, de acuerdo con su formación pedagógica.

En segundo lugar, se dio la reflexión crítica sobre la teoría consultada acerca de las funciones del profesorado y el modo de ser evaluado, para develar diversos sentidos, más allá de lo explícito en los textos teóricos y normativos. Lo que se logró en estos dos ejercicios fue escudriñar a fondo los imaginarios que subyacen a la evaluación docente y la estrecha

relación que mantiene con la caracterización de las labores que cumplen los maestros, en una determinación y dependencia mutuas.

La exploración de estos significados proporcionó la confrontación realidad-teoría que sirvió de realimentación constante tanto para el cuerpo teórico como para los contextos de las prácticas educativas, construyendo una teoría sustantiva, fundada o fundamentada. Esta producción que hace parte de las conclusiones de la investigación se desarrolló mediante las fases de exploración (lecturas preliminares de textos y contextos), descripción (planteamiento inicial de experiencias), interpretación (de la información recogida y descrita, explícita e implícitamente); ordenamiento conceptual (organización y clasificación de los datos de acuerdo con criterios referentes a sus propiedades y dimensiones), y teorización (codificación como marco conceptual de lo abordado).

De las tres categorías generales sobre las cuales se desarrolló la investigación, el presente artículo refiere exclusivamente a la segunda, titulada *la evaluación del profesorado*. De acuerdo con el análisis de las experiencias observadas, los textos teóricos y legislativos, y las respuestas de los maestros en los cuestionarios, se vio la relevancia de este proceso desde su articulación al marco normativo de las políticas de educación en el país. Por esta razón, como se ve en el siguiente apartado, la teorización de esta categoría enfatizó la racionalidad técnica que subyace a las prácticas de evaluación de los maestros desde la legislación y sus posibilidades formativas de acuerdo con los marcos conceptual y legal expuestos.

Resultados: teorización de la evaluación docente en el marco legislativo colombiano

Dentro del marco legislativo, la Ley 115 de 1994 de Educación Básica y Media, y la Ley 30 de 1992 de Educación Superior se constituyen en los referentes de análisis de las políticas educativas en Colombia. Específicamente, mediante ordenamientos jurídicos como los decretos 1278 y 1283 de 2002 y la Ley 715 de 2001 se proponen con mayor precisión las políticas en cuanto a la evaluación que, lejos de ser concebida como medio de aprendizaje, comprensión

y formación, determina un manejo burocrático y penalizador, que se expresa en mecanismos de control y seguimiento para la exclusión de los maestros, los cuales quedan a merced de pruebas institucionales y del sistema que evalúa la calidad del servicio que están prestando a sus estudiantes. Como lo plantea Santos (2003), en este caso la calidad no se asume con sentido pedagógico, sino como la efectividad y la eficacia en ejecución de planes y el cumplimiento de aspectos meramente contractuales y administrativos, emulando la institución educativa a cualquier otra organización empresarial. Tal enfoque se complejiza aún más con la reforma de artículos como el 347, 356 y 357 de la Constitución Política, que repercute en la disminución de la financiación de la educación pública.

Evidentemente, en los concursos públicos para ingresar al sistema, los profesores aspirantes quedan sometidos a multiplicidad de evaluaciones, las cuales continuarán después de su nombramiento y que, en caso desfavorable, pueden repercutir en su permanencia dentro del sistema. De este modo, tal evaluación se erige como mecanismo de selección, discriminación y exclusión (Álvarez, 2001) que se acentúa con el sistema de información de resultados que, al publicarlos, crea un estado de calificación de mayor a menor en cuanto a calidad educativa.

Dicho mecanismo de control, medición y selección continúa con los mismos estudiantes que tienen que afrontar diversas pruebas en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno (*Pruebas Saber*) aplicadas semestralmente en Educación Básica y Media, las *Pruebas Saber 11* para los bachilleres, y los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, *Pruebas Saber pro*, para los estudiantes de últimos semestres de las carreras universitarias. Esto sin mencionar los exámenes y pruebas internacionales que aplican en nuestro país, y los múltiples *tests* de simulacro y de rendimiento al cierre de los periodos y los semestres académicos en las instituciones. Preocupante situación pues los sujetos quedan a merced de continuas herramientas de calificación que no tienen como trasfondo el sentido formativo, sino que dependen más de intereses comerciales y competitivos, que intentan definir a través de la puntuación el mayor rendimiento de las instituciones y los sistemas educativos para legitimarlos, justificarlos o desprestigiarlos, del mismo modo que dan cuenta

de la labor del profesorado. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, esta situación se ha acentuado con la implementación del Decreto 1290 de 2009, el cual, si bien propone la construcción de sistemas de evaluación institucionales, en su primer artículo ya puntualiza en el control de tales procesos mediante pruebas estandarizadas en los ámbitos nacional e internacional.

Ahora bien, enfatizando en la evaluación del profesorado, vale revisar el capítulo 3 de la *Ley General de Educación* que se titula Evaluación. En él se prescriben los elementos constitutivos de este proceso para docentes, directivos docentes, privados y estatales, e instituciones. Este proceso se justifica dentro del documento en la búsqueda del “mejoramiento de la calidad educativa que se imparte” (MEN, 1994:5). Nuevamente, “la calidad”, un término que, aunque se menciona 27 veces en esta ley, nunca se define o explica, y solo se justifica “en términos de ajuste a la Constitución y los mandatos legales, en abstracto; es decir, no hay un concepto de formación, de educación, sino un cumplimiento de la norma” (Bustamante, 2005: 65). En este sentido, sus objetivos de control, medición y sanción se perciben con toda claridad en el artículo 81 sobre los exámenes que cada seis años deben presentar los maestros para demostrar su “idoneidad académica” y actualización pedagógica y profesional.

El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentando este segundo examen en tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el Estatuto Docente. (MEN: 1994: 44)

Se pierde aquí cualquier interés pedagógico cuando una calificación en un examen expedido por la reglamentación del Gobierno Nacional (externo, estandarizado, no pedagógico, no formativo) degenere en que los profesores puedan ser sancionados y estigmatizados como “ineficientes” en términos profesionales.

Si esto no revela mayor gravedad, toma prevalencia la Ley 715, a través de la cual se crean los decretos 1278 y 1283 para evaluar el desempeño del sistema educativo con fines controladores y punitivos. De ella se puede mencionar lo contemplado en el capítulo cuarto del Decreto 1278, también denominado *Estatuto de profesionalización docente*, nombre que ya denota la discriminación que el sistema político ha promulgado hacia el profesorado, el cual, de acuerdo

con lo enunciado, se encuentra necesitado de un estatuto que realmente instituya el profesionalismo de su labor. En dicho capítulo, artículo 26, se establece que “el ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente” (MEN, 2002: 25) a cuyos procesos los maestros están obligados a someterse y de cuyos resultados dependen sus incentivos laborales (salariales y de ascenso) y, más preocupante aún, su permanencia o exclusión del sistema.

La evaluación verificará que en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado (MEN, 2002: 26).

Este hecho se problematiza en atención a que las evaluaciones, además de ser estandarizadas, externas y sin soporte pedagógico, reciben como criterio de primera mano la información de los superiores jerárquicos en la institución, quienes usualmente son administradores preocupados por la rentabilidad del servicio que prestan, mas no por la formación humana que desempeñan los maestros.

Adicionalmente, en el artículo 28 que versa sobre los objetivos de la evaluación, se menciona “establecer sobre bases objetivas” los docentes o directivos que son ascendidos, permanecen en su nivel, son reubicados o son “separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo” (MEN, 2002: 28). De nuevo reluce el facilismo con que se asume la labor del profesorado, lejos de su complejidad y especificidad. Además, se observa la manera en que la calificación y la medición toman el puesto de la justicia, el aprendizaje y la formación, justificados por la “objetividad”, concepto discutible, pues todo acercamiento al mundo, inclusive mediante una simple descripción, convoca la participación de un observador, quien, quiéralo o no, lo matiza con su subjetividad, finalidades e intereses (Eisner, 1998).

Esta realidad se acentúa cuando se enumera como principio de la evaluación su pertinencia por considerarse: “distribución razonable de las calificaciones en diferentes posiciones que permitan distinguir adecuadamente desempeños inferiores, medios y superiores” (MEN, 2002: 29) Aquí la selectividad y discriminación se promulga a través de porcentajes que pretenden evidenciar la competencia y el desempeño de los profesionales, pero que por su carácter cuantitativo no permiten una comprensión

de las prácticas educativas reales que desarrollan los maestros con el fin de valorar su sentido, pertinencia o coherencia.

Esta evaluación se ejecuta a partir de aspectos que demuestran el desconocimiento de las acciones formativas desarrolladas por un maestro en su institución. Como lo afirma el artículo 34, se evalúa, entre otros aspectos, el dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación, nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudio, actitudes generales hacia los estudiantes, trato y manejo de la disciplina del grupo, sentido de compromiso institucional y logro de resultados. Sin embargo, estos aspectos no son suficientes para evidenciar la complejidad de la labor de los maestros de acuerdo con sus fines formativos.

Tampoco el mecanismo utilizado y los criterios de medición resultan acertados: ¿Cómo calificar o puntuar las relaciones que el maestro mantiene con sus estudiantes?, ¿cómo tasar la formación, más allá de indicadores de aprendizaje?, ¿cómo evidenciar el manejo didáctico en su área de especificidad, si tiene que ver con una acción situada, de pertinencia contextual, a través de una prueba estandarizada, externa?, ¿cómo medir el compromiso institucional?, ¿cómo supeditar el acto de enseñar al hecho de lograr unos resultados? Cuestionamientos palmarios sobre la incomprensión que la legislación ha mantenido con respecto a los procesos evaluativos, en cuyas entrañas subyace la incomprensión sobre las acciones del profesorado. Si no se caracteriza la labor del maestro desde la reflexión pedagógica, ¿cómo pretender realizar una evaluación con sentido formativo?

Por su parte, la Educación Superior también depende de reglamentaciones y estrategias acordes con esta perspectiva de calificación. La Ley 30 de 1992 establece que el Estatuto del Profesor Universitario contiene un sistema de evaluación del desempeño de los maestros, el cual debe ser periódico y de carácter institucional, por lo que se deben determinar unos mecanismos adecuados de ejecución por medio de las instituciones y los programas correspondientes. Esta tarea termina diluyéndose, en la mayoría de los casos, en la instrumentalización por medio de documentos que se responden de manera rutinaria, sin que permita la realimentación o reorientación del proceso. Así, “la evaluación se ve reducida a formatos que se llenan por tiempos específicos, posteriormente archivados, sin trascendencia alguna en la cotidianidad, el mejoramiento o el aprendizaje.” (Huertas, 2010: 140)

Del mismo modo, el Decreto 1279 de 2002, por el cual se determinan los salarios y prestaciones de los docentes universitarios estatales, toma como criterio principal la puntuación para realizar pagos e incrementos, los cuales terminan siendo establecidos por parámetros tales como títulos universitarios, experiencia, productividad académica e investigativa. En estos mismos términos de puntuación, se aplican a los profesores de universidades estatales evaluaciones semestrales a través de las cuales se obtiene la liquidación salarial del año y un sistema de bonificaciones a causa de la productividad académica desde el Comité Interno de Asignación y Reconocimiento de Puntaje (CIARP). Esto se constituye en otro ejemplo contundente de manejo administrativo y burocrático que desdibuja la labor formadora, convirtiendo el trabajo del profesorado en un concurso por “recolectar la mayor cantidad de puntos” de acuerdo con la tendencia de pago por méritos. Así, la producción intelectual no se justifica en sí misma, sino en la acumulación de calificaciones positivas para acceder a unas mejores condiciones salariales y en la certificación de su participación en congresos, conferencias y otros eventos académicos, o de su publicación en revistas que, en una réplica del sistema de control que audita la calidad investigativa, han obtenido su indexación en una categoría determinada.

En este contexto, se termina reconociendo el manejo contradictorio que desde la administración se realiza con respecto a la evaluación del profesorado, la cual queda determinada por valoraciones cuantitativas que no representan de manera adecuada su proceder en tanto educador y pedagogo, sino que simplifican su actividad a la ejecución y evidencia de unas acciones observables y determinan rendimientos bajos, medios o altos. Dentro de este sinsentido desde lo pedagógico, la calificación remite al descrédito del trabajo, la exclusión del cargo o, en los casos positivos, incentivos salariales desde las tendencias ya comentadas de la rendición de cuentas y el pago por méritos; en otras palabras, a la dicotomía educativa tradicional de premio y castigo que nunca presume la realimentación del proceso ni su consecuente mejoramiento.

Discusión y conclusiones: la evaluación del profesorado y sus implicaciones pedagógicas

Como actor fundamental dentro de los procesos de problematización del pensamiento y construcción y re-construcción constante de saberes, el mejoramiento pedagógico del maestro promueve la adecuación y el

perfeccionamiento de las prácticas que realiza con sus estudiantes, una potenciación de los procesos y conocimientos que se construyen y reconfiguran en el aula, así como en los demás contextos sociales y políticos en los que repercute. En fin, un mejoramiento integral de los procesos de formación.

En este sentido pedagógico, la evaluación del profesorado no puede continuar como un apéndice del proceso educativo ni una rencilla librada desde la administración para descalificar y realizar recortes de la planta docente. Aunque así se ha mal interpretado, la evaluación es, no un epílogo, sino una realimentación constante que re-configura y es re-configurada de manera permanente por el mismo acto de formar seres humanos.

Más allá de las apuestas administrativas y burocráticas en que se ha desarrollado la evaluación del profesorado desde la racionalidad técnico-instrumental, tendiente a reajustes salariales y contractuales, a la pervivencia o exclusión de las instituciones y los sistemas desde criterios estandarizados, vale la pena volver a interrogar a educadores y pedagogos desde la pregunta que Bain (2007) considera fundamental para la evaluación en este ámbito: “¿Ayuda y estimula la docencia a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en la forma como piensan, actúan o sienten – sin causarles ningún daño apreciable?” (Bain, 2007: 182) Pregunta esencial para el profesional de la educación, quien tiene una formación específica en términos psicosociales, culturales, políticos, pedagógicos, didácticos y evaluativos para reflexionar sobre su ejercicio, autoevaluar y evaluar colegiadamente, más allá de los mecanismos externos que buscan controlar su actuación.

La evaluación del profesorado, junto a los demás ámbitos y sujetos en que se realizan prácticas valorativas, es parte fundamental de los procesos de formación, pues a partir de ella y en su constante reflexión construye y reconstruye la propuesta educativa, de acuerdo con sus participantes y prácticas situadas. De esta manera pueden superarse las prácticas de rendición de cuentas y pago por méritos, sancionatorias y excluyentes, por una evaluación del profesorado que, basada en la pedagogía como ciencia

de la educación, propenda por el desarrollo personal, profesional, institucional y del sistema educativo en general. Esto deriva en recomendaciones tendientes a cambiar la cultura educativa con respecto a la evaluación del profesorado:

a) Un proceso basado en el reconocimiento de la formación pedagógica de los maestros como estatuto profesional para su quehacer educativo, “en oposición a prácticas de desprofesionalización docente, que consideran que cualquier otro profesional, científico o técnico puede atender y desarrollar estas cuestiones educativas” (Saavedra y Saavedra, 2013: 35), o que cualquier persona, sin la formación o la experiencia pertinentes, puede decir y decidir cómo enseñar, cómo educar. Más allá de las dificultades para actuar autónomamente en educación debido a los intereses sociales, económicos, culturales y políticos dominantes, y a la complejidad inherente a esta labor por abordar al ser humano, el maestro posee un saber profesional que guía su ejercicio. Por esta razón, la evaluación de su trabajo comienza con el respeto a su conocimiento y autonomía profesionales.

b) La evaluación de los maestros involucra los diversos actores educativos – estudiantes, profesores, administrativos, familias – unidos por un mismo horizonte de sentido: la formación humana como propósito fundamental de la educación, y no solo la garantía de los aprendizajes evidenciados en pruebas, títulos, acreditaciones o certificaciones de los maestros, los estudiantes o las instituciones.

c) Dentro de dicho horizonte, los actores educativos evidencian fortalezas y debilidades que, una vez realimentadas, no pueden utilizarse como medio de comparación, juicio, sanción o exclusión de la labor de los maestros – mucho menos como incentivos o represiones salariales o contractuales – sino como información para comprender los procesos de formación desarrollados y, en consecuencia, cualificar su labor profesional desde sus potencialidades y desaciertos, en el enriquecimiento o la reorientación de dichos procesos. De hecho, desde el ámbito ético de la educación, las personas no tienen punto de comparación, sino que cada quien tiene “cualidades” que constituyen la “cualificación” de su formación, al margen del discurso de la calidad y sus exigencias en términos de rendimientos medibles y controlables.

d) Por esta razón, la evaluación del profesorado no puede constituirse mediante el diligenciamiento de formatos o pruebas estandarizadas sobre su saber profesional: pedagógico o disciplinar. Su desarrollo está anclado en los contextos y las personas con las cuales comparte la cotidianidad educativa, de acuerdo con los propósitos formativos de su institución respectiva. Esto implica el desarrollo de evaluaciones informales continuas y su formalización mediante acercamientos cualitativos – diarios de campo, observaciones, entrevistas a profundidad, trabajo colegiado, reuniones de expertos – que posibiliten la cualificación del ejercicio de los profesores, así como la creación de espacios para continuar su formación pedagógica que incluya conocimientos disciplinares, teóricos, psicopedagógicos, epistemológicos, investigativos, didácticos, evaluativos, curriculares, sociales, políticos y culturales.

e) Estas prácticas alternativas de evaluación y cualificación demandan el trabajo colectivo de los maestros, en contra de la “cultura de la sala de profesores” instaurada porque “a los docentes se les capacita para que trabajen solos, es decir, como el único adulto entre muchos niños” y no se les alienta a “observar las clases de sus colegas, ni mucho menos a embarcarse en discusiones profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Allen, 2004: 33). En este sentido, la balcanización de las áreas académicas y sus profesores ha de sustituirse por los encuentros colegiados y el intercambio de saberes en el horizonte compartido de educar.

f) No obstante, en la realidad educativa hay un exceso de funciones para el profesorado que no permite estos procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje mediante la evaluación (Saavedra, 2008). Por el contrario, su actuación se ha tergiversado a través de funciones contractuales de gestión y administración, que sumadas a sus responsabilidades académicas, políticas, sociales y culturales, lo han constituido en “maestro de todo, sabio de nada”, según la célebre expresión de Imbernón (1994) y ha desatado el *malestar docente* por una sobrecarga de obligaciones en el sector educativo. En este contexto, la evaluación pedagógica amerita tiempos y espacios amplios de discusión y formación que deben explicitarse en las funciones contractuales, los cronogramas académicos y los currículos; no como

tarea adicional a las mencionadas, sino como sustituta de aquellas pertenecientes a ámbitos distintos al pedagógico.

En resumen, estas recomendaciones implican un cambio de la cultura educativa que pasa por los imaginarios de sus participantes (el maestro es un profesional, sabe lo que hace de acuerdo con su formación pedagógica; los padres, administrativos y estudiantes deben participar en su evaluación desde tal reconocimiento y compartiendo su horizonte de sentido formativo, no sus intereses personales o comodidades para la promoción o la certificación; la formación humana que provee una institución, un profesor o un estudiante no se circunscriben a indicadores de calidad); las prácticas evaluativas (los acercamientos entre los maestros como grupo colegiado de expertos, las observaciones, discusiones y registros cualitativos, procesos auténticos de co, auto y heteroevaluación), los tiempos tomados para su desarrollo (no al cierre de un período académico sino el acercamiento procesual y continuo a las prácticas educativas) y las transformaciones curriculares y de responsabilidades laborales, que permitan a los profesores contar con tiempos y espacios para evaluar y evaluarse; para apropiarse reflexivamente de su quehacer como maestros. Pero sobre todo, tiempos y espacios para que tal evaluación tenga un propósito realizable, un sentido: enriquecer su formación y ejercicio profesionales, de acuerdo con el contexto institucional y la población estudiantil a la que dirigen su labor.

Referencias bibliográficas

- Allen, D.** (2004) *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, J.** (2000). *Didáctica currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, J.** (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bain, K.** (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

- Barnett, R.** (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bordas, I. y Cabrera, F.** (2001). Estrategias de evaluación de los procesos centrados en el proceso. En: *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX (ene-abr) Pp. 25 – 28.
- Bretel, L. y Crespo, E.** (2005) *La evaluación como medio para asegurar los aprendizajes*. Consultado el 2 de junio de 2012. Disponible en: <http://breteleando.blogspot.com>
- Brown, S. y Glasner, A.** (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bustamante, G.** (2005) A diez años de la Ley 115, ¿Cómo se materializó la preocupación por la calidad? En: *Pedagogía y saberes*. Bogotá: UPN.
- Díaz, A.** (2000) *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. México: Fondo de cultura económica.
- Díaz, R.** (2007). Políticas, evaluación y metaevaluación en la reforma neoliberal: convivencia o acción transformadora. En: Niño, L. (Comp.). *Políticas educativas. Evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dilthey, W.** (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Eisner, E.** (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J.** (1994). Evaluación del currículo: Perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En: Ángulo, F. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- Gimeno, J.** (1993) (Evaluación) El profesorado. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 219. Barcelona.
- Huertas, P.** (2010). Evaluación pedagógica de los docentes: más allá de la rendición de cuentas. Aportes conceptuales. En: Niño, L. (Comp.). (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Imbernón, F.** (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C.** (2004). *La escuela no es empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. y otros.** (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Luzuriaga, L.** (1991). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- MEN** (1994) *Ley General de Educación*. Bogotá: Magisterio.
- MEN** (2002) *Estatuto de profesionalización docente*. Bogotá: Magisterio.
- Niño, L.** (2001) Tendencias Predominantes en la evaluación de docentes. En: *Opciones Pedagógicas* No. 24. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Niño, L.** (2006) El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. En: *Opciones pedagógicas*. No. 32-33. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Saavedra, L.** (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica. En: *Pedagogía y saberes*. No. 29. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Saavedra, L. y Saavedra, S.** (2013). Entre lo deseable y lo realizable: didáctica, currículo y evaluación. En: *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: UPN.
- Santos, M.** (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M.** (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Muralla.
- Spranger, E.** (1935) *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Stenhouse, L.** (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Artículo de Reflexión

Strauss A. y Corbin J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Villa, A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En: Marcelo, C. (Ed.) *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Correspondencia: ssaavedra@pedagogica.edu.co