



ISBN: 9786073023788

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA  
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Moreno Olivos, T. (2019).

La evaluación docente en educación básica : aportes teóricos  
para esclarecer el campo.

En P. Ducoing Watty (Coord.), *Programas y políticas de  
evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 51-75).

México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto  
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-  
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

## LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA: APORTES TEÓRICOS PARA ESCLARECER EL CAMPO

*Tiburcio Moreno Olivos*

La evaluación en educación es un vasto campo que comprende distintas esferas o dimensiones. En este capítulo centramos el foco en uno de estos ámbitos: la evaluación docente, particularmente sobre los maestros de educación básica. El planteamiento inicial consiste en aportar al debate teórico del campo de la evaluación docente, con el fin de problematizarlo e intentar esclarecerlo ante la ausencia de un marco teórico bien definido y compartido por la comunidad científica que investiga el tema. Consideramos que, en este sentido, es fundamental el análisis y la discusión de algunos conceptos clave para aspirar a comprender la problemática de la evaluación de los profesores.

Es indiscutible la importancia que la evaluación de los maestros ha alcanzado en las últimas dos décadas en México, misma que se convirtió en uno de los asuntos más complejos, polémicos y controvertidos de la actual reforma educativa. Aunque esta preocupación no es nueva, en años recientes ha alcanzado su punto más álgido.

En el pasado, cuando se hablaba de evaluación en el contexto educativo, se refería invariablemente a la evaluación de los alumnos; posteriormente, en el primer cuarto del siglo xx, surgió la evaluación de los docentes en Estados Unidos, la cual gradualmente se expandió al resto del mundo. Por tanto, puede decirse que la evaluación de los alumnos como la de los profesores constituyen dos campos en los que se cuenta con experiencia. No obstante, el cúmulo de los años no es garantía de un aprendizaje valioso. ¿Por qué si se cuenta con amplia experiencia en la evaluación docente persisten viejos errores? ¿Por qué prevalece una visión estrecha de la evaluación docente en

nuestro país? ¿Qué factores impiden los avances en esta materia y mantienen el estado de cosas? ¿Es posible mejorar sustancialmente las prácticas de evaluación de los maestros? Sobre este asunto, ¿está todo dicho y lo que no se ha dicho es porque no se puede decir?

Si bien en el discurso se reconoce la importancia que el proceso evaluativo tiene para los evaluados –sean individuos, programas o instituciones–, es frecuente que no se preste la atención y el rigor que dicho proceso requiere para que resulte valioso. Las prácticas evaluadoras se caracterizan por la superficialidad, la homogeneización y un escaso conocimiento teórico-metodológico, limitaciones que no son imputables a la propia evaluación, sino a su uso inadecuado. La evaluación docente en México es un claro ejemplo del mal uso que, en ocasiones, se ha hecho tanto del proceso como de sus resultados lo cual, lejos de contribuir a una mejora de la educación, ha producido el efecto contrario, minando la motivación y generando desconfianza hacia la evaluación misma.

Con el transcurrir del tiempo, la evaluación del profesorado ha captado la atención de diversos investigadores, quienes se han interesado en ella como objeto de estudio y han señalado algunos de sus logros y problemas más acuciantes. Sin embargo, buena parte de estos trabajos presentan, a nuestro juicio, una limitante principal, pues carecen de un sólido marco teórico que les sirva de sustento. Se trata, sobre todo, de estudios de corte descriptivo que tienen un sesgo psicológico (generalmente conductista) e ignoran o abordan escasamente el contexto (entendido en sentido amplio, no sólo físico) en el que los profesores llevan a cabo sus prácticas pedagógicas. Dichos estudios suelen dar por sentado demasiadas cosas y no explicitan cuál es su objeto de estudio (condición *sine qua non* de cualquier evaluación que se precie de serlo), lo que genera desconcierto, al no hallar la claridad de lo que realmente se pretende valorar cuando se habla de evaluar a los docentes.

El uso indistinto de términos y conceptos que se manejan como sinónimos, sin serlo, sirve como caldo de cultivo para que reine la confusión y se desvirtúe el sentido de la evaluación, la cual termina por valorar una amalgama de procesos diversos y heterogéneos. De esta manera, se deben definir con claridad desde un inicio las

coordinadas teóricas en cualquier estudio que tenga como empresa la evaluación de los docentes, con la finalidad de conseguir mayor certeza en todo el proceso.

Por otro lado, sabemos que detrás de cualquier modelo de evaluación subyace –de modo explícito o implícito– un modelo de docencia. La evaluación nunca se realiza en el vacío, ya que necesita tener un objeto. En este caso, la docencia es ese objeto, *ergo*, es perentorio definir qué se entiende por docencia (dado que es lo que se va a valorar); es decir, precisar cuál es la noción o la visión de docencia que asume la institución educativa que solicita o lleva a cabo la evaluación. Debido a que cualquier evaluación se realiza con base en un modelo o estándar de referencia contra el cual se compara o contrasta la realidad evaluada, es necesario tener claro en qué consiste ese modelo formal (o ideal) de docencia que la escuela reconoce y con el cual se compromete ante la sociedad.

Es así que el presente trabajo tiene como propósito abordar las principales bases teóricas que sirven como cimiento para la construcción de un paradigma integrador de la evaluación docente en educación básica; aunque estos fundamentos conceptuales, por supuesto, pueden aplicar para la evaluación del profesorado de cualquier nivel educativo. El esclarecimiento teórico es esencial para fundamentar el diseño y el desarrollo de cualquier modelo o sistema de evaluación docente que se pretenda implementar.

## LA PROBLEMÁTICA

En México existe una percepción generalizada de que la evaluación de los maestros necesita ser revisada y mejorada. Hay la impresión de que nadie está satisfecho con la evaluación vigente y menos aún el profesorado. Y esto es así, entre otras razones, porque el actual esquema de evaluación rara vez ayuda a los maestros a mejorar, y no permite distinguir con claridad a aquellos que sobresalen entre quienes están luchando o esforzándose por conseguirlo. Los instrumentos de evaluación empleados no siempre representan los rasgos importantes de una “buena enseñanza”. Además, falta discutir y

consensuar cuestiones: ¿qué es una buena enseñanza?, ¿quién define la buena enseñanza?, ¿buena enseñanza para quién?, ¿buena enseñanza respecto de qué o en relación con qué? ¿Existe un marco de buenas prácticas de enseñanza para la educación básica en el país? ¿Es posible evaluar la calidad de la enseñanza sin la existencia de un marco de buenas prácticas de enseñanza?

Reconocemos que no hay definición inequívoca de la enseñanza válida en todo tiempo y lugar. La visión de la enseñanza que hoy parece satisfactoria en nuestra sociedad puede no ser la definición aceptada en otro tiempo o en otra cultura (Philip W. Jackson, 2002, *La vida en las aulas*, en Moreno, 2016a).

Por otro lado, aunque la valoración que realizan los directores de los maestros que están bajo su cargo es sólo una parte del proceso de evaluación, es casi imposible para ellos, especialmente en las escuelas grandes, contar con el tiempo suficiente o dominio del contenido de las distintas materias para evaluar plenamente a los profesores que supervisan, mucho menos para atender las necesidades de algunos de ellos, quienes requieren un apoyo de enseñanza continuo e intenso. Además, si consideramos que hasta hace poco tiempo el puesto de director en nuestro país no se obtenía exclusivamente por méritos académicos, es comprensible que muchos directores no hayan tenido acceso al desarrollo profesional y al apoyo requerido para convertirse en líderes expertos de enseñanza y evaluadores de ésta. Así, la evaluación, en su forma actual, a menudo contribuye poco al aprendizaje del profesor, toda vez que no le brinda la información oportuna para tomar decisiones personales efectivas.

Algunos de los problemas referidos son antiguos y hemos avanzado muy poco para superarlos. Las actuales prácticas de evaluación docente no ofrecen a los profesores oportunidades de establecer metas ni recibir retroalimentación regular o útil. Aunque es evidente que la evaluación docente requiere de una atención seria, cabe reconocer que el cambio de ésta, por sí mismo, no transformará la calidad de la enseñanza. A pesar del cuidado en la identificación y en la eliminación de los malos profesores, de acuerdo con la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), realmente no habrá mejora en la calidad de la docencia si no se cultiva también una excelente

oferta de buenos profesores que estén bien preparados y comprometidos con el aprendizaje a lo largo de su carrera. Aprendizaje continuo de los profesores que, a su vez, depende de la construcción de un sistema de desarrollo profesional fuerte.

Por supuesto que es imprescindible mejorar las habilidades individuales de los profesores, pero ello no será suficiente: necesitamos crear y producir condiciones sustantivas para el trabajo colegiado que permitan a los profesores trabajar colectivamente en un ambiente que apoye su aprendizaje y el de sus alumnos (Moreno, 2006). En este sentido, se requiere un concepto de evaluación docente como parte de un sistema de enseñanza y aprendizaje que apoye la mejora continua, tanto de los profesores individuales como del cuerpo docente en su conjunto. Tal sistema debería mejorar el aprendizaje y las habilidades del docente, al tiempo que asegura que los profesores que son retenidos y permanecen en el sistema educativo puedan efectivamente apoyar el aprendizaje de los alumnos durante sus estudios.

De acuerdo con Darling-Hammond (2013: 3), de todas las lecciones de evaluación docente en la era actual, quizás ésta sea la más importante: “que no adoptemos un enfoque individualista y competitivo para clasificar y jerarquizar a los profesores que miden el crecimiento de comunidades de aprendizaje lo que, al final del día, hará más en apoyo del logro del alumno de lo que docenas de esquemas de *ranking* muy elaborados jamás podrían hacer”.

Por lo tanto, es vital construir sistemas para evaluar el desempeño docente que sean más productivos, pero antes es preciso comprender cuáles son las dificultades que actualmente se presentan en la mayoría de las escuelas y por qué ocurren. Conocer la fuente de los problemas es clave para encontrar las soluciones correctas.

La bibliografía especializada ha identificado ciertos problemas que afrontan los actuales sistemas de evaluación; así, tenemos que en un informe reciente sobre evaluación docente, un grupo de profesores expertos –The Accomplished California Teachers Network ACT (la Red de Profesores Expertos de California)– identificó que algunos de sus distritos habían tenido una serie de problemas en los procedimientos de evaluación, tales como: 1) carencia de consistencia y de estándares claros de lo que es una buena práctica;

2) no centrar el foco en la mejora de la práctica; 3) tiempo y personal inadecuados para realizar evaluaciones efectivas; 4) poca o ninguna consideración de los resultados de los alumnos; 5) procedimiento del “cortador de galletas”<sup>1</sup> que no considera las necesidades del profesor, y 6) evaluaciones separadas del desarrollo profesional (Darling-Hammond, 2013). Es evidente que casi todos estos problemas aplican para el caso de la evaluación de los maestros de educación básica en nuestro país.

## CONCEPCIONES DE DOCENCIA

En la bibliografía de cuño nacional sobre la evaluación de los profesores que hemos revisado, lo habitual es encontrarse con un mosaico variopinto de conceptos, como desempeño docente, docencia, práctica docente, práctica educativa, enseñanza, prácticas de enseñanza, etcétera, pero llama la atención que la mayor parte de los trabajos no se ocupa de definir qué significa cada uno de los conceptos empleados, pues claramente no son equivalentes. Incluso, si se adopta la expresión “evaluación de la docencia”, ya que “docencia” es un concepto polisémico, lo primero que debe aclararse es qué significa el término, qué dimensiones o rasgos incluye, desde qué perspectiva teórica se abordará para fines de su evaluación, etcétera.

Aunque la mayoría de los trabajos de investigación a los que tuvimos acceso aluden a la docencia en el ámbito de la educación superior, sus aportaciones bien se pueden adaptar para comprender la docencia de educación básica, por supuesto salvando las diferencias de cada nivel educativo. En una de las primeras investigaciones sobre las concepciones de docencia desde la perspectiva del aprendizaje de los alumnos, Dall’Alba (1991) estableció siete formas diferentes de comprender la docencia en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje:

1 La expresión “cortador de galletas” hace referencia a un procedimiento de evaluación docente que se aplica de manera homogénea para todos, sin considerar las necesidades, condiciones y particularidades de cada docente.

- a) Enseñar cómo presentar la información.
- b) Enseñar cómo transmitir la información (del docente a los alumnos).
- c) Enseñar cómo ilustrar la aplicación de la teoría a la práctica.
- d) Enseñar cómo desarrollar conceptos/principios y sus relaciones.
- e) Enseñar cómo desarrollar la capacidad de ser experto.
- f) Enseñar cómo explorar maneras de comprender desde diferentes perspectivas.
- g) Enseñar cómo producir cambios conceptuales.

Dichas formas se ordenan de menor a mayor comprensión de la docencia. En el nivel inferior, la enseñanza es vista en términos de lo que hace el profesor, principalmente solo. De ahí, el centro de atención pasa a incorporar el contenido y desarrollar conceptos a niveles superiores, en los que la comprensión de los alumnos es esencial. Finalmente, la concepción más completa se centra en la relación entre el profesor, los alumnos y el contenido (Dall'Alba, 1991).

Por su parte, Dunkin (1990) identificó cuatro dimensiones de docencia: 1) estructurar el aprendizaje, 2) motivar el aprendizaje, 3) animar actividades de aprendizaje autónomo, y 4) establecer relaciones interpersonales dirigidas al aprendizaje. En tanto que Pratt *et al.* (1998) determinaron cinco concepciones de docencia:

- a) La concepción de ingeniería: preocupada por la presentación del contenido y dirigida por el profesor.
- b) La concepción del alumno: que modela maneras de ser con el docente y el contenido como elementos predominantes.
- c) La concepción de desarrollo o cultivo del intelecto: centrada en el educando y preocupada por facilitar su desarrollo intelectual y su autonomía personal.
- d) La concepción de atención y cuidado: tiene como objetivo principal el desarrollo del autoconcepto de los alumnos.
- e) El concepto de reforma y cambio social: orientada a la búsqueda de una sociedad mejor.



Por otro lado, tomando como referencia otros trabajos de investigación sobre la temática, Ramsden (1993) sintetizó en tres las maneras de entender el rol del profesor: 1) la transmisión de conocimiento; 2) la organización de la actividad del alumno, y 3) hacer posible el aprendizaje.

Otros autores, como Kember y Gow (1994), a partir de sus investigaciones en Hong Kong, identificaron dos posibles orientaciones o concepciones de docencia: la transmisión de conocimiento o la facilitación de los aprendizajes; mientras que Prosser, Trigwell y Tylor (1994) analizaron las concepciones de la docencia desde dos dimensiones: 1) la dimensión estructural o cómo se imparte la docencia (transmisión de información, ayudar a los alumnos a adquirir conceptos, a desarrollar concepciones y al cambio de concepciones), y 2) la dimensión referencial o de dónde proviene el conocimiento (del programa, del docente o del alumno).

Como el lector puede notar, no existe una concepción unívoca de docencia ni tampoco de enseñanza; según la corriente o perspectiva teórica que uno elija puede haber distintas formas de entender el significado de estos términos. Insistimos en la idea de que esto debe quedar claro desde el diseño mismo de la evaluación, lo cual le dará certeza y claridad.

## CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

Como ocurre con la noción de docencia o la de enseñanza, la evaluación también es un concepto polisémico, el cual ha sufrido una serie de transformaciones con el paso del tiempo. Desde sus inicios, a principios del siglo xx, cuando la evaluación era concebida como sinónimo de medición, influida por las ideas del conductismo y el positivismo, se aspiraba a hacer de ésta una práctica “científica”, para lo cual se requería del empleo de instrumentos de evaluación que fueran válidos, objetivos y confiables. En este escenario, la evaluación –inserta en un paradigma tecnológico-racional de la educación– era vista como una práctica aséptica y neutral (Moreno, 2014). En las últimas décadas, dicha representación simplista de la evaluación ha

sido superada (al menos en el plano teórico) debido a la evolución del pensamiento en las ciencias sociales y el progreso de la investigación educativa, entre otras razones, y ha ganado mayor legitimidad el paradigma cualitativo, que sitúa a la evaluación en una perspectiva epistemológica más acorde con los fenómenos educativos.

Actualmente se acepta que la evaluación es una disciplina y un campo de investigación cuyas prácticas necesariamente tienen un marcado carácter social; son prácticas complejas, multirreferenciales y contextualizadas. Al mismo tiempo, se destaca que la evaluación tiene un componente técnico-metodológico y otro ético-moral, y que este último es el más importante (Nevo, 1997).

Una definición clásica de evaluación es la que aporta Tyler (1986), quien la concibe como el proceso de determinar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos educativos una vez que se realizó el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra definición muy aceptada, y que ha sido sugerida por investigadores prestigiados como Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) y Alkin (1969), refiere a la evaluación como el mecanismo que permite proporcionar información para la toma de decisiones. En décadas pasadas se produjo cierto consenso entre los evaluadores, quienes consideraron la evaluación como la valoración del mérito o de la valía (Eisner, 1979; House, 1980; Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974), o como una actividad que comprende tanto la descripción como el juicio crítico (Guba y Lincoln, 1981; Stake, 1967). El Comité Conjunto para los Estándares de Evaluación Educativa definió la evaluación como “la investigación sistemática de la valía o del mérito de un objeto” (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981: 12).

Por su parte, Cronbach (1982; Cronbach *et al.*, 1980) rechaza abiertamente la naturaleza crítica de la evaluación y aboga por un planteamiento del evaluador como “un educador cuyo éxito ha de ser juzgado por lo que los demás aprenden” (Cronbach *et al.*, 1980: 11) más que como “árbitro de un partido de béisbol” (Cronbach *et al.*, 1980: 18), a quien se contrata para que decida quién actúa “bien” o “mal”; mientras que para Nevo (1997) la evaluación educativa consiste en el acopio sistemático de información referente a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos. Esta definición com-

bina la descripción con el juicio crítico, pero hace una distinción entre ambos, ya que son de naturaleza distinta. La descripción puede basarse en la recolección sistemática de datos y, así, dar como resultado información altamente objetiva. En cambio, el juicio crítico se basa en criterios que, en la mayor parte de los casos, están determinados por valores, normas sociales y preferencias personales de los individuos o entidades que financian la evaluación.

A partir de las diversas concepciones de evaluación en educación, podemos inferir que la evaluación cumple distintas funciones en la sociedad, algunas son sociales y administrativas, en tanto que otras son formativas y pedagógicas. Estas funciones no son mutuamente excluyentes, de hecho se complementan y cuando mantienen un sano balance pueden resultar valiosas para la mejora de la educación.

No obstante, en el sistema educativo mexicano se observa un desequilibrio entre una evaluación sumativa, que se orienta a la rendición de cuentas y al control, y una evaluación formativa que está encaminada al desarrollo pleno de las personas y las instituciones; esta última, en los hechos, casi siempre permanece a la sombra de la primera, aunque en el discurso se declare lo contrario (Moreno, 2014).

## EVALUACIÓN DOCENTE

En este orden de ideas, se puede definir la evaluación docente como el proceso de describir y juzgar los méritos, así como la valía de los profesores en función de sus conocimientos, destrezas, conducta y los resultados de su enseñanza. La evaluación docente es un componente integral de la vida profesional de un profesor, desde el momento en que decide adoptar esa profesión, y pasa por el proceso de formación, certificación, empleo y desarrollo profesional. La evaluación del profesorado cumple distintas funciones, algunas veces se emplea para controlar a los profesores, para motivarlos, para que se responsabilicen de su trabajo o para liberarse de ellos cuando no lo realizan bien. En ocasiones, los resultados de la evaluación sirven como argumento para justificar someter a criba a los docentes. Precisamente son los re-

sultados de la evaluación docente lo que en la actualidad mantiene en vilo a muchos maestros de educación básica en nuestro país, quienes se sienten amenazados y temen perder su puesto de trabajo, no conseguir un ascenso laboral o no obtener ciertos estímulos económicos.

Los profesores suelen ser evaluados por los directores, por sus pares, por inspectores, por evaluadores profesionales e incluso por ellos mismos. En el caso mexicano, la evaluación del profesorado de educación básica ha sido sobre todo una evaluación externa antes que interna. En los últimos años, a nivel mundial, los profesores han empleado técnicas de autoevaluación para mejorar sus propios métodos de enseñanza (Barber, 1990), mientras que los evaluadores han empezado a admitir el legítimo papel de los profesores como fuente principal de información en el propio proceso de evaluación que realizan otras personas. Aunque las prácticas de autoevaluación buscan generar un proceso más abierto, participativo y democrático, tales prácticas tienen escasa relevancia cuando se adoptan al interior de un esquema de evaluación de la docencia convencional, en el que tienen un valor marginal.

Así, Nevo (1997) identifica como funciones de la evaluación del profesorado las siguientes: 1) desarrollar y asegurar la competencia docente; 2) otorgar certificados a los profesores; 3) contratar nuevos profesores; 4) mejorar la docencia; 5) responsabilizarse ante alumnos, padres y comunidades; 6) negociar un acuerdo de evaluación, y 7) obtener reconocimiento o certificación nacional.

## IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Las reformas educativas que se emprendieron en la primera década del siglo XXI en México subrayan la importancia del docente para lograr una transformación educativa. Desde hace mucho tiempo, en el ámbito internacional parece haber cierto consenso en relación con que, sin el compromiso e implicación del profesorado, ningún proyecto de cambio o reforma educativa es viable. La forma más directa en que los profesores y sus alumnos se pueden beneficiar de la evaluación del profesorado es el hecho de que proporciona informa-

ción acerca del modo en que éstos enseñan y en el qué aprenden sus alumnos. Tal evaluación puede ayudar a los profesores a mejorar su docencia según las necesidades de los alumnos y así mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se afirma que:

para apoyar la enseñanza para la comprensión y el desarrollo profesional que ésta implica, será necesario que las nuevas formas de evaluación de maestros se adecuen a los propósitos y contextos de la enseñanza y a las necesidades de los estudiantes. Ya no es suficiente enfocarse a que los maestros se ajusten a las rutinas prescritas. La evaluación debe concebirse no como un evento anual que consiste en breves visitas por parte de los supervisores y en el chequeo de un listado, sino en un recurso constante para los practicantes sobre la organización y el ambiente dentro del aula (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003: 26).

Si lo que se pretende es mejorar la docencia, será preciso que la evaluación tenga un uso formativo y, por lo tanto, será más descriptiva y menos crítica por naturaleza. Se puede basar en la autoevaluación, la coevaluación, o la evaluación realizada por el director, los padres o los alumnos. Se pueden utilizar diversos instrumentos y procedimientos para este fin, como protocolos de observación de clases, escalas de puntuación, análisis de materiales de enseñanza, cuestionarios de alumnos o supervisión “clínica” individual. Desafortunadamente, la evaluación de los docentes de educación básica en México se ha caracterizado por una visión estrecha en cuanto a los instrumentos y técnicas empleados para valorar su actuación.

Aunque la evaluación docente ha recibido numerosas críticas de diverso signo, esto no significa que debamos rechazarla; por el contrario, reconocemos el valor y la necesidad de evaluar la calidad docente y la calidad de la enseñanza, sólo que se debe empezar por aceptar que la manera en que lo hemos estado haciendo durante décadas ha contribuido muy poco –si es que en algo ha contribuido– a la mejora de la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos.

Es vital que la función de mejora de la docencia, a través de la evaluación del profesorado, se lleve a cabo de manera constructiva

y no amenazadora. Por lo tanto, se debería motivar a los profesores a que sean ellos los que tomen la iniciativa de buscar y utilizar la evaluación para la automejora, sin esperar a que sean otros agentes externos los que se la impongan.

La evaluación es un proceso que se torna crucial, ya que está considerada como una vía para acceder a un conocimiento efectivo acerca de la calidad de la enseñanza impartida. En este punto, tal vez conviene aclarar que la calidad del docente está inextricablemente unida a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, es evidente que no se trata de una relación causal, toda vez que un docente competente no siempre puede garantizar una enseñanza de buena calidad, en tanto que un contexto favorable puede propiciar que un profesor poco hábil logre salir airoso de las tareas de enseñanza (Moreno, 2016a).

#### CALIDAD DEL DOCENTE Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

No puede existir una definición útil de la calidad del docente que trascienda su contexto. Las definiciones dominantes sobre la calidad del docente suelen inclinarse hacia el ahistoricismo y los argumentos que las utilizan prefieren afirmar antes que discutir. No suelen propugnar por una visión de la calidad del docente, sino que se conforman con una descripción evidente en sí misma. La calidad del docente no se puede analizar con efectividad si se define de una forma reductora, ahistórica o esencialista. La calidad del docente ha sido un concepto controvertido que, ciertamente, no es neutral ni evidente en sí mismo.

La calidad del docente se define como “el conjunto de rasgos personales, habilidades y conocimientos que un individuo aporta a la enseñanza, incluidas las disposiciones para comportarse de ciertas maneras” (Darling-Hammond, 2013: 11). Esta misma autora afirma que la investigación sobre la eficacia docente, con base en las cualificaciones del profesor y los logros obtenidos por el alumno, ha encontrado que son importantes las siguientes cualidades:

- a) Fuerte conocimiento del contenido relacionado con lo que se va a enseñar.
- b) Conocimiento acerca de cómo enseñar a otros en esa área (pedagogía del contenido) y habilidad para implementar prácticas de enseñanza productivas.
- c) Comprensión de los alumnos y su desarrollo, que considere cómo apoyar a quienes tienen diferencias o dificultades en su aprendizaje, y cómo apoyar el aprendizaje del lenguaje y el contenido de aquellos que no son competentes en el lenguaje de la enseñanza.
- d) Habilidades generales para organizar y explicar ideas, así como para observar y pensar diagnósticamente.
- e) Experiencia adaptativa que permita a los profesores hacer juicios acerca de lo que puede funcionar en un contexto dado y en respuesta a las necesidades de los alumnos (Darling-Hammond, 2013).

En tanto que la calidad de la enseñanza se “refiere a la sólida enseñanza que permite aprender a un amplio rango de alumnos. Tal enseñanza cubre las demandas de la disciplina, las metas de enseñanza y las necesidades de los alumnos en un contexto particular” (Darling-Hammond, 2013: 12). La calidad de la enseñanza es en parte una función de la calidad del docente –conocimiento, habilidades y disposiciones–, pero ella también está fuertemente influida por el contexto de enseñanza, es decir, que incluye factores externos a lo que el profesor sabe y puede hacer. Esto significa que no se puede juzgar la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto en el que sucede. Por contexto se entiende mucho más que el ámbito físico de la actividad, se refiere a un contexto cultural que incluye nociones, supuestos previos, expectativas y demás componentes que influyen en la actividad de enseñanza.

Por su parte, Cordero, Luna y Patiño (2013), con base en un trabajo previo de García *et al.* (2008), definen la práctica docente como el conjunto de situaciones áulicas que configuran el quehacer del docente y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación. La práctica docente se refleja en tres momentos: lo que pasa antes de la acción didáctica (incluye las teorías asumidas, creencias y

conocimientos de la enseñanza, planeación de la clase y expectativas acerca del grupo); lo que acontece durante la interacción didáctica (involucra a las teorías en uso, realización de la situación, mecanismos de interacción y concreción de marcos referenciales del docente), y el análisis de resultados o reflexión (logros de aprendizaje, transformaciones en los aprendices y en el profesor).

Entonces, cuando se alude a la evaluación de la docencia es preciso saber lo que se pretende evaluar: la calidad del docente, la calidad de la enseñanza, la calidad de la práctica docente o todas ellas a la vez, pues tal ambigüedad puede inducir a errores en la elaboración de los instrumentos para la recolección de los datos, entre otros (Moreno, 2016a).

Por otra parte, cuando se apunta a la importancia del contexto en la evaluación de la calidad de la enseñanza, algunos componentes clave son el currículum y los sistemas de evaluación que apoyan el trabajo del profesor, el ajuste entre las cualidades del profesor y lo que se le pide que enseñe, así como las condiciones de enseñanza. Un profesor excelente, como ya se mencionó, puede no ser capaz de ofrecer una enseñanza de alta calidad en un contexto en el que se le solicita que enseñe un currículum defectuoso o que carece de materiales apropiados. De igual manera, un profesor bien preparado puede tener un pobre desempeño cuando se le demanda que enseñe fuera de su campo formativo o disciplinar (algo bastante habitual en nuestro sistema educativo) o bajo condiciones pobres de enseñanza (por ejemplo, sin los materiales didácticos adecuados, con escaso tiempo o con grupos-clase demasiado grandes). Por el contrario, un profesor poco habilitado puede salir airoso si cuenta con excelentes materiales, un fuerte apoyo de sus colegas para planear la clase y especialistas adjuntos que trabajan con los alumnos que pueden, por ejemplo, requerir ayuda adicional para aprender a leer o escribir (Darling-Hammond, 2013; Moreno, 2016a).

La calidad de la enseñanza también se ha visto como una construcción social, como un intento por hacer visibles y explícitos los imperativos prácticos y de gestión ideológica en cualquier momento. La calidad de la enseñanza es un concepto dinámico que ha tenido diferentes significados a través del tiempo, “la calidad se redefine de



acuerdo con los propósitos del Estado, a medida que se desarrollan nuevos sectores de escolarización, como sucede con la escasez, se define el trabajo para que se adapte a los grupos de probables reclusas” (Lawn y Ozga, 2006: 77). Desde esta perspectiva, no existe otra calidad docente que las “cualidades” personales y éstas se definen de un modo casi estereotipado.

Aunque el Estado ha definido más estrechamente la calidad del docente a medida que transcurre el tiempo, se aprecian discrepancias u omisiones entre las distintas definiciones. También existen tensiones entre la visión ideológica del docente y la práctica, así como entre la visión dominante del “buen docente” y la definición del docente. Hay una visión del docente moderno, al que se le denomina como “profesional reflexivo”, que describe una meticulosa formación en un modo de enseñanza de alta habilidad que se basa en la indagación en clase. Esta idea se relaciona con la del docente efectivo (Lawn y Ozga, 2006).

## PROFESIONALISMO DOCENTE

La discusión sobre el profesionalismo de los enseñantes se encuentra atravesada por las ambigüedades de la propia denominación de “lo profesional”, así como por los intereses con los que este término es utilizado. El término “profesional” ha sido empleado de un modo conflictivo y contradictorio cuando el profesorado trata de escapar de la proletarización de su trabajo. Desde el enfoque más clásico y habitual de las profesiones, el profesionalismo se entiende como una colección de determinadas características. Autores como Contreras (1999) aluden a los intentos de equiparar, como reivindicación, la enseñanza con ciertas ideologías de la profesionalización y, también, la forma en que el reclamo del profesionalismo puede ser usado como una nueva forma de control, más flexible pero también más eficaz.

Hay una clara relación entre las concepciones que tienen los docentes acerca de “profesionalismo” y el tipo de teorización más extendido sobre el tema, lo que se ha llamado teoría de los rasgos.

Es habitual que, cuando se piensa en la idea de “profesión”, venga a la mente un conjunto de características a partir de las cuales se configura dicho concepto y, por ende, quiénes son dignos de tal denominación. A lo largo del tiempo se han elaborado diferentes esquemas que exponen cuáles son los rasgos definitorios de una profesión. Aunque normalmente se presentan los rasgos de las profesiones como elementos o aspectos diferenciados que dan como conjunto la caracterización de las mismas, Hoyle (1980) expone un cuadro homogéneo que supera la mera yuxtaposición de características:

- a) Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
- b) El ejercicio de esta función requiere un grado importante de destreza.
- c) Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son completamente rutinarias, sino en las que se deben manejar problemas y escenarios nuevos.
- d) Por ende, aunque el conocimiento adquirido mediante la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para satisfacer las demandas y los profesionales tienen que disponer de un cuerpo de conocimiento sistemático.
- e) La adquisición de este cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas requiere un periodo prolongado de educación superior.
- f) Este periodo de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización en los valores profesionales.
- g) Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
- h) Como las destrezas que se basan en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto de la práctica apropiada.
- i) Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser escuchada en la definición de la política pública relativa a su especialidad. También debe tener un

alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación con el Estado.

- j) La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un elevado prestigio y un alto nivel de remuneración.

Si uno adopta esta definición respecto de lo que pueda ser un profesional, lo que sigue es aplicar los rasgos a las diferentes ocupaciones y, a partir de ello, establecer si les corresponde o no tal denominación. Cuando se ha comparado a los docentes con estas características, la conclusión más habitual a la que se arriba es que sólo pueden ser considerados como semiprofesionales, ya que carecen de la autonomía respecto del Estado –el cual fija su práctica–, son faltos de un conocimiento especializado propio y no tienen una organización monopolista propia que regule el acceso y el código profesional. Por ende, los rasgos de ideal de servicio (o vocación) y de autonomía respecto del cliente (si se considera en esta denominación al alumnado), o trabajo no rutinario, no son atributos suficientes para que el oficio de enseñar sea considerado como profesión.

No obstante, algunos autores identifican una debilidad sustancial en la teoría de los rasgos que hace dudar de su valor para entender la realidad social de las profesiones y su posible relación con la docencia. Esta debilidad radica en el simplismo de su punto de partida, pues se identifica lo que es una profesión con elementos seleccionados *a priori*, lo que introduce un sesgo ideológico, toda vez que se presenta como descriptivo lo que no deja de ser una selección interesada de elementos. Esto es así porque lo que se considera que es una profesión, y cómo se representan socialmente o cómo se han construido históricamente las condiciones de trabajo y las imágenes públicas respecto de las mismas, responde a una dinámica compleja que no se puede explicar por una colección de características o rasgos distintivos (Contreras, 1999).

Por otro lado, hay quien considera al profesionalismo como una ideología que no sólo tiene efectos externos, sino también internos. Los efectos internos se pueden notar en las relaciones entre el grupo

ocupacional (los maestros) y su empleador (el Estado). En efecto, por parte de los primeros, el recurso a la profesionalidad se emplea como una forma de obtener mejores condiciones laborales, mientras que por parte de los empleadores es un recurso ideológico para, con su reconocimiento o apelando a ella, centralizar conflictos, reorientar expectativas o establecer diferencias salariales.

Desde estas coordenadas críticas, Popkewitz (1990) nos recuerda que los procesos de profesionalización han sido usados para introducir sistemas de racionalización en la enseñanza, de tal manera que el resultado ha sido pernicioso, lo que genera una homogeneización de las prácticas docentes, burocratización y pérdida de autonomía del profesorado, así como desplazamiento de la participación social en la educación, cada vez más justificada como un ámbito de decisión de los profesionales o de la administración. En síntesis, esta noción del profesionalismo docente tiene sus trampas.

Por su parte, Lawn y Ozga (2006) aluden a la teoría del profesionalismo y su variante más importante: la profesionalización. Estos autores, citando a Parry y Parry (1974), definen el profesionalismo como una estrategia para controlar una profesión en la que los colegas –que en un sentido formal son iguales– establecen un sistema de autogobernación. Esto implica restricción de ingreso en la profesión mediante el control de la educación, la formación y el proceso de calificación. Otro aspecto es el ejercicio de la gestión formal e informal de la conducta de los miembros en aspectos que han sido definidos como importantes para los intereses colectivos de la profesión. Además, está el uso de la solidaridad profesional y del cierre para regular la oferta de servicios al mercado, lo que también sirve para disponer de una base para la dominación de las instituciones, organizaciones y otras ocupaciones asociadas con ella.

## PROFESIONALIDAD DOCENTE

Como ya se observó, el empleo del término “profesionalismo” puede ser problemático; por consiguiente, algunos autores han optado por emplear en su lugar el de “profesionalidad”, como una forma de

rescatar el componente positivo que tiene la idea del profesional en el contexto de las funciones inherentes al oficio de la docencia.

Pero, ¿cómo se puede definir la profesionalidad? Hoyle (1980: 44) la concibe como “las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destrezas que aportan”. Mientras que para Gimeno (1990: 2) la profesionalidad es “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”. Por su parte, Contreras (1999: 50) afirma que la profesionalidad “se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo”.

A partir de estas definiciones se plantea que el referirse a la profesionalidad significa no sólo describir el desempeño del oficio de enseñar, sino también expresar valores y pretensiones que sería deseable alcanzar y desarrollar en esta profesión. Por supuesto que las cualidades a que hace referencia la profesionalidad docente no son una descripción de la “buena enseñanza”, no representan una exposición de lo que debe hacer un profesor. Las cualidades de la profesionalidad más bien refieren a aquellas que sitúan al docente en condiciones de dirigir de manera adecuada su preocupación por llevar a cabo una buena enseñanza. En definitiva, las cualidades profesionales que requiere la enseñanza en educación básica están en función de la forma en que se interpreta lo que debe ser la enseñanza y sus finalidades y, como es de suponerse, sobre este punto se abre un abanico de posibilidades.

En algunos textos se alude a los profesionales como controladores del servicio educativo. En la mayor parte de la teoría sobre el profesionalismo no existe acuerdo general acerca de si el Estado les ayudó a obtener el título por su propio interés o si fueron los maestros quienes obtuvieron el apoyo a regañadientes por parte del Estado, al actuar de formas levemente contrarias.

Para el caso de los maestros de educación básica en México, en las reformas educativas más recientes se ha coqueteado con la idea de considerarlos como profesionales de la enseñanza, pero esta etiqueta

parece más bien un eslogan que se copió de las tendencias que se observan en los países desarrollados, pues no tiene un sustento real. No ha existido una política de formación del profesorado que haya sido orientada a convertirlos en profesionales de la enseñanza, lo que se debería traducir en una decisión de mejora en la formación (inicial y continua), incremento de los salarios, mayor autonomía para la toma de decisiones, prestigio y reconocimiento social, etcétera.

Aunque en la reforma educativa de 1993 se declaró que se buscaba elevar la calidad de vida del profesorado mediante un incremento de sus ingresos económicos a través del Programa de Carrera Magisterial lo cual, aunado a un dinámico programa de formación y actualización docente, contribuiría a su profesionalización, con el paso del tiempo se constató que tal mejora económica sólo alcanzó a unos cuantos maestros y que los programas de formación docente perdieron vigor.

## REFLEXIONES FINALES

En este trabajo nos hemos propuesto contribuir al debate teórico en torno al tema de la evaluación del profesorado de educación básica, con el fin de coadyuvar a su esclarecimiento. Partimos del planteamiento de que la evaluación es una práctica social compleja y un campo de investigación problemático, toda vez que sus resultados tienen implicaciones de índole diversa y que necesariamente afectan la vida de los evaluados (Moreno, 2016b). Las prácticas de evaluación docente se tornan confusas cuando falta precisión y claridad respecto del objeto que se evalúa, condición indispensable de cualquier propuesta evaluadora. En parte, este desarreglo radica en el empleo indistinto de una serie de conceptos que no tienen un significado unívoco y que, por tanto, se prestan a diversas interpretaciones. Tal es el caso de términos como docencia, desempeño docente, práctica docente, práctica educativa, enseñanza, prácticas de enseñanza, etcétera.

Aunque en estas páginas no abordamos conceptualmente los significados de todos estos términos, dedicamos un espacio para definir los que consideramos más relevantes, como docencia, evaluación,

evaluación de la docencia, calidad docente, calidad de la enseñanza y práctica docente. De esta manera, pretendimos dejar en claro las distintas visiones que existen según la perspectiva teórica y epistemológica que se adopte. Insistimos en que es esencial que desde el inicio de cualquier diseño de evaluación (en este caso de la docencia) se defina el marco conceptual que le sirve de fundamento.

Otro tema que abordamos en este capítulo fue la distinción entre profesionalismo y profesionalidad docente, toda vez que en reiteradas ocasiones se alude al papel de los maestros de educación básica como profesionales de la enseñanza. De hecho, la evaluación docente suele incluir algunas de las cualidades o rasgos que se consideran propios de un profesional de la enseñanza.

Al revisar la bibliografía especializada, se percibe la existencia de una serie de conceptos y nociones teóricas en relación con este tema que, lejos de concitar unanimidad, lo hacen emerger como un campo afectado por distintas visiones que responden a diversos intereses.

El profesionalismo es un concepto complejo, implica contradicciones y significados de grupo históricamente específicos. En ocasiones, el profesionalismo es un mecanismo de resistencia, un medio de control, o ambos. El profesionalismo docente podría verse como una expresión de servicio a la comunidad, una expresión de habilidad, oficio o capacidad experta, como una expresión de la defensa de cualquiera de estos elementos, o ambos. También se puede considerar una fuerza creada externamente que ata a los docentes a una determinada visión de su trabajo. No se trata de una fuerza reaccionaria o progresista en toda su expresión, ya que diferentes versiones de la misma pueden contraponerse entre sí (Lawn y Ozga, 2006).

La evaluación de la docencia implica la valoración de un objeto de estudio complejo, que exige asumir el desafío ético que conlleva la responsabilidad social de evaluar la práctica docente. En todo proceso evaluativo es un imperativo explicitar las posturas teóricas y metodológicas en que está basado, esto significa dilucidar los valores que promueve. Este punto se torna problemático toda vez que actualmente no se dispone de una teoría unificada de la docencia ni de la evaluación docente (Luna y Torquemada, 2008).

Para concluir, sostenemos que es perentorio continuar con el desarrollo del campo de la evaluación como disciplina, así como profundizar en la investigación acerca de las concepciones y prácticas de la evaluación de la docencia. Si queremos mejorar la enseñanza en educación básica, la evaluación puede ser una vía efectiva para conseguirlo, aunque para ello es preciso que garanticemos que ésta se realiza de forma correcta, que cuenta con la participación de los profesores y no que se realiza a expensas de ellos. Necesitamos crear ambientes sanos para valorar la calidad de la enseñanza, así como construir capacidades para la evaluación, todo lo cual exige la profesionalización de los evaluadores (Moreno, 2015).

## REFERENCIAS

- Barber, Larry (1990), "Self-assessment", en Jason Millman y Linda Darling-Hammond (eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*, Newbury Park, Sage, pp. 216-228.
- Contreras, José (1999), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- Cordero, Graciela, Edna Luna y Norma Patiño (2013), "La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente", *Sinéctica*, núm. 41, pp. 1-19.
- Cronbach, Lee (1963), "Course improvement through evaluation", *Teachers College Record*, vol. 64, núm. 8, pp. 627-683.
- Cronbach, Lee, S. R. Ambron, S. M. Dornbusch R. D. Hess, R. C. Hornik, D. C. Phillips, D. F. Walker y S. S. Weiner (1980), *Toward reform of program evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Dall'Alba, Gloria (1991), "Foreshadowing conceptions of teaching", *Research and Development in Higher Education*, vol. 13, pp. 293-297.
- Darling-Hammond, Linda (2013), *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*, Nueva York, Teacher College Press-Columbia University.
- Darling-Hammond, Linda y Milbrey W. McLaughlin (2003), *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*, México, SEP.
- Dunkin, Michael (1990), "The induction of academic staff to a university: process and product", *Higher Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 47-66.



- Eisner, Elliot (1979), *The educational imagination*, Nueva York, Macmillan.
- García, Benilde, Javier Loredó, Edna Luna y Mario Rueda (2008), “Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3, pp. 97-108.
- Gimeno, José (1990), “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores”, en *Jornadas sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 53-92.
- Guba, Egon e Yvonna Lincoln (1981), *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*, San Francisco, Jossey-Bass.
- House, Ernest (1980), *Evaluation with validity*, Beverly Hills, Sage.
- Hoyle, Eric (1980), “Professionalization and deprofessionalization in education”, en Eric Hoyle y Jacquetta Megarry (eds.), *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*, Londres, Kogan Page, pp. 42-54.
- Kember, David y Lyn Gow (1994), “Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning”, *The Journal of Higher Education*, vol. 65, núm. 1, pp. 58-74.
- Lawn, Martin y Jenny Ozga (2006), *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, Barcelona, Pomares.
- Luna, Edna y Alma Torquemada (2008), “Evaluación de la docencia universitaria”, en Mario Rueda (coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México, IISUE-UNAM, pp. 73-87.
- Moreno, Tiburcio (2016a) “Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: la voz de los alumnos”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 71, núm. 27, pp. 107-122.
- Moreno, Tiburcio (2016b), *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa.
- Moreno, Tiburcio (2015), “Las competencias del evaluador educativo”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 174, pp. 101-126.
- Moreno, Tiburcio (2014), “Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum”, *Perspectiva Educativa*, vol. 53, núm. 1, pp. 3-18.
- Moreno, Tiburcio (2006), “La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad”, *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 112, pp. 98-130.

- Nevo, David (1997), *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Bilbao, Mensajero.
- Parry, Noel y José Parry (1974), “The teachers and professionalism: The failure of an occupational strategy”, en Michael Flude y John Ahier (eds.), *Educability, schools and ideology*, Beckenham, Croom Helm, pp. 160-185.
- Popkewitz, Thomas (1990), “Profesionalización y formación del profesorado”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 184, pp. 105-110.
- Pratt, Daniel *et al.* (1998), *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Malabar, Florida, Krieger.
- Prosser, Michael, Keith Trigwell y Philip Tylor (1994), “A phenomenographic study of academics’ conceptions of science learning and teaching”, *Learning and Instruction*, núm. 4, pp. 217-231.
- Ramsden, Paul (1993), *Learning to teach in higher education*, Londres, Routledge.
- Scriven, Michael (1967), “The methodology of evaluation”, en R. E. Stake (ed.), *AERA monograph series on curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally, pp. 39-83.
- Stake, Robert (1967), “The countenance of educational evaluation”, *Teachers College Record*, vol. 68, núm. 7, pp. 523-540.
- Stufflebeam, Daniel (1974), *Meta-evaluation*, Kalamazoo, Western Michigan University Evaluation Center.
- Stufflebeam, Daniel (1969), “Evaluation as enlightenment for decision making”, en W. H. Beatty (Ed.), *Improving educational assessment and an inventory for measures of affective behavior*, Washington DC, National Education Association, pp. 41-73.
- Tyler, Ralph (1986), *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel.