

Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina¹

Alejandra Schultmeyer

ANTECEDENTES

Durante varias décadas se trabajó en el sector educacional bajo el supuesto de que el impacto de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de éxito de los escolares era tan fuerte, que muy poco podía hacerse al interior de las escuelas para contrarrestarlas en el caso de que estas fueran negativas.

Desde los años cincuenta hasta los ochenta la investigación educativa reforzó este supuesto. El resultado más consistente de la misma en estos años se refería a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural sobre los logros de la gestión escolar.

En el último decenio del siglo pasado los sistemas educativos de la región priorizaron los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en ese empeño se identificó al “desempeño profesional del maestro” como muy influyente para lograr un salto cualitativo

¹ Trabajo presentado a la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasilia, Brasil, 10-12 de julio de 2002. Este trabajo está basado en insumos del Trabajo del Grupo de Interés sobre Evaluación Docente del LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN-UNESCO/OREALC, abril de 2002, y las informaciones sintetizadas en él corresponden a los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

de la gestión escolar. Luego, entre las múltiples acciones que pueden realizarse para el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, en el porcentaje de la varianza explicada por la escuela, depende fundamentalmente, o al menos en gran medida, de la calidad del desempeño de sus docentes.

Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación. Sin embargo, si estudiamos lo ocurrido en la mayoría de las reformas educativas en América Latina comprenderemos que estas han puesto el énfasis en el redimensionamiento del rol del Estado en la conducción de los sistemas educativos, en la transformación curricular, en el mejoramiento de los contextos físicos en que tiene lugar el acto educativo, incluso en la capacitación, etc., pero no en el perfeccionamiento de la selección de los postulantes a las carreras pedagógicas, en el mejoramiento de la formación inicial y en la transformación del desempeño profesional de los docentes, lo que no quiere decir que no se hayan realizado acciones en ese sentido.

En América Latina muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño. Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo, lo que implica también que el proceso de selección de quienes aspiran a la carrera docente debe ser más exigente, a la par que las condiciones del maestro deben ser otras.

La evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como

una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. Las aproximaciones éticas y políticas a la evaluación subrayan que el problema más acuciante del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicaciones derivadas de ella.

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión, tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. Además de que posibilite un uso más racional y eficiente del recurso humano disponible, al mismo tiempo que oriente la política educativa en materia de establecer claramente la tipología de necesidades en cuanto a dichos recursos.

I. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Comúnmente, cuando se piensa en la palabra “profesión”, se tiene en mente una serie de características según las cuales se configura dicho concepto, y consecuentemente, quiénes son merecedores de la denominación “profesional”. Usualmente, al tratar de precisar entonces qué entender por profesionalismo, se seleccionan aquellas características o rasgos que reúnen los profesionales en cuestión

Son muchas las caracterizaciones que se han elaborado, tratando de exponer cuáles son esos rasgos definitorios de una profesión. Así, por ejemplo, según Skopp², los rasgos que caracterizan a una profesión son los siguientes:

- Un saber sistemático y global (el saber profesional).
- Poder sobre el cliente (la disposición de este a acatar sus decisiones).
- Actitud de servicio ante sus clientes.
- Autonomía o control profesional independiente.
- Prestigio social y reconocimiento legal y público de su estatus.
- Subcultura profesional especial.

² Citado por Pereyra, M. A. Artículo: “El profesionalismo a debate”. Cuadernos de Pedagogía, España, 1988, p. 12.

Por su parte Fernández Enguita³ ha señalado como rasgos de toda profesión, los siguientes:

- Competencia (o cualificación en un campo de conocimientos).
- Vocación (o sentido de servicio a sus semejantes).
- Licencia (o exclusividad en su campo de ejercicio).
- Independencia (o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes).
- Autorregulación (o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional).

Aunque frecuentemente se exponen los rasgos de las profesiones de la forma anteriormente mostrada, o sea, como elementos o aspectos diferenciados que dan como conjunto la caracterización de las mismas, quizá la forma en que Hoyle los expone⁴ permita entender el cuadro resultante como algo más homogéneo y no como una mera yuxtaposición de características. Este autor caracteriza a una profesión de la manera siguiente:

- Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
- El ejercicio de esta requiere un grado considerable de destreza.
- Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevas.
- Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimientos sistemático.
- La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.
- Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización de los valores profesionales.
- 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.
- Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.

³ Fernández Enguita, M. La escuela a examen. Editorial Eudema, Madrid, 1990, p. 44.

⁴ Hoyle, E. Professionalization and deprofessionalization in education, Kogan, Londres, 1980, p. 45.

- Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser oída en la definición de la política pública relativa a su especialidad, debe tener un alto control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación al Estado.
- La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración.

Al analizar detenidamente las caracterizaciones antes referidas de lo que es una profesión, en este estudio se llega a la conclusión de que hay una debilidad sustancial en la teoría de los rasgos latentes que hace dudar de su valor para entender la realidad social de las profesiones y su posible relación con la docencia. Y esta debilidad consiste esencialmente en el simplismo de su punto de partida, al tratar de identificar lo que es una profesión con elementos que ya han sido seleccionados *a priori*.

Lo que se considera que es una profesión y cómo se representa socialmente o cómo se han construido históricamente las condiciones de trabajo y las imágenes públicas respecto a las mismas, responde a una dinámica compleja que no puede quedar explicada por una colección de características.

Algunos autores han preferido evitar el término “profesionalismo”, pues en este se suele mezclar, junto con valores deseables implicados en el término, una descripción del estatus y los privilegios sociales y laborales a los que se aspira. Esta mezcla, en la pretensión de diferenciarse de otras ocupaciones y de identificarse con aquellas profesiones liberales clásicas que han gozado de un mayor reconocimiento y prestigio social, se presta a la perversión de aquellos valores, en beneficio de intereses corporativos.

En su lugar han optado por el uso del término “profesionalidad”, como modo de rescatar lo que de positivo tiene la idea de profesional en el contexto de las funciones inherentes a la ocupación de la docencia.

Hoyle, por ejemplo, ha interpretado la profesionalidad como “las actitudes hacia la práctica profesional entre miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destreza que aportan”⁵.

Por su parte Gimeno la define como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de

⁵ Hoyle, E. y Megarry, J. World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers. Londres, Kogan, p. 52.

actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”⁶.

La autora Julia Añorga define profesionalidad como “la cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para dar cumplimiento a sus objetivos, lo que se manifiesta en ejecutar las tareas con gran atención, exactitud y rapidez, sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia”⁷.

Se pudiera considerar entonces, en síntesis, que la profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los docentes en función de lo que requiere el oficio educativo. Luego, si se pretende evaluar el desempeño de los docentes, primero hay que determinar cuáles son los requerimientos de la profesión.

Resulta necesario entonces discutir al interior de los países y en los foros apropiados, las connotaciones que tiene la idea de “profesionalización” de los docentes, pues, para algunos, existe el supuesto de que ellos no son profesionales. En todos los demás campos la profesionalidad se da por adquirida con la formación universitaria, ¿por qué entonces en el caso de los profesores esto tiene que ser distinto?

II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN TRECE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

1. Disposiciones jurídicas

Las reformas educacionales amparadas en leyes y decretos han desarrollado estrategias de transformación en los centros formadores de docentes, aunque de manera específica no en todas ellas se dispone de basamentos que faculten la realización de evaluaciones en materia de formación y desempeño docente (ver Cuadro 1). En tres de los trece países estudiados no existe marco legal que norme y regule la aplicación de la evaluación docente. Estos son: Brasil, Guatemala y Paraguay. Además en Perú, si bien existe un marco legal para ello, la evaluación no resulta obligatoria para todos los docentes. Por otra parte, en tres de los

⁶ Gimeno Sacristán, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. Jornadas sobre “Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE”. Universidad de Barcelona, 1990, p. 2.

⁷ Añorga, Julia. La educación de avanzada. Libro 5, pág. 52. Folleto editado por el Instituto Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, 1999, Cuba.

países en los que sí existe un marco jurídico para las evaluaciones de docentes, este no comprende la evaluación de postulantes a las carreras pedagógicas, ni la evaluación de la formación inicial.

Resulta todavía más importante analizar si tales normas jurídicas se aplican en verdad a la práctica. Al respecto, no se realiza evaluación de postulantes a las carreras pedagógicas en Argentina, Colombia, Guatemala, Paraguay y Perú. En el caso de Brasil, existen diversas formas según sea la institución requerida, que varían desde exámenes comunes para los postulantes a cualquier carrera universitaria hasta exámenes específicos para algunos institutos (ver Cuadro 2).

Asimismo no se aplica la evaluación de la formación inicial en Argentina, Colombia, Guatemala, México y Uruguay; mientras que no se practica la evaluación del desempeño profesional de los docentes en Colombia, Brasil, Guatemala y Paraguay.

Por todo lo anterior se puede afirmar que si bien se tienen avances en el aseguramiento jurídico, aún hay que continuar trabajando por lograr que esta importante política educativa tenga la necesaria viabilidad jurídica en nuestra región, y lo que es aún más importante, que se logre aplicar a la práctica con sistematicidad y profundidad.

2. Participación sindical

La mayoría de los procesos de reformas educacionales en América Latina se han desarrollado en ambientes de resistencia sindical y de ciertos sectores de la sociedad civil. Sin embargo, existen experiencias en las que en los procesos de cambio han participado “movimientos de renovación pedagógica autónomos de base”⁸ que sin renunciar a reivindicaciones laborales han aportado documentos y han organizado eventos que han servido de espacio para la discusión y la concertación política.

Además de los espacios de diálogo y concertación entre las representaciones políticas gubernamentales y gremiales del magisterio ha sido posible armonizar posiciones, sin quedar del todo resueltas y satisfechas las demandas de estos sectores.

Para ellos las reformas han implicado transferencias de poder en el que se ven afectadas fuerzas e intereses, además como en todo cambio, surgen incertidumbres sobre el contenido, alcances y repercusiones de las medidas de reordenamiento administrativo que los Ministerios, espe-

⁸ UNESCO/OREALC. Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación. Santiago de Chile, septiembre de 1990, pp. 57-88.

cialmente cuando se trata de evaluar al personal docente, lo cual es causa de desorientación y temores. Muchos cambios en poco tiempo para comprenderlos y asimilarlos han ocasionado oposición reactiva y resistencia sin que surjan contrapropuestas argumentadas.

Con relación a la participación del gremio docente en la evaluación docente, el Cuadro 3 muestra las diferentes posiciones que estos han asumido en los distintos países que integran este estudio.

Los sindicatos de la educación solo manifiestan franca oposición a la evaluación del desempeño de los docentes en Argentina y Colombia. En este último país solo aceptan la evaluación de los postulantes a las carreras pedagógicas.

En la mayoría de los países no se han realizado investigaciones sobre este tema, lo que no favorece que en aquellos que se decida perfeccionar la aplicación de esta política educativa, se disponga de un arsenal teórico que favorezca un desarrollo exitoso de la misma.

3. Estructura institucional de la evaluación docente

Desde finales de los años 80 del siglo pasado, los sistemas educacionales de la región han comenzado a instalar y a desarrollar sus sistemas nacionales de evaluación. En general la principal preocupación fue y sigue siendo en la mayoría de ellos la evaluación del rendimiento escolar y la indagación de factores asociados a la eficacia escolar, no obstante, teniendo todos la claridad de que la información siempre estaba orientada a mejorar el servicio educativo público⁹.

Paralelamente se desarrollaron casi en todos los países procesos de reforma que han llevado aparejados en general, en varios de ellos, la idea del establecimiento o el mejoramiento de la evaluación docente como política educativa. En este estudio se indagó sobre las estructuras institucionales que se ocupan de realizar las evaluaciones en cada uno de los países participantes. En tal sentido los principales hallazgos son los siguientes:

Para la evaluación de postulantes

Se aprecian dos tendencias bien diferenciadas: En un primer grupo de países son las universidades y/o los institutos superiores pedagógicos los

⁹ UNESCO/OREALC. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Violeta Arancibia. Santiago de Chile, abril de 1997, pp. 9-33.

que de manera independiente elaboran los exámenes de ingreso a las carreras pedagógicas y realizan la selección correspondiente. Tal es el caso de Brasil y Perú.

En un segundo grupo de países existen estructuras institucionales nacionales, las que centralmente elaboran las pruebas de ingreso y conducen el proceso de selección de los postulantes. En este grupo se incluyen Cuba, México, Paraguay y Uruguay.

En el caso de Brasil coexisten dos situaciones. Por un lado, cada institución de Educación Superior que selecciona a los postulantes por medio de un examen común a todas las carreras, entre ellas las formadoras de docentes (Pedagogía y las diversas Licenciaturas); por otro, existe el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) que obtiene el perfil de egreso del alumno que, muchas veces, sirve para ingresar a la Educación Superior.

Para la evaluación de la formación inicial

Solo se especifican las estructuras de tres países (Cuba, Brasil y Perú) que corresponden a las propias universidades o institutos superiores pedagógicos, aunque en un país (Brasil) se guían para ello por normas establecidas por el Ministerio de Educación ejecutadas por el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas (INEP) (ver Cuadro 4).

Para la evaluación del desempeño profesional

Para la aplicación práctica de esta política prevalece, en los países que la desarrollan, el trabajo de las direcciones de las escuelas y de los supervisores de los diferentes niveles del sistema educativo, excepto en aquellos en que, como México, solo se realizan pruebas de conocimientos curriculares a los docentes, las que son elaboradas y procesadas por el organismo de la administración central de la educación.

4. Costo de la evaluación docente

En relación al costo que implica la práctica evaluativa, la mayoría de los países consultados indican que son cubiertos por el ente estatal, en sus diversas instancias: central, departamental, distrital, federal o estadual o con cargo a crédito externo (Cuadro 5).

5. La evaluación de los postulantes a las carreras docentes

Con relación a la evaluación de los postulantes, se aprecia un cierto consenso en que debe prestársele especial atención a la evaluación de las aptitudes e intereses hacia la carrera docente, para lo cual se recomienda aplicar cuestionarios específicos y/o entrevistas, complementariamente a exámenes de aptitudes académicas¹⁰, realizar búsquedas más selectivas y tomar en cuenta candidatos de diferentes orígenes lingüísticos y culturales¹¹.

Otra consideración que se maneja en la literatura sobre el tema plantea que cuando el “*alumno-maestro*” está en formación se deben desarrollar actitudes gestadas a partir de las “*prácticas formalistas*” introducidas en el proceso de la formación¹², además que frente al mismo tema se señala que el desarrollo de actitudes en la formación docente tiene como base y condición previa la existencia de aptitudes para la docencia, las cuales se integran al proceso formativo y a la práctica docente y se continúan desarrollando y consolidando hasta adoptar la condición de aptitud que tiene su mayor expresión en la competencia docente¹³.

En rigor a esto, si no han sido identificadas las aptitudes básicas en los aspirantes a profesores –tales como tolerancia, sensibilidad, sentido investigativo y crítico, dinamismo, innovación– por no haber sido un criterio de selección previo, lo más probable es que se dificulte, limite o haga más difícil el desarrollo de aptitudes docentes movilizadas en el aula.

De los países de este estudio, Cuba y Bolivia hacen evaluaciones específicas para la selección de postulantes; en México y Bolivia, además, con finalidad de diagnóstico. En el caso de Brasil se mencionan dos alternativas: los exámenes con fines de selección realizados por cada institución de Educación Superior y el Examen Nacional de la Enseñanza

¹⁰ Daniel Nevo. Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Recursos e instrumentos pedagógicos. Cooperación Iberoamericana. Edición Mensajero, Madrid, 2000, p. 139.

¹¹ UNESCO. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, “La Educación encierra un tesoro”. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, España, 1996, p. 169.

¹² Susana Huberman. Cómo aprenden los que enseñan. La formación de formadores. Aique Didáctica, Buenos Aires, abril 1994, pp. 38-39.

¹³ Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior. María Cristina Torrado, Bogotá, Colombia, 1998.

Media (ENEM) que sirve para elecciones en el mercado de trabajo, orientar la continuidad de estudios o como un complemento o alternativa para seguir carreras técnicas profesionales o superiores.

La información recolectada indica que en los países referidos no existe un patrón único de aspectos evaluados a los aspirantes a docentes (Cuadro 6). En los casos de Cuba, Bolivia y México evalúan las aptitudes académicas, razonamiento verbal y matemático, pero además Cuba y Paraguay lo complementan con aspectos de cultura general y áreas curriculares formales, mientras que en Brasil evalúan competencias orientadas a la resolución de problemas aplicando las diferentes áreas de formación formal, así también los desempeños aplicados al comportamiento de valores en contextos de la realidad.

En relación a condiciones personales para la docencia, en Cuba, Paraguay y Bolivia expresan que se evalúa vocación, desarrollo personal y aptitudes docentes, respectivamente. En dos países asignan especial atención a la evaluación de la lengua; es el caso de Paraguay al guaraní y en Bolivia a las lenguas originarias para ingresar a los institutos normales bilingües.

A excepción de Paraguay, los demás países que realizan evaluación a postulantes aplican pruebas objetivas escritas. Cuba aplica además una entrevista individual para apreciar vocación y aspectos complementarios; de su parte, Bolivia hace entrevistas para valorar la habilidad en la oralidad de las lenguas originarias mencionadas.

6. La evaluación de la formación inicial

Los Programas de Reformas Educativas están siendo cada vez más exigentes en la formación de docentes de nueva generación ya que los nuevos perfiles de exigencia profesional demandan capacidades tales como: desarrollar la gestión pedagógica con autonomía, sobre basamentos teóricos actualizados, capacidad organizativa, creativa, investigativa, sentido de organización, dinamismo y liderazgo, entre otros. Esta acción no está aislada de una política de incentivos que contribuyan a estimular su desarrollo profesional eficiente luego de haber concluido la formación docente inicial¹⁴.

¹⁴ UNESCO/OREALC. Hacia una nueva etapa del desarrollo educativo. SEPARATA. Boletín 31. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC IV. Santiago de Chile, junio 8-12 de 1993, p. 26.

Es por eso que formación y capacitación permanentes como parte de un continuo desarrollo profesional son una preocupación constante y asumida por los sistemas educativos, para hacer del docente un profesional con la debida autonomía, que asuma la relatividad del conocimiento, que responda a la diversidad de situaciones y ambientes en los que ejercerá sus funciones y que imagine y ensaye soluciones, con involucramiento de los padres de familia y otros profesionales.

Enfrentado el individuo a una sociedad en permanente cambio y a volúmenes cada vez mayores de conocimiento, los nuevos planteamientos de formación docente orientan hacia nuevos docentes capaces de aprovechar oportunidades y desarrollar los denominados cuatro pilares del conocimiento: “*aprender a conocer*”, “*aprender a hacer*”, “*aprender a vivir juntos*” y “*aprender a ser*”. De este modo, la educación será para el ser humano una experiencia global y de calidad para toda la vida¹⁵.

La información reportada por los países que realizan evaluaciones en la formación docente inicial muestra que Cuba, Bolivia, Brasil y México tienen una finalidad de seguimiento al proceso formador para asegurar su calidad; Cuba y Bolivia, que particularizan la experiencia de profesionalización a través de Unidades Móviles; se advierte en este caso el propósito de que los exámenes sirvan para certificar la carrera docente. Adicionalmente, México evalúa para establecer la asignación de cupos de formación y Brasil identifica necesidades y problemas, así como desarrollar el proyecto pedagógico para hacer ajustes en procura de asegurar la calidad de la formación docente.

Con relación a los aspectos que se evalúan en la formación docente, existe una diversidad de aspectos enfocados: Cuba, por ejemplo, además de evaluar aspectos académicos y de investigación, es el único país que considera la evaluación de la práctica preprofesional. Bolivia evalúa cuatro ejes de formación que estructuran el programa de formación inicial; mientras que Brasil evalúa conocimientos pedagógicos, proyectos educativos con consideración a la diversidad cultural, habilidades de la práctica docente y responsabilidad social. México, por su parte, evalúa habilidades básicas para el aprendizaje y conocimientos específicos.

Con relación a los instrumentos que se emplean para la evaluación de la formación inicial, en tres países –Bolivia, Brasil y México– se

¹⁵ *Op. cit.*, UNESCO, Delors, p. 95.

evalúa la formación a través de exámenes e instrumentos escritos; Bolivia particulariza la evaluación de la producción escrita de las lenguas originarias y del castellano, y Cuba hace evaluación formativa en el proceso, con observaciones en aula y a través de prácticas de investigación (ver Cuadro 7).

7. La evaluación del desempeño profesional

El rol actual del educador implica diferentes relaciones con el estudiante, pasando de la función de impartir conocimientos a convertirse en el que ayuda al estudiante a explorar visiones del mundo y a labrarse un lugar en su comunidad y en la sociedad.

Son numerosos los retos que enfrentan los profesores diariamente en el proceso docente-educativo, y estos están estrechamente vinculados con la vida y las condiciones escolares, sin olvidar que la sociedad en general y la familia forman parte también de este complejo proceso.

Algunos estudios realizados en varios lugares del mundo han puesto de manifiesto que una importante proporción de docentes entienden como desarrollo profesional el progreso en la carrera docente. Esta investigación, sin embargo, asume el desarrollo profesional vinculado a una perfección progresiva de la actividad profesional del docente.

Las prácticas de evaluación del desempeño de los empleados en sus organizaciones, no son nuevas; desde que el hombre dio empleo a otro, el trabajo de este último fue evaluado. Durante mucho tiempo los administradores de las organizaciones se preocuparon exclusivamente de la eficiencia de la máquina, como medio de aumentar la productividad de las mismas. Esta “Teoría Clásica de la Administración” no logró resolver el problema del aumento de la eficiencia de la organización.

A partir de la humanización de la teoría de la administración y con el surgimiento de la “Escuela de las Relaciones Humanas”, ocurrió un cambio rotundo en el enfoque clásico, siendo entonces el hombre la principal preocupación de los administradores. La atención que había estado colocada frente a la máquina pasó a colocarse frente al hombre.

Surgieron entonces un conjunto de interrogantes cuyas respuestas resultaron cruciales para el desarrollo ulterior de la teoría y práctica de la evaluación del desempeño. Entre tales interrogantes se encuentran las siguientes:

¿Cómo conocer y medir la potencialidad del hombre?

¿Cómo llevarlo a aplicar totalmente ese potencial al desempeño de su trabajo?

¿Qué lleva al hombre a ser más eficiente y productivo?

¿Cuál es la fuerza básica que lleva sus energías a la acción?

¿Cuáles son sus necesidades para un funcionamiento estable y duradero?

¿Cuál es el ambiente más adecuado para su funcionamiento?

Con las primeras respuestas a estas interrogantes y estudios sobre la motivación humana surgió la “Teoría Behaviorista de la Administración”, preocupada no solo por el comportamiento individual del hombre dentro de la organización, sino, principalmente, por el comportamiento organizacional. Según este nuevo enfoque, mediante el trabajo el hombre vislumbra, consciente o inconscientemente, las perspectivas de satisfacción y autorrealización que las actividades que desarrolla le permitirán alcanzar.

Este estudio abraza los preceptos fundamentales de la Teoría Behaviorista, aplicados a una organización muy singular que es la institución escolar, donde la coordinación de las influencias educativas de todo el colectivo pedagógico se convierte en una premisa necesaria para el éxito en la formación de los educandos. El gran reto está, entonces, en lograr diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente, que esté centrado en su desarrollo profesional, y por lo tanto estimule su permanencia y compromiso con la escuela y sus resultados docentes y educativos. Para ello resulta imprescindible partir de conceptos claros y coherentes sobre “la evaluación del desempeño”.

Según María Antonieta Mesa, “la evaluación del desempeño, consiste en la identificación y medición de los objetivos de la labor que desempeña un individuo, la forma en que utiliza los recursos para cumplir esos objetivos y la gestión del rendimiento humano en las organizaciones”¹⁶. En esta definición anterior queda claro que las primeras acciones destinadas a la evaluación del desempeño de un individuo en su organización deben estar encaminadas a la identificación de los objetivos de su empleo, porque es contra ellos, por contrastación, contra los que se medirá si los cumple en la práctica con eficiencia y eficacia. Sin embargo, esta definición solo hace referencia a la medición del rendimiento humano, dejando de lado el análisis del comportamiento del proceso que conduce a tal rendimiento, única fórmula capaz de propiciar que se detecten las posibles causas de los efectos laborales no deseables.

¹⁶ Mesa Espinosa, María Antonieta y otros. La evaluación del desempeño. Folletos gerenciales, Año IV, N° 6, junio de 2000. Publicación Periódica del Centro de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, p. 40.

Por su parte Idalberto Chiavenato asegura que “la evaluación del desempeño es un sistema de apreciación del desenvolvimiento del individuo en su cargo, y de su potencial de desarrollo. Toda evaluación es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el estatus de algún objeto o persona”¹⁷. Este autor aporta un nuevo elemento muy importante: la necesidad de evaluar no solo la actuación del individuo en el ejercicio de su cargo, sino también estimar su potencial de desarrollo.

En esta misma línea de pensamiento se manifiestan los autores Ernesto Blanco y Mercedes Di Vora, quienes consideran que “la apreciación del desempeño o evaluación es el proceso de precisar, medir y desarrollar la idoneidad, talento, aptitud, competencia, suficiencia y disposición del personal de las organizaciones en el ejercicio de las funciones propias de su cargo u oficio”¹⁸. Y más adelante señalan que “un sistema eficaz de apreciación debe no solamente medir con exactitud los niveles de desempeño actual, sino también contener mecanismos para reforzar las potencialidades, precisar las deficiencias y comunicar tal información a los evaluados con el fin de que ellos puedan perfeccionar su desempeño futuro”¹⁹. En este estudio se asume que la evaluación del desempeño profesional del docente comprende la medición y valoración tanto de la actuación como de la idoneidad del docente, expresada esta última esencialmente en un conjunto de capacidades, hábitos y habilidades pedagógicas, así como en su disposición para el trabajo, necesarias para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz.

Entre los países que reportaron información sobre la evaluación del desempeño del docente no se aprecia unidad en cuanto a para qué evalúan, pues se observa que, indistintamente, aparecen entre los objetivos el mejoramiento de la enseñanza, el pago por mérito y la elevación de la responsabilidad. Sin embargo, no es nada frecuente el objetivo de elevar el desarrollo profesional de los maestros, que es, a nuestro juicio, el que la teoría aconseja como el principal.

En cuanto a qué evalúan tampoco se aprecia un patrón uniforme, por lo que pudiéramos afirmar que no existen en nuestra región estándares comunes relativos a una práctica docente profesional exitosa.

¹⁷ Chiavenato, Idalberto. Administración de recursos humanos. Mc Graw-Hill, México, 1988, p. 300.

¹⁸ Blanco Guevara, Ernesto; Di Vora, Mercedes. Evaluación del desempeño docente. Ediciones publicitarias, Venezuela, 1992, p. 25.

¹⁹ Blanco Guevara, Ernesto; Di Vora, Mercedes. Evaluación del desempeño docente. Ediciones publicitarias, Venezuela, 1992, p. 27.

Vale destacar que de los ocho países que evalúan el desempeño de los docentes, para Argentina, Costa Rica, Cuba y Uruguay la observación directa de clases es una de las principales formas de evaluación (ver Cuadro 8). Con todo, Bolivia, México y Perú también realizan observaciones (ver Cuadro 9) y otros seis no llevan a cabo esa actividad.

III. PRINCIPALES HALLAZGOS DE ESTE ESTUDIO

Al estudiar los datos reportados por los trece países que participaron en este estudio diagnóstico podemos llegar a las conclusiones siguientes:

- La evaluación docente en sus tres momentos, a saber: evaluación de postulantes, de la formación inicial y del desempeño profesional, no es una política educativa de larga data y tradición en América Latina, y sobre ella no se ha acumulado suficiente experiencia teórica y práctica, como para asegurar que cualquier país de la región que decida iniciar y alentar una política de este tipo, pueda partir solamente de estudiar y aplicar los conocimientos acumulados en nuestros países.
- Si bien ya existen disposiciones jurídicas que sustentan la aplicación de esta política educativa, en la mayoría de los países estudiados, en general, no se aplican consecuentemente en una parte importante de ellos.
- Todavía existen sindicatos de educadores en países latinoamericanos que mantienen una actitud de rechazo a la implementación de la evaluación docente, lo que revela que queda mucho por hacer para lograr que este tipo de política educativa tenga la viabilidad política que requiere.
- Se requiere hacer un mayor esfuerzo en la región para lograr un proceso de profesionalización creciente y sostenido de los docentes, y para ello la evaluación de su desempeño puede contribuir de manera decisiva, sobre todo si se centra en su desarrollo profesional.
- Cerca del 31% de los países estudiados realiza observación directa de clases para evaluar el desempeño profesional del docente.
- A partir de las necesidades específicas de asistencia técnica para el diseño y aplicación práctica de la evaluación docente, identificadas en este estudio para cada país participante, es posible y factible que el LLECE y los respectivos Ministerios de Educación de los países miembros diseñen proyectos de colaboración bilateral y multilateral.

ANEXOS

CUADRO 1
DISPOSICIONES JURÍDICAS

País	Marco legal	¿Obligatorio para los docentes?	Segmento que se evalúa			Reglamento o normativa según la ley
			Postulantes	Formación inicial	Desempeño	
ARGENTINA	Ley 14473 "Estatuto del Docente" (1958) y las normas legales jurisdiccionales derivadas de ellas.	Sí	No	No	Sí	Sí
BOLIVIA	Ley 1565 de Reforma Educativa, 1/2/94.	Sí	Sí	3 ^{er} ó 4 ^o semestre	6 ^o semestre	Sí. Contratos con Universidades. Resoluciones ministeriales
BRASIL	No	No	No	No	No	No
COLOMBIA	Ley General de educación 115 de 1994	Sí	No	No	Sí	Parcial
COSTA RICA	Estatuto de Servicio Civil	Sí	No	No	Sí	Sí
CUBA	Resolución 24, 15/5/89 del Comité Estatal de Trabajo y Seguridad Social, y las normas legales correspondientes del MINED	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
EL SALVADOR	Acuerdo Ejecutivo N° 15 - 1913	Sí	No	Sí	No	Sí
GUATEMALA	No	No	No	No	No	No

País	Marco legal	¿Obligatorio para los docentes?	Segmento que se evalúa			Reglamento o normativa según la ley
			Postulantes	Formación inicial	Desempeño	
MÉXICO	“Ley General de Educación” de 1992.	Sí. En el caso de los postulantes; en el de los docentes en funciones, solo es obligatorio para quienes, voluntariamente, se inscriben en el “Programa de Carrera Magisterial”.	Criterios anuales de selección. La desconcentración de la educación normal facultada a que cada Estado formule sus necesidades de formación docentes (niveles y áreas).	No existe.	Normas y lineamientos del “Programa de Carrera Magisterial” de 1992 en proceso de adecuación para su mejor funcionamiento.	Existen criterios, marco regulatorio provincial o departamental. Normas.
PARAGUAY	No	No	—	—	—	—
PERÚ	Ley del profesorado N° 24029 y su modificatoria Ley N° 25212, promulgadas en 1990	No	Sí	Sí	Sí	Sí
REPÚBLICA DOMINICANA	Ordenanza 1 de 1996	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
URUGUAY	Estatuto del funcionario docente 1988	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

CUADRO 2
DINÁMICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE
 (existencia de leyes y similares que la regulen)

País	Postulantes	Formación inicial	Desempeño docente	Manuales – Guías
ARGENTINA	No	No	Sí	Existen guías de evaluación del desempeño elaboradas por cada jurisdicción (provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
COLOMBIA	No	No	No	Evaluación de Desempeño del Educador; Concurso de Ingreso a la carrera docente, elaborados por el Ministerio de Educación Nacional.
COSTA RICA	No	No	Sí	Manual para la Calificación Docente.
CUBA	Sí	Sí	Sí	Para la evaluación de los docentes en funciones existe la “Metodología para la evaluación del personal técnico de la docencia”.
EL SALVADOR	No	Sí	No	No
BOLIVIA	Sí, desde hace tres años, semestral.	Sí, anual desde hace cuatro años. Semestral para Unidades Móviles de Formación.	Sí, desde hace cuatro años: Ascenso de Categoría anual. Bonos de Actualización tres veces.	Para Postulantes: Marco teórico; Formación inicial: Desempeño: documentos sobre Cursos de actualización docente, Material bibliográfico de referencia.
BRASIL	Sí, de dos formas: (i) cada institución de Educación Superior define y formula su examen; (ii) instituciones de Educación Superior que aceptan los resultados obtenidos por los alumnos al concluir la Enseñanza Media. (ENEM).	Examen Nacional de Cursos –ENEC– para evaluar las instituciones de Educación Superior por medio de exámenes a los alumnos que egresan de todas las carreras, entre ellas Pedagogía y Licenciaturas.	No	Para postulantes: Los objetivos del ENEM, Documento Básico, Guía informativa y Manual del candidato del ENEM. Formación inicial: Documento básico, Guía informativa y Manual del candidato del ENC.

País	Postulantes	Formación inicial	Desempeño docente	Manuales – Guías
GUATEMALA	No	No	No	—
MÉXICO	Sí	No	Sí	DGE, trípticos y guías informativas para la población examinada, manuales para responsables de las aplicaciones de exámenes u observaciones y documentos guía para coordinadores y supervisores de las acciones.
PARAGUAY	No	Sí	—	Lo que existe es un proyecto de mejoramiento de la calidad de la formación de maestros. Se evalúa a los estudiantes al egreso.
PERÚ	No	Sí	Sí	En los últimos años se han expedido normas que regulan el nombramiento de docentes, en las que se ha dispuesto, entre otros aspectos, que para ser nombrados deberán rendir un examen.
REPÚBLICA DOMINICANA	Sí	Sí	Sí	Ordenanza 1'96 y sus matrices.
URUGUAY	Sí	No	Sí	Circulares internas de los diferentes subsistemas de la ANEP. Fundamentos de la prueba de ingreso a la formación docente (2001). Gerencia de investigación y Evaluación para evaluación de postulantes.

CUADRO 3
ACEPTABILIDAD DE LAS ORGANIZACIONES GREMIALES
DEL MAGISTERIO A LA EVALUACIÓN DOCENTE
Y ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

País	Actitud frente a la Evaluación Docente	Estudios realizados	Fuente documental
ARGENTINA	De oposición.	No	—
COLOMBIA	Frente a la de ingreso, gran aceptación; frente a las otras evaluaciones, gran resistencia, lo cual ha dificultado la aplicación de estas.	No	—
CUBA	El Secretario General del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, la Ciencia y el Deporte es miembro del Consejo de Dirección del Ministerio de Educación, con voz y voto, allí donde se adoptan las principales decisiones sobre todo el quehacer de la educación. Las normas para la evaluación del personal docente fueron aprobadas por dicho sindicato. El Secretario General del Sindicato es parte de la Comisión de Evaluación, donde se decide de la evaluación de cada docente. Prevalece un ambiente sano, cordial y una actitud de franco apoyo a la evaluación profesoral.	Sí. En el III y IV Operativo Nacional de Evaluación, una de las variables exploradas fue los resultados de la evaluación profesoral de los docentes cuyos alumnos fueron examinados, y su posible correlación con los resultados del rendimiento académico alcanzado por dichos alumnos.	Informes sobre los resultados del II y IV Operativos nacionales de evaluación.
COSTA RICA	Preocupación por mejorar la evaluación.	No	—
EL SALVADOR	De aceptación ante la necesidad de evaluar la formación inicial docente.	No	—
BOLIVIA	Inicialmente de resistencia, pero de aceptación en los hechos, como consecuencia de diálogos entre Ministerio y las Confederaciones de Maestros Urbanos y Rurales. Cada profesor recibe un informe impreso con resultados cuantitativos en puntaje de habilidad y cualitativos por niveles de actualización docente y desarrollo de la competencia docente.	Todos los documentos producidos por el SIMECAL son entregados, CDs, disquetes e impresos en reuniones explicativas.	Documentos técnicos de unidades y consultorías: – Guías sobre aspectos que serán evaluados para Bonos de Actualización y Ascenso de categoría. – Descripción del proyecto de incentivos. – Diseño curricular base para la formación docente inicial del nivel primario.

País	Actitud frente a la Evaluación Docente	Estudios realizados	Fuente documental
			– Otros documentos: Programa de incentivos individuales y colectivos, Sistema de evaluación del desempeño docente en Bolivia.
BRASIL	Aparentemente habría cierta resistencia.	Suponemos que a nivel de investigadores y/o Secretarías Estadales o Municipales haya sido realizado algún estudio.	—
GUATEMALA	No las aceptan.	No	—
MÉXICO	En el caso de la evaluación de postulantes tienen poca participación; pero en los casos en que se manifiestan pretenden influir en los resultados o asumir el papel de “supervisores” del proceso de evaluación. En el caso de la evaluación del desempeño, cuentan con un espacio de participación instituido en una comisión SEP-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.	Sí	Se trata de varios reportes confidenciales elaborados por la DGE. En general son de corte descriptivo y dan cuenta del diseño de la evaluación, la población examinada y los indicadores obtenidos.
PARAGUAY	Hasta este momento no se presentan problemas (egreso) porque no se evalúa a los docentes en servicio.	No	—
PERÚ	La actitud visible del sindicato es de rechazo.	No	—
REPÚBLICA DOMINICANA	De aceptación y participación en el proceso de definición e implementación de la misma.	No	—
URUGUAY	En general se acepta adecuadamente el sistema actualmente vigente que está a cargo de los supervisores.	Sí	El año pasado se realizó la encuesta IPE – UNESCO que incluía preguntas sobre este tema, a una muestra nacional.

CUADRO 4
CONDICIONES ESTRUCTURALES PARA LA POLÍTICA
DE EVALUACIÓN DOCENTE

País	Estructura institucional			De no existir, cuál debería ser
	Postulantes	Formación inicial	Desempeño	
ARGENTINA	—	—	La dirección de cada escuela y los supervisores de distrito, en cada jurisdicción.	Para cumplir con lo dispuesto por la Ley Federal de Educación de 1993, se debería incorporar la evaluación docente al sistema nacional de evaluación de la calidad educativa.
COLOMBIA	—	—	Ministerio de Educación.	La nueva disposición normativa ubica la responsabilidad en las Secretarías de Educación Distritales y Departamentales.
COSTA RICA	—	—	El Director de la Institución.	—
CUBA	Cada año un equipo de profesionales del Ministerio de Educación y del Ministerio de Educación Superior elaboran, de conjunto, las pruebas de ingreso a la Educación Superior, incluyendo a las carreras pedagógicas. Los ISP además realizan el proceso de entrevistas individuales de selección a los postulantes.	Los Institutos Superiores Pedagógicos, y la Dirección Nacional de Educación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, del Ministerio de Educación.	Las Comisiones de evaluación de cada escuela, que son dirigidas por el Director, en todos los casos.	—
EL SALVADOR	—	A partir de 2002, la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del Ministerio de Educación.	—	—

País	Estructura institucional			De no existir, cuál debería ser
	Postulantes	Formación inicial	Desempeño	
BOLIVIA	Existe el SIMECAL del MECD.			—
BRASIL	<p>— Para el ingreso a las Universidades: cada institución de Educación Superior.</p> <p>— ENEM: el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas - INEP.</p>	<p>— Examen Nacional de Cursos - ENC: el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas - INEP.</p>	—	—
GUATEMALA	—	—	—	El Ministerio debería tener una unidad formal de evaluación para docente.
MÉXICO	DGE	—	DGE	Existen experiencias aisladas de la DGE que han suscitado el interés de las instituciones formadoras de docentes. Es posible que en el mediano plazo esta tarea se generalice y sea la propia DGE quien la lleve a cabo. Por el momento, la evaluación de la formación inicial es parte de las acciones que deberían estar contempladas en los proyectos internos de las instituciones formadoras de docentes, pero no se cuenta con información precisa al respecto.
PARAGUAY	Se ocupa el MEC, a través de las Direcciones de Formación Docente y el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo bajo la responsabilidad de la DGDE.	—	—	—

País	Estructura institucional			De no existir, cuál debería ser
	Postulantes	Formación inicial	Desempeño	
PERÚ	Las diferentes instituciones, públicas o privadas, Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos, las que preparan y aplican de manera independiente sus exámenes de selección.	En las universidades esta evaluación está relacionada a la obtención del título profesional a través de la realización de una tesis.	—	Habría varias posibilidades: Los ISP, el MED y la oficina encargada de las evaluaciones del sistema educativo.
REPÚBLICA DOMINICANA	Escuelas Normales Superiores de Formación Docente.	Escuelas Normales Superiores de Formación Docente.	Dirección General de Recursos Humanos y el Departamento de Evaluación.	—
URUGUAY	Gerencia general de Planeamiento y Gestión a través de la Gerencia de investigación y evaluación.	—	Equipos de supervisores (inspectores y directores de centro) dependientes de los Consejos de educación primaria, educación secundaria, educación técnica y profesional, todos dependientes de la administración nacional de educación pública.	—

CUADRO 5
COSTOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

País	Postulantes	Costos formación inicial	Desempeño docente
ARGENTINA	—	—	Cada jurisdicción, cada escuela y cada docente que debe adquirir su cuaderno de actuaciones.
COLOMBIA	—	—	Los Distritos y Departamentos con el apoyo del MEN.
COSTA RICA	—	—	El Ministerio de Educación Pública.
CUBA	El Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior asumen los costos.	Ministerio de Educación.	Ministerio de Educación.
EL SALVADOR	—	Ministerio de Educación.	—
BOLIVIA	Postulante cancela US\$ 7,19.	El Programa de Reforma cubre costos.	El evaluado cancela US\$ 7,19.
BRASIL	— Examen de ingreso a las Universidades: cada postulante. — ENEM: presupuesto federal.	— ENC: presupuesto federal.	—
GUATEMALA	—	—	—
MEXICO	Organismos estatales de educación y la DGE.	—	DGE
PARAGUAY	Es parte de un componente de un convenio de préstamo con el BID. El proyecto de denomina Escuela Viva. Aproximadamente US\$ 10.	—	—
PERÚ	El postulante evaluado asume los costos, sea para instituciones privadas o estatales. En el caso de las universidades los costos fluctúan entre los \$ 57 (universidades estatales) y los \$ 157 (universidades privadas).	El monitoreo o evaluación de proceso que se experimenta en algunas instituciones de formación es asumido por el Ministerio.	No hay sistema.
REPÚBLICA DOMINICANA	Secretaría de Estado de Educación.	Secretaría de Estado de Educación.	Secretaría de Estado de Educación.
URUGUAY	A partir del año 2001, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP).	—	Cada desconcentrado de la ANEP a través del pago de salario a los supervisores.

CUADRO 6
EVALUACIÓN DE LOS POSTULANTES A LA CARRERA DOCENTE

País	Postulantes		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
ARGENTINA	—	—	—
COLOMBIA	—	—	—
CUBA	Seleccionar, dentro de los bachilleres que optan por estas carreras, aquellos que cumplen los requisitos académicos, culturales e ideopolíticos.	Rendimiento académico en tres asignaturas afines a las carreras por las que opta, así como se les realiza una entrevista individual para conocer su cultura general, vocación y otros aspectos que se supone predicen el éxito de ellos en la carrera pedagógica.	A través de: — Pruebas nacionales estatales. — Entrevista individual.
BOLIVIA	Selección y diagnóstico a efecto de seguimiento de cohorte. Evaluar razonamiento verbal y matemático, y aptitud para la docencia.	Lengua originaria: quechua, aimara, guaraní para los Institutos Normales bilingües.	— Exámenes escritos, a través de ítemes de selección múltiple y de respuesta única. — Entrevista que examina en manejo oral de lengua originaria, quechua, aimara o guaraní, basado en criterios.
COSTA RICA	—	—	—
EL SALVADOR	—	—	—
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> — Exámenes de ingreso a las universidades: Para seleccionar y clasificar a los candidatos para la matrícula inicial de las instituciones, según el número de vacantes. — Los objetivos del ENEM: — Ofrecer una referencia para que cada ciudadano pueda realizar una autoevaluación para que pueda efectuar elecciones futuras, tanto en relación al mer- 	<ul style="list-style-type: none"> — Exámenes de ingreso a las universidades: con base en los objetivos de cada institución, son evaluados los conocimientos relativos al desempeño pedagógico escolar. Ejemplo de una universidad: — que sean capaces de expresarse con claridad en la modalidad escrita; — que sean capaces de organizar sus ideas; — que sean capaces de establecer relaciones; — que sean capaces de elaborar hipótesis; — que demuestren capacidad para interpretar datos y hechos; 	<ul style="list-style-type: none"> — Exámenes de ingreso a las universidades: Ejemplos: En algunas se aplican pruebas compuestas por 16 preguntas analíticas-discursivas divididas en dos componentes: a) conocimientos pedagógicos y b) conocimientos específicos de la docencia sobre Portugués, Matemática, Ciencias, Historia, Geografía, Artes y Educación Física. En otras, el examen se realiza en tres etapas clasificatorias: la primera es una prueba no específica y la segunda y ter-

País	Postulantes		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
	<p>cado de trabajo como para definir la continuidad de sus estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Estructurar una evaluación de la educación básica que sirva como modalidad alternativa o complementaria de los procesos de selección en los diferentes sectores del mercado de trabajo. – Estructurar una evaluación de la educación básica que sirva como modalidad alternativa o complementaria de los exámenes de acceso a las carreras técnico-profesionales o a la Enseñanza Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> – que sean capaces de identificar y evaluar situaciones del día a día escolar; – que tengan dominio de los contenidos de las disciplinas de Enseñanza Media. – Las competencias evaluadas en la parte objetiva de la prueba del ENEM son: – Dominio de la norma culta de la Lengua Portuguesa y uso del lenguaje matemático, artístico y científico. – Construcción y aplicación de conceptos de las áreas del conocimiento para la comprensión de los fenómenos naturales, de procesos histórico-geográficos, de la producción tecnológica y de las manifestaciones artísticas. – Selección, organización, relaciones e interpretación de datos e informaciones representados de diferentes formas, para tomar decisiones y enfrentar situaciones-problema. – Relacionar informaciones, representadas de diferentes formas y conocimientos disponibles en situaciones concretas, para construir argumentos consistentes. – Recurrir a los conocimientos desarrollados en la escuela para elaborar propuestas de intervención solidaria en la realidad, respetando los valores humanos, considerando la diversidad socio-cultural. 	<p>cera, en pruebas específicas, todas con cuatro horas de duración.</p> <p>– ENEM: La prueba es única, con 63 preguntas objetivas de selección múltiple, selección y propuesta de una redacción que cubre varias áreas del conocimiento en que se organizan las actividades pedagógicas de la Enseñanza Media.</p>
GUATEMALA	—	—	—

País	Postulantes		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
MÉXICO	Para regular el ingreso y generar diagnósticos.	Desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje: habilidad verbal, habilidad matemática y habilidad para el razonamiento formal.	A través de instrumentos objetivos de lápiz y papel constituidos por ítems de selección múltiple.
PARAGUAY	—	<p>1. Se evalúa áreas tales como Matemática, lengua guaraní, lengua castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ciencias y Tecnología. Además se aplican instrumentos para indagar el desarrollo personal de los estudiantes.</p> <p>2. Las evaluaciones persiguen el objetivo de diagnosticar la calidad de la formación que reciben los futuros docentes en los Institutos de Formación Docente para luego aplicar las estrategias de mejoramiento. Las evaluaciones constituyen también información valiosa para los proyectos de autoevaluación institucional de los IFD.</p> <p>3. Se aplican operativos censales al último curso de formación (tercer año) en todos los IFD, oficiales y privados. Los examinadores toman una prueba por día, luego las hojas se leen por lector óptico y las de redacción se corrigen manualmente con profesores especializados.</p>	—
PERÚ	Para determinar el ingreso a la institución de formación. En algunos casos también para determinar la necesidad de pasar o no por un ciclo de nivelación.	La mayoría evalúa conocimientos generales, razonamiento verbal y matemático y solo en algunos casos inquietudes e intereses por la carrera docente (vocación).	Pruebas escritas. En algunos casos se complementa con una entrevista personal.

País	Postulantes		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
REPÚBLICA DOMINICANA	Para determinar si poseen los requisitos mínimos en términos cognoscitivos de aptitudes y actitudes.	<ul style="list-style-type: none"> – Nivel académico. – Aptitud. – Actitud. – Convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de expedientes. – Aplicación de pruebas de rendimiento académico. – Aplicación de pruebas de inteligencia, intereses y personalidad.
URUGUAY	Para seleccionar y para dar apoyo a los aspirantes con dificultades, a través de Talleres.	– Lenguaje.	Prueba de opción múltiple para las competencias de comprensión de textos y reflexiones metalingüísticas . Prueba abierta para la competencia producción de texto.

CUADRO 7
EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL

País	Formación inicial		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
ARGENTINA	—	—	—
COLOMBIA	—	—	—
COSTA RICA	—	—	—
CUBA	<ul style="list-style-type: none"> – Diagnosticar el grado de preparación que van adquiriendo como futuros docentes. – Determinar los aspectos en los cuales deben enfatizar en su perfeccionamiento continuo. – Certificación y acreditación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Grado de preparación académica. – Desarrollo en la práctica pedagógica. – Preprofesional. – Grado de conocimiento y desarrollo práctico en la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación formativa se evalúa el componente académico. – Observaciones de clases y mediante entrevistas a sus jefes de ciclo o de departamento, su práctica pedagógica preprofesional. – Desarrollo de trabajos de cursos y de diploma (investigaciones concretas), el componente investigativo.
EL SALVADOR	Para certificar.	El año recién pasado se evaluaron contenidos programáticos, este año está por definirse.	Con una prueba de papel y lápiz.
BOLIVIA	<ul style="list-style-type: none"> – Seguimiento a los Institutos y Universidades a la calidad de la formación docente y hacer ajustes en procura de la mejora. – Promoción y trámite de título en provisión nacional de egresados de Unidades móviles del programa de profesionalización docente. 	<ul style="list-style-type: none"> – Los ejes de formación dados por el Programa de formación inicial: – Gestión institucional. – Pedagogía. – Técnicas de enseñanza. – Realidad nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> – Exámenes escritos a fin de año, 3^{er} o 4^o semestre y 6^o semestre. – Ítems de selección múltiple y respuesta única. – Ítems abiertos de producción escrita de lengua castellana y originaria quechua, aimara, guaraní.
BRASIL	El Examen Nacional de Cursos – ENC evalúa las carreras de Pedagogía y Licenciaturas en Portugués, Matemática, Historia, Biología, Química y Física.	El ENC de Pedagogía toma como referencia un perfil en que demuestre capacidad para: <ul style="list-style-type: none"> – Comprender los diferentes dominios del conocimiento pedagógico y de los contenidos de las disciplinas específicas y sus respectivas 	El ENC de Pedagogía consta de dos partes. La primera con 40 preguntas de selección múltiple, abordando contenidos comunes a los futuros profesionales.

País	Formación inicial		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
	<p>Ejemplo: Objetivos del Examen Nacional de Cursos, ENC para Pedagogía:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Generar datos que informen sobre el proceso de formación del Licenciando en Pedagogía, en los diferentes grupos de habilitaciones, con base en la identificación del saber, capacidades y competencias desarrollados por los futuros graduados. – Permitir la identificación de necesidades, demandas y problemas del proceso de formación del futuro Licenciando en Pedagogía, considerándose las exigencias sociales, económicas, políticas, culturales y éticas, así como los principios expresados en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica. – Identificar las tendencias predominantes en el diseño del currículo de los estudiantes en sus procesos de formación. – Ofrecer informaciones que les permita a las instituciones de Enseñanza Superior evaluar 	<p>metodologías, en una perspectiva de formación continua y autoperfeccionamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> – Implementar proyectos educativos acordes con la diversidad cultural contemporánea que contemplen las diversas esferas de lo social: ética, estética, científica, tecnológica y cultural. – Movilizar los conocimientos, capacidades y tecnologías para intervenir efectivamente en las situaciones pedagógicas concretas. – Articular, en el proceso de reflexión en la escuela, los recursos humanos, metodológicos, técnicos y operativos, mediante prácticas participativas. – Desarrollar competencias y actitudes, descubrir contextos y problemas, argumentar y captar contradicciones en situaciones educativas. – Desarrollar sensibilidades ético-profesionales, aplicando responsabilidades sociales y actuación por una sociedad justa y solidaria. 	<p>La segunda consta de 2 preguntas discursivas, seleccionadas entre un universo de 8 preguntas propuestas, abordando contenidos de las áreas específicas.</p>

País	Formación inicial		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
	y perfeccionar sus proyectos pedagógicos, en función de la mejora de la calidad de la formación del profesional de la Educación.		
GUATEMALA	—	—	—
MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> – Para dar seguimiento a los futuros docentes, de tal modo que se pueda realimentar a las instituciones formadoras de docentes. – Para la asignación de plazas iniciales y para realimentar a las instituciones formadoras de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje: habilidad verbal, habilidad matemática y habilidad para el razonamiento formal. – Dominio de conocimientos propios de los estudios. 	A través de instrumentos objetivos de lápiz y papel constituidos por ítemes de selección múltiple.
PARAGUAY	—	—	—
PERÚ	El monitoreo se realiza para hacer un seguimiento al proceso de formación docente en experimentación y tomar decisiones sobre situaciones que no estén funcionando.	<ul style="list-style-type: none"> – Gestión del Director y personal jerárquico de la institución. – Impacto de la capacitación de los docentes formadores en su práctica. – Desarrollo de la práctica de los alumnos docentes. – Articulación investigación-práctica. 	Se usan fichas de registro etnográfico y encuestas.
REPÚBLICA DOMINICANA	Para determinar si poseen los requisitos mínimos en términos cognoscitivos de aptitudes y actitudes.	<ul style="list-style-type: none"> – Nivel académico. – Aptitud. – Actitud. – Convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de expedientes. – Aplicación de pruebas de rendimiento académico – Aplicación de pruebas de inteligencia, intereses y personalidad.
URUGUAY	—	—	—

CUADRO 8
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

País	Desempeño docente		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> – Para el ingreso a la docencia. – Para ascensos de jerarquía. – Para el aumento en la asignación de horas cátedra. 	<ul style="list-style-type: none"> – Títulos. – Antecedentes (capacitación, publicaciones, postgrados). – Desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de documentación. – Observación de clases.
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> – Orientar acciones de mejoramiento personal y profesional. – Identificar qué debe mejorar el educador como persona y profesional. – Contribuir a la construcción de identidad y definición del concepto de educador. – Generar una cultura de evaluación basada en la práctica reflexiva. – Contribuir al mejoramiento de la calidad y la autonomía institucional. – Facilitar información sistemática y fiable para la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Cómo se asume el educador a sí mismo. – Cómo asume el educador su papel pedagógico. – Cómo asume el educador al estudiante. – Cómo asume el educador el contexto institucional y la cultura. 	<p>Se desarrolla en fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fase preparatoria. La comunidad educativa del plantel hace ajustes a la pauta analítica, sobre el mapa del saber, del saber ser y del saber hacer. – Fase de obtención de información – aplicación de instrumentos. – Fase de evaluación previa análisis de información cualitativa. – Fase de evaluación final, calificación cuantitativa y juicio evaluativo.
COSTA RICA	<ul style="list-style-type: none"> – Para mejorar y tener retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Procedimientos de enseñanza, técnicas, métodos, presentación y objetivos de los Programas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Usando una escala de 5, preguntas formuladas y observación.
CUBA	<ul style="list-style-type: none"> – Para el mejoramiento del trabajo de los docentes en sus aulas e instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Resultados del trabajo. – Preparación para el desarrollo del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Observaciones de clases. – Entrevistas y/o encuestas a padres y alumnos.

País	Desempeño docente		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
	<ul style="list-style-type: none"> – Para contribuir a su desarrollo profesional. – Para diagnosticar su grado de preparación y nivel de ejecución profesional y derivar del mismo su plan de capacitación. – Para relacionar su salario con su desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> – Características personales y cumplimiento de las normas de conducta y principios de la ética pedagógica y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ejercicios de rendimiento profesional en los colectivos de ciclos y departamentos.
EL SALVADOR	—	—	—
BOLIVIA	<ul style="list-style-type: none"> – Ascenso de categoría. – Para optar a incentivos (Bono de Actualización Docente). 	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación de disposiciones operativas. – Manejo de tronco común curricular. – Manejo de Proyecto de aula como estrategia pedagógica: formulación, planificación, ejecución, evaluación – Todo lo anterior cruzado con operaciones mentales: información explícita, relaciones inferenciales, aplicación y postura crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> Exámenes escritos con ítems de selección múltiple y respuesta única, producción de lengua.
BRASIL	—	—	—
GUATEMALA	—	—	—
MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> – Para recompensar a los mejores docentes a través de estímulos económicos. – Para generar diagnósticos que realimenten a los propios docentes y permitan el diseño de cursos de actualización. 	<ul style="list-style-type: none"> El factor de formación profesional, que comprende dominio: <ul style="list-style-type: none"> – del marco legal genérico, – de la reglamentación específica del área o nivel educativo, – de los materiales curriculares y de la especialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos objetivos de lápiz y papel constituidos por ítems de selección múltiple.
PARAGUAY	—	—	—
PERÚ	—	—	—

País	Desempeño docente		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
REPÚBLICA DOMINICANA	<ul style="list-style-type: none"> – Para determinar competencias en el desempeño y para la aplicación de incentivos salariales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desempeño en el aula, cumplimiento de normas, relaciones con directivos, colegas y estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Opinión de estudiantes, directores de centros y Orientadores.
URUGUAY	<p>Para retroalimentar al docente y mejorar las prácticas docentes.</p> <p>Para calificar el desempeño del docente. La calificación incide en el escalafón.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad técnico-pedagógico. – Conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. – Orientación dada al curso, planificación y desarrollo del mismo. – Clima de trabajo, cooperación e iniciativa. – Respeto al alumno y promoción de su capacidad de autodeterminación. – Posibilidades de desarrollo del trabajo creativo. 	<p>Observación directa del trabajo en el aula.</p>

CUADRO 9
PRÁCTICA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

País	Observación en clases	
	¿Quiénes la realizan?	Instrumentos utilizados
ARGENTINA	El director, supervisores y jefes de departamento (de las asignaturas en el nivel medio).	En algunos casos, con guías; en otros, son observaciones no estructuradas.
COLOMBIA	No	—
COSTA RICA	El jefe inmediato.	—
CUBA	Sí. Los directores de las escuelas, los subdirectores docentes, los jefes de ciclos o de departamentos, los inspectores y metodólogos (asesores) municipales, provinciales y nacionales son los profesionales.	Observan las clases de los docentes con regularidad. Para la evaluación de las clases se guían por una Circular Ministerial que norma los requisitos de una buena clase.
EL SALVADOR	No	—
BOLIVIA	Sí, a cargo de los Asesores Pedagógicos.	No existe un formato uniforme.
BRASIL	No	—
GUATEMALA	No	—
MÉXICO	Sí	La estructura de supervisión que existe para cada uno de los niveles educativos: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria y educación normal.
PARAGUAY	No	—
PERÚ	Los diferentes órganos de dirección intermedios cuentan con especialistas de los distintos niveles de enseñanza que tienen entre sus funciones la realización de observaciones de clases a los docentes.	Se utilizan fichas de observación donde se especifican aspectos e ítems de observación y escalas de medición, que en muy pocos casos es dicotómica.
REPÚBLICA DOMINICANA	No	—
URUGUAY	Supervisores (docentes especializados). Hay dos niveles de supervisión: inspector y director del centro educativo.	Existen formularios donde se registran las observaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, P. Evaluación de la eficiencia docente. Chile: Universidad Católica de Valparaíso, 1992.
- ARANCIBIA, V. Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. Vol. 3, N° 2, 1994.
- ANDREWS, H. A.. Evaluating for Excellence: Addressing the Need for Responsible and Effective Faculty Evaluation. Stillwater, OK: New Forums Press, 1985.
- AUSUBEL, D.P; NOVAK, J.D; HANESIAN, H (1977). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México, Trillas.
- AVENDAÑO OLIVERA, RITA M. Y MINUJIN, ALICIA. Metodología de los círculos. ¿Cómo soy y cómo quiero ser?, folleto, ICCP, octubre 1985.
- BANKS, C.A.M. The challenges of national standards in multicultural society. *Education Horizons*, 75, 3: 126-132.
- BLANCO C. , ERNESTO Y DI VORA, MERCEDES. Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo. Ediciones publicitarias, Carabobo, Venezuela, 1992.
- BOLÍVAR, A. Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Escuela Española, Madrid, 1993.
- BOSELLO, A.P. Escuela y valores. CCS, Madrid, 1994.
- BREZINKA, W. ¿Educación de los valores?, en *Revista de Ciencias de la Educación*, num. 151, julio-septiembre, 1992.
- BRONFERBRUNNER V. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- CARRERAS, LL Y OTROS. *Cómo educar en Valores*. Editorial Narcea S.A, 6ª edición, 1998.
- CASASSUS, JUAN Y ARANCIBIA VIOLETA. *Claves para una Educación de Calidad*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1997.
- Colectivo de autores del Grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. *Principales categorías de la Pedagogía como ciencia*, folleto, 1997.
- Colectivo de autores, grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. *Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica*, 1998.

- Colectivo de autores, grupo Pedagogía del ICCP. Principales categorías de la Pedagogía como ciencia, 1997.
- COLL, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, en *Psicología genética y aprendizajes escolares*: Madrid – Siglo XXI.
- COLL, C.; SOLÉ, Y. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía.
- COLL, C.; COLOMINA, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar.
- CRISTÁN GÓMEZ, D. “El educador y los valores sociales”, en revista Española de Pedagogía, núm. 175, enero-marzo, 1987, pp. 57-81.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher evaluation: A proposal, *The elementary School Journal*. 1986.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, MIGUEL. Tratado de pedagogía Conceptual, tomo 3. Formación de valores y actitudes: Un reto a las escuelas y actitudes. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani, Bogotá, Colombia, 1995.
- DOMENECH, J. Y ENESCO, I. “Educación en valores”, en Cuadernos de Pedagogía, núm. 205, julio-agosto, 1992, pp. 56-58.
- DWAYER, CAROL. Evaluación de los maestros. Evaluación y Reforma educativa. Opiniones de política, PREAL, 1997.
- EDWARDS, D.; MUCU, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona. Paidós/MEC.
- ESCAMEZ, J. Y MARTÍNEZ, B. “Cómo se aprenden los valores y actitudes”, en *Aula en Innovación Educativa*, núm. 16-17, julio-agosto, 1993.
- GARCÍA RAMIS, LISARDO Y OTROS. Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- GIBAJA, R.E. (1988). Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. *La Educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo 103 OEA.
- GIBAJA, R.E. (1991). La cultura de la escuela. Buenos Aires, Aique.
- GUZMÁN, JESÚS CARLOS Y HERNÁNDEZ GERARDO. Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. CONALTE, UNAM, México, 1993.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The Personnel Evaluation Standards. Newbury Park, Ca: Sage, 1988.

- KRUTETSKI, V.A. *Psicología*. Vneshtorgizdat, Moscú, 1989.
- LAFOURCADE, PEDRO. *Calidad de la Educación*. Buenos Aires, abril de 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia.
- LAFOURCADE, PEDRO. *Calidad de la Educación*, Buenos Aires, abril de 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia.
- LENIN, VLADIMIR I. *Cuadernos Filosóficos*. Edit. Progreso, 1985.
- LENIN, VLADIMIR I. *Obras completas*, tomo 25. (En ruso).
- MARTÍ PÉREZ, JOSÉ. *La Edad de Oro*. Edit. Cultural S.A, La Habana, 1959.
- PÉREZ, E. Y MIESTRE, V. "La educación moral en los valores", en *Cuadernos de trabajo social*, núm. 6, 1993.
- PRETOVSKI, A.V. *Psicología General*. Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- PIAGET, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid. Siglo XXI.
- SANAVRIA, B. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes en los contenidos de la Enseñanza*.
- SCHMELKES, SILVIA. *Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación*. Cumbre Iberoamericana, 1997.
- TIANA FERRER, ALEJANDRO. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 256, marzo de 1996, artículo: *Qué son y qué pretenden*.
- VALDÉS H. *Concepciones teóricas acerca de un sistema para evaluar la calidad de la educación en la enseñanza primaria*. Tesis presentada en opción al título de Máster en Investigación Educativa. La Habana, 1995.
- VALDÉS VELOZ, HÉCTOR. *Revista Desafío Escolar*. Año 1, Vol. 1. Mayo-Junio de 1997. Artículo: "De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación", México.
- VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- WEBSTER, W.J, MENDRO, R. L., Y ALMAGUER, T.O. *Effectiveness Indices: The Major Component of an Equitable Accountability System*. Estudio presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Atlanta, GA, 1993.