

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/341803282>

Consecuencias no intencionales de la evaluación docente en la educación superior en México

Chapter · June 2020

CITATIONS

0

READS

241

1 author:



Felipe Hevia

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

123 PUBLICATIONS 667 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



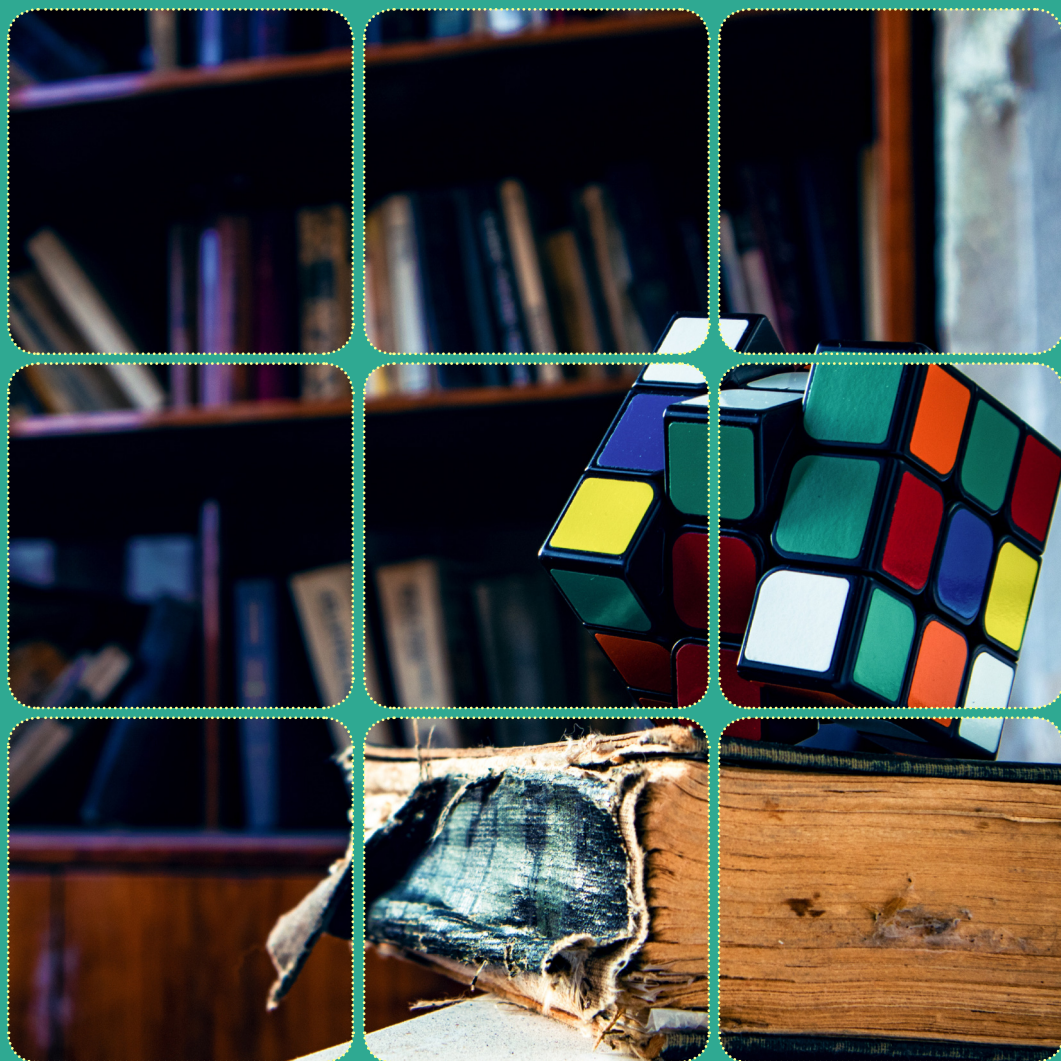
Political Power and Education in Veracruz [View project](#)



To implement citizen-led assessments and gather evidence to improve education in Mexico [View project](#)

Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

Memorias. Número especial. Evaluación, currículo y formación docente



Tomás Sánchez Amaya
Ibeth Tatiana Durango Lara
Miguel Ángel Casallas Herrera

Compiladores



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CONSECUENCIAS NO INTENCIONALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO¹

Felipe José Hevia de la Jara*

Introducción: la evaluación docente en la educación

Evaluar define la acción para señalar el valor de algo, para estimar, apreciar o calcular el valor de algo, así como para estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos (Real Academia Española, 2014). De ahí que la evaluación es fundamental para conocer el estado de las cosas, valorar su calidad, sus efectos positivos o negativos, comprender la distancia entre lo presupuestado y lo alcanzado.

En este sentido, toda evaluación posee una dimensión pedagógica, porque permite aprender de la experiencia (Feinstein, 2007), y porque cumple diversas funciones, incluyendo las de conocimiento (como herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos); de mejoramiento (permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos); y de desarrollo de capacidades (mediante sus exigencias técnicas y metodológicas, pues estos aspectos desempeñan una importante función en términos de promover el desarrollo de competencias muy valiosas, como la práctica sistemática de observaciones y mediciones, el registro de información, de desarrollo de marcos analíticos-interpretativos, de inclusión de la información en los procesos de gestión, etc.) (Elola y Toranzos, 2000, pp. 7-8).

La evaluación, en tanto parte del proceso de aprendizaje, debe favorecer cambios en las estructuras cognitivas de los educandos, a fin de garantizar aprendizajes

1 En este documento colaboró de manera activa Víctor Rabay, a quien agradezco y reconozco su labor en la recolección de información, en particular respecto a la cronología de la evaluación docente que se presenta en el segundo apartado.

* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas. Unidad Golfo). Correo electrónico: fhevia@ciesas.edu.mx

significativos. No puede reducirse a dar cuenta de un proceso, sino que debe señalar tendencias y organización de patrones cognitivos. Por eso es que, al interior del campo educativo, la evaluación no es nueva, y desde los años ochenta se ha venido asociando a la evaluación de los aprendizajes, comprendida como una preocupación de los gobiernos por producir información sobre los aprendizajes que se logran al interior de los sistemas educativos, en un contexto internacional marcado por la competencia, la competitividad, y la inclusión a la era de la información (Ravela, 2000).

En las últimas décadas, se ha construido un consenso sólido sobre la conjunción de factores para el mejoramiento del aprendizaje en la educación, y sobre el rol del maestro en el proceso de aprendizaje (Mourshed, Chijioko, y Barber 2012; OECD, 2011; Unesco, 2011). De ahí que buena parte de las reformas educativas recientes se centren en los procesos para formar, seleccionar, retener, evaluar e incentivar al personal docente (Cooper y Alvarado, 2006; Guarino et al., 2004; Vegas, 2005; Pérez, 2011). Así, los temas relacionados con el servicio profesional docente han pasado a ser un campo de innovación, negociación y construcción entre los actores involucrados (Vaillant, 2009; Vegas y Umansky, 2005).

En el campo de la educación básica, en las Américas, algunos gobiernos se han centrado en procesos innovadores de reclutamiento, como el caso de Colombia y Chile; otros se han centrado en los procesos de evaluación, como las recientes discusiones de las ciudades de New York, Chicago o Washington (Baker, 2012; Brown, 2012); y algunos más están modificando sus sistemas de incentivos a los docentes (García, Cerda y Donoso-Díaz, 2011).

Sin embargo, en el campo de la educación universitaria, la evaluación docente (en adelante ED) no es un tema novedoso; esta comenzó en la década de 1930 de manera sistemática, aunque adquirió mayor robustez a finales de la década de 1980 (Bezies, Elizalde y Olvera, 2008; Rueda Beltrán, 2008b).

Como veremos a lo largo de este documento, se comenzará por asumir que la categoría de “buen docente” no es un concepto universal y homogéneo; es decir, incluye diferentes perfiles, considera contextos socioculturales, abarca a maestros y maestras, puede reflejar niveles o trayectorias formativas, por lo que no hay una única forma de ser un buen docente (Nava Amaya y Rueda Beltrán, 2014). En este sentido, los maestros deben participar en la construcción de la noción compartida de “buen docente”. Esta participación debe ser impulsada por las instituciones y las políticas educativas, a fin de que la noción refleje el conocimiento del profesor sobre los principios en que debe basarse su ejercicio profesional (Unesco, 2000). De igual forma, es importante definir, con la participación de los docentes, la “buena enseñanza”, y evitar el uso de una noción cerrada y reducida que se preste a homologar prácticas, reducir la autonomía de los docentes, limitar su creatividad y dificultar la adaptación a contextos diferentes (Barrera y Myers, 2011, p. 6).

El argumento central de este documento es que la evaluación docente en educación superior, que tiene décadas de implementación, genera consecuencias no intencionales que estos procesos han tenido en el desarrollo de la educación superior que conviene analizar, pues generan efectos negativos y positivos que conviene diferenciar. Dentro de los primeros, el principal efecto negativo es la degradación de la evaluación como un proceso pedagógico y formativo a una herramienta de control administrativo. Dentro de los efectos positivos, se rescata el espacio de innovación que representa pensar de manera alternativa a las evaluaciones administrativas que han imperado en el campo de la educación superior.

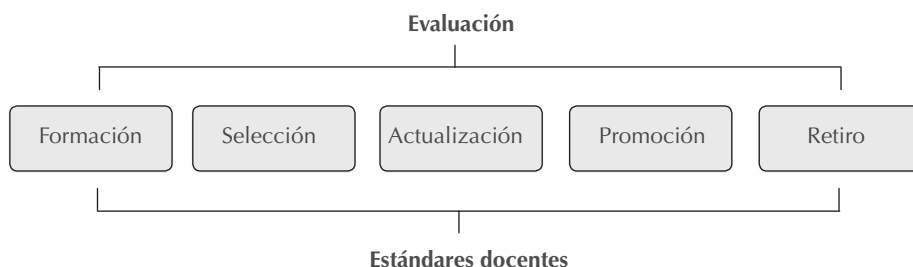
Para desarrollar este argumento, en primer lugar, se detallará el proceso de evaluación docente y su relación con los estándares docentes. En segundo lugar, se describirán las principales etapas en las que se ha desarrollado la ED en educación superior en México. En tercer lugar, se analizarán las consecuencias no intencionales —positivas y negativas— que este proceso ha llevado para, por último, proponer una agenda de investigación.

El proceso de evaluación docente ²

Si la calidad de la educación depende en buena medida de la calidad de los maestros, los sistemas de profesionalización docente, por medio de sistemas profesionales magisteriales, adquieren una importancia central en la política educativa.

A grandes rasgos, los sistemas de profesionalización docente, tanto en educación básica como educación superior, incluyen al menos cinco elementos para asegurar mejores maestros: formación; selección e incorporación a los sistemas educativos; actualización y formación continua; promoción y retiro (figura 1).

Figura 1. Procesos de fortalecimiento docente



Fuente: elaboración propia.

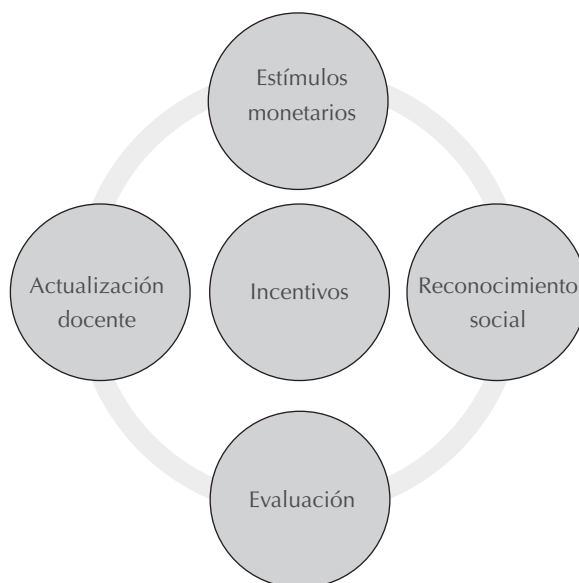
.....
 2 Este apartado se basa en Hevia, 2013.

Para construir sistemas de fortalecimiento docente se requiere, en primer lugar, un sistema claro de estándares docentes que permitan conocer los perfiles y competencias que deben tener los maestros frente al grupo, los directores de las escuelas y en general los actores del sistema educativo. Teniendo un sistema de estándares docentes es posible, en segundo lugar, articular los diversos elementos que componen dicho sistema: asegurar por ejemplo que los sistemas de formación estén generando profesionales que podrán someterse a los sistemas de selección según dichos estándares; o que los sistemas de promoción se relacionan con los procesos de actualización. Y, en tercer lugar, se requiere un sistema de evaluación regular que permita obtener información de cada proceso como del conjunto del sistema para realizar los ajustes pertinentes y asegurar que los maestros transiten de la mejor manera posible por el sistema y logren mejores resultados educativos.

Es al interior de este sistema de fortalecimiento docente que se inscriben los sistemas de incentivos, como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), el programa para el desarrollo profesional docente, para el tipo superior (Prodem), o el Sistema Nacional de Investigadores (SIN), (Zúñiga, Pérez y Cáceres, 2017). Ellos cumplen con la función principal de mejorar la calidad de los maestros fortaleciendo los procesos de actualización y de promoción. Por un lado, permite que los docentes puedan promoverse al interior de un sistema de incentivos donde reciben estímulos económicos y reconocimiento, y al mismo tiempo, obliga a los participantes que quieran acceder a estos beneficios a procesos de actualización continua, funcionando en la práctica como un sistema de transferencias en efectivo condicionadas: se entrega dinero en efectivo a ciertas personas (las que se inscriben de manera voluntaria al programa y acreditan determinados puntajes) a cambio de cumplir con ciertas condiciones, como desarrollar proyectos de investigación, poseer ciertos certificados escolares (como licenciatura o posgrado) o pertenecer a cuerpos académicos consolidados (Hevia, 2014).

De la misma manera, los sistemas de incentivos docentes se relacionan con cuatro campos complementarios (figura 2). En primer lugar, como instrumentos orientados a la promoción, promueven el reconocimiento de los pares, y de la sociedad en general, en un sistema que valora elementos como el desempeño docente, que en el caso de la educación superior incluyó un cambio de la docencia hacia la investigación por medio de construcción de cuerpos académicos y colegiados (Magaña, Aguilar y Guzmán, 2017; SEP, 2015).

Figura 2. Sistemas de incentivos docentes



Fuente: elaboración propia.

Un segundo campo, muy relacionado con el anterior, es que el reconocimiento se expresa en estímulos económicos. Es decir, la “zanahoria” no es únicamente el reconocimiento social, sino también un estímulo económico que sirva como incentivo para mejorar el desempeño docente, al punto que estos incentivos pueden resultar parte importante del sueldo de los docentes universitarios (López, 2016).

El tercer campo tiene que ver con la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación que permitan detectar diferencias entre el desempeño docente, ya sea para identificar a los maestros que recibirán los estímulos, como para señalar los problemas y deficiencias que requieren de fortalecimiento y acciones correctivas (Braun, 2005; Latapí, 2004; Díaz, 1999; Peraza, 2010; Rueda Beltrán, 2008a).

Por último, los sistemas de incentivos, en buena parte por las evaluaciones, se involucran de manera directa con los procesos de actualización y formación continua, esenciales para mejorar los niveles de desempeño escolar, tanto para diseñar y calibrar los cursos de actualización frente a los déficits identificados, como para condicionar el ingreso al sistema de incentivos (Peraza, 2010; García Garduño, 2008; Rueda Beltrán, 2008a).

Como veremos en los siguientes apartados, México fue pionero en la implementación de sistemas de incentivos docentes a gran escala, tanto a nivel de educación

básica por medio del Programa Nacional de Carrera Magisterial (Vaillant, 2009; Santibáñez y Martínez, 2010), como por los sistemas de ED en educación superior, por medio de los programas PIFI, Prodep y SNI.

Etapas de la ED en educación superior en México: delimitando las olas de reformas

Para comprender los procesos de ED en educación superior en los últimos 30 años resulta útil pensar en una cronología de tres grandes etapas: los orígenes, los incentivos económicos y la transición hacia la investigación. Como cualquier cronología, estas olas o etapas son meramente analíticas y circunstanciales, coexistiendo unas con otras, pero con suficientes diferencias internas como para establecer etapas diferentes, aunque coexistentes la mayoría de las veces. Pasemos, pues, a analizar estas grandes etapas.

Los orígenes: cuestionarios a los alumnos

Esta primera etapa abarca desde los inicios de la ED hasta principios de la década de 1990. Buena parte del interés por analizar la ED comienza con la adaptación de cuestionarios de evaluación de la docencia (CEDA) que en México introdujo la Universidad Iberoamericana a finales de la década de 1960, publicando al respecto en 1972 (García Garduño, 2003).

Los modelos de evaluación de alumnos, poseen décadas de historia y se sigue utilizando en las Instituciones de Educación Superior (IES) con regularidad. Este modelo asume que los alumnos poseen la capacidad de valorar la pertinencia y capacidad de los docentes, basados en sus experiencias previas. Por lo tanto, son capaces de diferenciar a los “buenos docentes”. En términos de logística, estos cuestionarios también son relativamente fáciles y económicos de aplicar, dan resultados en poco tiempo y permiten la comparación de docentes en el tiempo, así como entre profesores. A pesar de ello, también poseen algunas desventajas, como la poca pertinencia de algunas preguntas que no tienen que ver propiamente con la actividad docente, el posible sesgo por razones triviales, características externas a los docentes —como un grupo desinteresado en la clase—, la dificultad de la materia o la reputación del profesor, así como la aplicación en línea, que disminuye la participación (Trujillo, 2015).

Siguiendo a Garduño (2003), durante la década de 1970, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aplicó los CEDA, que incluyen ciertos análisis sobre la validez de un cuestionario para medir la validez de la eficacia docente, aunque este trabajo no tuvo la continuidad necesaria. La investigación sobre estos cuestionarios, a nivel internacional, mostraron un fuerte desarrollo, pudiendo establecer ciertas correlaciones con atributos de los docentes, como la edad, el género o la antigüedad, lo que confirma que los CEDA, más que evaluar el curso, califican al profesor (Marsh y Hocevar, 1991).

Incentivos económicos hacia los docentes

Hacia finales de la década de 1980, y producto de la crisis económica de 1982 y los efectos negativos en los salarios y prestaciones del personal docente, tanto de la educación básica como de la educación superior, fue el contexto que marcó la incorporación de la evaluación docente ligada a incentivos económicos que caracterizaron las décadas de 1990 y 2000 (Bezies, Elizalde y Olvera, 2008; García Garduño, 2003; Trujillo, 2015).

Fue así que a principios de la década 1990 se creó una institución al interior de la Secretaría de Educación Pública responsable de estos procesos de evaluación docente, la Coordinación para la Planeación de la Educación Superior (Coneva), así como un programa de “becas al desempeño” que pretendía vincular incentivos económicos con la evaluación de la productividad docente, que comenzaba por la educación superior.

La idea era simple pero poderosa: ligar los aumentos salariales al desempeño de los docentes. Así, en un principio, la evaluación y los incentivos no fueron para todos, solamente podían aspirar a obtener los beneficios alrededor de 30% de los profesores de tiempo completo, y a condición de cumplir satisfactoriamente con los requisitos que para tal efecto se establecieron en cada institución (Canales, 2001). Así este programa funcionaba solo para los profesores de tiempo completo (PTC), la minoría de los académicos universitarios, dejando por fuera a los docentes de tiempo parcial y por asignatura (Canales, 2008).

En segundo lugar, estos programas de incentivo marcaron el devenir de la siguiente etapa, puesto que, si bien cada IES podía aplicar reglas propias para la asignación de esta evaluación asociada a estímulos docentes, la mayoría optó por indicadores cuantitativos de evaluación más cercanos a la figura del investigador, aprovechando los avances que se habían establecido en el SIN, creado a mediados de la década de 1980 (Magaña, Aguilar y Guzmán, 2017). Así, muchos de los indicadores para medir a los “buenos docentes”, que se asocian a estímulos docentes, están relacionados con los estándares del “profesor investigador” de tiempo completo, donde solo una proporción de su tiempo se dedican a la docencia frente a grupo, y otra a la investigación y generación de conocimiento mediante la publicación regular de productos científicos.

Esta situación se refrendó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 y la expedición de la Ley General de Educación en 1993 (Arnaut, 2010). La nueva normatividad incluyó un apartado sobre evaluación, principalmente para establecer las atribuciones de la autoridad educativa federal respecto del sistema educativo nacional en esta materia (de la evaluación del sistema educativo nacional), pero siempre ligado a incentivos económicos, mediante el fortalecimiento de programas institucionales como el PIFI o el Prodep.

Esta etapa incluyó la generación de diversos instrumentos de evaluación, además de los CEDA, como los mecanismos de autoevaluación que se promulgaron en 1990 y 1991 por parte de la Coneva. También se crearon Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior en estas mismas fechas. Y en 1994 se implementó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), actualmente denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), para la educación superior. Este programa, según Zúñiga, Pérez y Cáceres (2017) fue resultado de las recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) respecto a la gobernanza de la educación superior en México (García Garduño, 2003; Trujillo, 2015; Zúñiga, Pérez y Cáceres, 2017).

Estándares docentes, de la docencia hacia la investigación

La política de ED, tanto la que utiliza los CEDA como la que se orienta a los estímulos económicos, se mantiene en la actualidad, solo que se puede añadir una tercera etapa al respecto, y que intenta orientar con mayor claridad los estándares docentes hacia la figura del docente-investigador.

En el 2000, México asistió por primera vez en décadas a la alternancia política en el nivel federal. En el campo de la educación, sin embargo, esto no significó un cambio significativo en el nivel de la educación básica (Hevia, 2014) ni tampoco en el nivel de la educación superior (Rueda, 2008b). En el diagnóstico del programa sectorial de la administración de Vicente Fox se identificó como un problema la política de incentivos docentes, tanto en su concepción como en un funcionamiento, lo que creó una desproporción creciente respecto de sus salarios base (Canales, 2008).

Así, a falta de nuevas iniciativas, la posibilidad de incentivos a los docentes universitarios buscó su incorporación al sistema de incentivos a la investigación científica, concentrada en el Sistema Nacional de Investigadores, dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Así, según Tovar y Arturo, el número de investigadores que solicitan su inclusión al SNI “[...] que se identifican primordialmente como investigadores educativos, ha mantenido una tendencia al alza similar al ritmo de crecimiento total de miembros del SNI: de alrededor de 70 ubicados en 1993 aumentó a 98 en 1998 y a 179 en 2004” (Tovar y Arturo, 2005). La concentración de investigadores nacionales también ha sido una constante de la evolución de este sistema: solo cinco instituciones tienen más de 25 investigadores y concentran a 57,1% del total y a 59,7% de los reconocidos por el SNI: UNAM, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del IPN y Universidades Pedagógica Nacional (UPN), Autónoma Metropolitana (UAM) y de Guadalajara (U de G), siendo esta última la única que se ubica fuera del Distrito Federal (Ramírez y Weiss, 2004).

Las políticas de incentivos económicos a los docentes orientados a la investigación han seguido su curso. Además del SNI, en 2014 entró en vigor el Programa para

el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), bajo la responsabilidad de la Dirección de Superación Académica (DSA) de la SEP, y articula los tres niveles de educación con el objetivo de potenciar los esfuerzos en materia de profesionalización de la planta docente. El tipo superior de este programa retoma los apoyos y reconocimientos que otorgaba antes el Promep.

Este programa ha buscado fortalecer los estándares de docente universitario ligado a la investigación mediante la modificación de las reglas de constitución y fomento a los cuerpos académicos. De acuerdo con el Prodep (2016), “los Cuerpos Académicos (CA), son un conjunto de profesores/as-investigadores/as que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos”. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.

En este sentido, los cuerpos académicos constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos, y por la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior. Desde sus inicios, el Promep clasificó en tres niveles a los cuerpos académicos en función de su nivel de desempeño: Cuerpo Académico Consolidado, Cuerpo Académicos en Consolidación y Cuerpo Académico en Formación (Zúñiga, Pérez y Cáceres, 2017).

Así, podría sintetizarse este apartado al notar las tres grandes etapas que ha tenido la política de ED en educación superior, comenzando por los cuestionarios a los estudiantes como una forma de evaluación docente, hacia la consolidación de estándares que ligan la función del docente con la investigación, lo que vincula de manera directa a la evaluación con los sistemas de administración de los incentivos docentes. Como se advirtió arriba, estas etapas deben pensarse más como olas —tal como Huntington se refiere a las olas de la democratización (Huntington, 1994)— que se van interrelacionando entre sí. La autonomía con la que cuentan las IES en México, y que incluye el desarrollo de políticas de estímulo diversas, abona a esta diversidad de énfasis que aquí se han intentado sinterizar.

Ahora bien, a pesar de la diversidad empírica, estas olas o etapas son visibles y claramente distinguibles y, como veremos a continuación, generan consecuencias no intencionales, tanto positivas como negativas.

Consecuencias no intencionales

Una vez descritas las etapas principales de la implementación de la ED, corresponde analizar las principales consecuencias no intencionales que este proceso ha traído. Si recordamos, las principales consecuencias intencionales de los procesos de evaluación docente tienen que ver, en términos normativos, con una política de incentivos que aumente la calidad docente, bajo el supuesto neo-institucional que, cambiando las reglas del juego, cambiarán los resultados (Eggertsson, 2005). En la práctica, como diversos autores analizan, las consecuencias intencionales de limitar los resultados de la ED a formar parte del sistema de estímulos tienen que ver, por un lado, con la regulación del mercado laboral y la imposición de un modelo educativo (Aboites, 2012, cap. 2) y, con otro, con la ampliación de los estándares docentes de docente a investigador (Magaña, Aguilar y Guzmán, 2017). Lo que veremos a continuación es un primer esbozo de analizar las consecuencias no intencionales de los procesos de ED, con el análisis de consecuencias positivas y negativas en términos de lograr una mejor calidad educativa.

Consecuencias no intencionales negativas. Degradación de la evaluación como herramienta administrativa de control

Como varios autores han señalado, los efectos negativos de la ola de evaluaciones educativas tienen que ser considerados (Aboites, 2012; Ravitch, 2011). En el caso de la ED se corre el riesgo de simplificar con muy pocos indicadores una actividad compleja, como es el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 2008b; Santibáñez et al., 2007). También se corre el riesgo de querer evaluar la calidad docente por medio de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Schmelkes, 2015), y, peor aún, de querer generar políticas de incentivo docente y mejoramiento salarial con los resultados de estas mediciones educativas (Hevia, 2013).

Frente a esta tendencia, resulta evidente que la consecuencia no intencional sea limitar los procesos de evaluación docente a meras herramientas administrativas para repartir recursos escasos, o generar incentivos económicos para la mejora de la calidad docente, desvinculados de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la misma situación de los docentes como sujetos sociales.

Limitar la evaluación a un trámite que es importante porque de él depende una cantidad importante de recursos económicos, trae como consecuencia degradar la potencialidad de cambio que implica cualquier proceso de evaluación.

“Evaluar para mejorar”, “solo se puede mejorar lo que se puede medir” y otras frases son utilizadas como eslogan en las instituciones de evaluación educativa —muchas también responsables de la ED— que pierden su sentido y potencial pedagógico cuando se limitan a ser utilizadas como procedimientos administrativos para acceder a recursos económicos, pero que están desligados de la reflexión y del aprendizaje que implica un proceso de evaluación.

En otros campos, como el estudio de la política pública, el proceso de evaluación mantiene altos niveles de prestigio, puesto que se considera fundamental para mejorar los procesos de toma de decisiones (Parsons, 2007). Así, desde una perspectiva pragmática, la evaluación sirve para aprender de la experiencia, extrae lecciones que puedan aplicarse con el fin de mejorar el diseño y la implementación de políticas públicas (o programas o proyectos); y para rendir cuentas al público o a quienes han aportado los recursos utilizados (Feinstein, 2007, p. 19). En este sentido, la evaluación no es una acción de control y fiscalización, sino un proceso permanente que permite a los distintos actores involucrados aprender y adquirir experiencias de lo planificado y actuado para tomar decisiones que optimicen la gestión del programa y garanticen mejores resultados e impactos (OIT, 2011).

En términos pedagógicos, como se revisó arriba, la evaluación, en tanto parte del proceso de aprendizaje, debe favorecer cambios en las estructuras cognitivas de los evaluados, a fin de garantizar aprendizajes significativos. No puede reducirse a dar cuenta de un proceso, sino que debe señalar tendencias y organización de patrones cognitivos.

La evaluación degradada a control administrativo para distribuir recursos escasos hace justamente lo contrario: no aporta a la reflexión crítica de los propios sujetos, se vive como un trámite, como una imposición externa, que poco puede aportar a cambiar patrones de conducta. “Publica o perece” parece ser la forma de conseguir buenos resultados en las evaluaciones externas que se realizan sobre las acciones docentes, en el mejor de los casos, y en el peor, en la consecución de decenas de constancias que cuantifiquen, más que cualifiquen, que nuestra acción como docentes se acerca a los estándares solicitados, que no son construidos de manera legítima.

Algo que Claudio Lomnitz describió de manera certera bajo el concepto de “curriculismo mágico”, donde afirma que “la degradación de la vida académica tiene como síntoma el sometimiento abyecto del investigador al burócrata. El fenómeno ya afecta la capacidad de atraer mentes de primer calibre a la investigación” (Lomnitz, 2016), criticando la tendencia a la publicación desmedida de libros y artículos intrascendentes, y múltiples solicitudes de constancias y documentos que vayan alimentando el sistema de puntos de estímulos docentes, que se verá reflejado de alguna forma en el cheque del fin de mes.

Ante esta situación, Lomnitz (2016) recuerda que

la investigación existe porque sirve para algo, y no únicamente para acumular puntos y bonificaciones. Cada universidad debería tener un consejo dedicado a proteger el tiempo de los investigadores, y a asegurar que el administrador trabaje para el investigador, y no al revés [...] Por su parte, los investigadores tendremos que ponernos más serios, y comprometernos a que nuestras editoriales no publiquen cualquier cosa. Comprometernos a mostrar la relevancia de nuestras investigaciones, ahora sí que “con la fuerza de nuestro brazo derecho”, recordando siempre que se publica para el público, y no para el currículum.

Consecuencias no intencionales positivas. Innovación y evaluación

Pero también es posible pensar en consecuencias no intencionales positivas. Una de ellas tiene que ver con la necesidad de pensar sobre nuevas y diversas formas de evaluación que permitan capturar con mayor precisión la “medida” de los estándares o atributos a evaluar. El desarrollo de las pruebas objetivas, aplicadas tanto para selección de estudiantes como para evaluación de desarrollo docente en diversos ámbitos, ha tenido un desarrollo impresionante en las últimas décadas, lo que ha logrado estándares precisos para poder medir con la mayor precisión posible diversas competencias, atributos o capacidades (Tristán y Vidal, 2006), el uso de estas evaluaciones objetivas (Aboites, 2012; laies, 2003) y las limitaciones técnicas que pueden encontrar (Bray y Kobakhidze, 2014; Regnaut, 2014) han dado lugar a una amplia gama de innovaciones para poder evaluar de otras maneras las habilidades de los docentes.

Esto llevó, desde los mismos inicios de los procesos de ED, a desarrollar modelos diversos, que van desde el modelo de evaluación de los alumnos, hasta los modelos de evaluación a través de pares, modelos de autoevaluación, o modelos de evaluación mediante portafolios (Trujillo, 2015).

Como otros autores han discutido para la evaluación de aprendizajes, existen importantes efectos de la evaluación en la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es muy difícil pensar que un solo instrumento o procedimiento para medir competencias es suficiente (Monereo, 2009; Perrenoud, 2008). En este sentido, se han buscado evaluaciones alternativas, como la evaluación auténtica (Monereo, 2009), la evaluación dinámica (Sternberg y Grigorenko, 2003) o la utilización de las tareas escolares (Monereo, 2003).

Para el caso de la evaluación docente, existen alternativas innovadoras en México, como los modelos de profesor reflexivo, o la representación social de los estudiantes (Arbesú, Loredó y Monroy, 2003). La búsqueda por otro tipo de evaluación, que fortalezca la función formativa, se ha desarrollado en diversas universidades en España (López, 2009), México (Rueda y Díaz-Barriga, 2004) o Chile (Cinda, 2014).

Así, sin buscarlo intencionalmente, la ED vinculada a los programas de incentivos docentes ha generado como consecuencia no intencional la búsqueda de opciones para poder evaluar la actividad de los docentes, pero sin que este proceso pervierta el sentido formativo y pedagógico de la evaluación.

Conclusiones, hacia una agenda de investigación

Identificar consecuencias no intencionales de los procesos de evaluación docente puede resultar una estrategia fructífera de investigación, y se abren una serie de preguntas y líneas que pueden ser abordadas en futuras investigaciones.

Del lado de las consecuencias negativas, es necesario indagar sobre otros elementos que están generando estas evaluaciones docentes orientadas al fortalecimiento de los estándares del investigador, en especial con los docentes por asignatura y por hora, que forman parte importante de los cuerpos docentes en las IES mexicanas. ¿Qué estándares docentes estamos generando para estos profesores? ¿Cómo pueden compatibilizar su precariedad laboral con estándares que demandan tiempo completo y condiciones para la investigación?

Una segunda línea de investigación tiene carácter comparativo: analizar las consecuencias no intencionales, de manera empírica, en diversas IES tanto dentro de México como entre países, lo que busca identificar aspectos comunes que no puedan ser explicados únicamente por el contexto socio-político ¿Son similares las consecuencias no intencionales en las IES del centro que de la periferia dentro de los países? ¿Cómo afectan estas consecuencias no intencionales a los procesos de centralismo académico? ¿Qué tipo de consecuencias no intencionales se pueden identificar en otros países de América Latina y el Caribe? ¿Qué pasa en otros países de la OECD? ¿Estas consecuencias son similares en IES identificadas en los lugares altos y bajos de los rankings internacionales?

Por último, la degradación de la evaluación como herramienta de control permite pensar en múltiples investigaciones cualitativas y mixtas sobre la relación burocracia-docencia-investigación, donde no tenemos suficiente información fina sobre cómo se van construyendo estas relaciones. Aquí resulta de particular interés acercarse a las perspectivas organizacionales aplicadas a la administración pública en general (Arellano, Cabrero y del Castillo, 2000) para pensar en las universidades gubernamentales. ¿Bajo qué condiciones los procesos sustantivos van perdiendo autonomía frente a los procedimientos administrativos? ¿Cuáles son las fuentes de poder y validez de las burocracias para buscar sus procesos de auto-reproducción (*autopoiesis*)? ¿Cómo se relacionan diversas unidades administrativas vinculadas con la evaluación, con estos procesos sustantivos?

Del lado de las consecuencias positivas, aquí también el campo de investigación es prometedor. Existe una serie de evaluaciones formativas informales que se utilizan para valorar a los docentes que están por lo general poco estudiadas. Los estudiantes generan códigos y cierta herencia que de facto evalúa a los docentes, y que podría ser sumamente útil para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la auto-evaluación de los mismos docentes. La idea de tener un sistema más equilibrado de evaluación en el aula y evaluación a gran escala (Martínez, 2009) y de fomentar la evaluación formativa, que realmente permita aprender del pasado para no repetir los errores previos y para mejorar nuestras prácticas.

Dentro de esta línea de investigación caben desde los esfuerzos por mejorar las pruebas objetivas (Tristán y Vidal, 2006) hasta los esfuerzos que se han realizado para evaluar a los docentes en diversas dimensiones (Rueda y Díaz-Barriga, 2004;

Trujillo, 2015), con el objetivo de buscar mejores formas para estimar y apreciar el valor del ejercicio docente, fundamental para asegurar los aprendizajes significativos y transformar nuestro mundo por medio del aprendizaje y la educación.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México: historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. Ciudad de México: UAM; Clacso; Itaca.
- Arbesú, M. I., Loredo, J. y Monroy, M. (2003). Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia. *Revista de Educación Superior*, 32, 101-11.
- Arellano, D., Cabrero, E. y del Castillo, A. (eds.). (2000). *Reformando al gobierno: una visión organizacional del cambio gubernamental* (1. ed.). Ciudad de México: CIDE; Miguel Ángel Porrúa.
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli, Educación. *Los grandes problemas de México*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Baker, A. (2012). Nearly Half the Teachers in New York City Are Denied Tenure in 2012. *The New York Times*, agosto 17, sec. N. Y. /Region. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2012/08/18/nyregion/nearly-half-of-new-york-city-teachers-are-denied-tenure-in-2012.html>.
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Serie documentos*, 59. Santiago: PREAL.
- Bezies, P., Elizalde, L. y Olvera, B. (2008). "Informe parcial del estudio comparativo entre los procesos de evaluación docente de la Uaeh 2003-2010 y la transición metodológica". En *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria Enseñar y Aprender en la Universidad del Siglo XXI: Propuestas y Condiciones*.
- Braun, H. (2005). "Using student progress to evaluate teachers: a primer on value-added models". *Policy Information Center*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Bray, M. y Nutsa Kobakhidze, M. (2014). Measurement Issues in Research on Shadow Education: Challenges and Pitfalls Encountered in TIMSS and PISA. *Comparative Education Review*, 58(4): 590-620.
- Brown, E. (2012). New Rating System Will Put More D.C. Teachers at Risk. *The Washington Post*, agosto 2. Recuperado de http://www.washingtonpost.com/local/education/new-rating-system-will-put-more-dc-teachers-at-risk/2012/08/02/gJQAKNyySX_story.html.

- Canales, A. (2001). *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el período 1990-1996*. Ciudad de México: DIE-Cinestav.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (SPE), 1-20.
- Cinda. (2014). Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior. Santiago: Cinda. Recuperado de http://www.academia.edu/download/34423526/LIBRO_GOP_CINDA_2014-Evaluacion-de-los-aprendizajes.pdf.
- Cooper, J. M. y Alvarado, A. (2006). Preparation, recruitment, and retention of teachers. *Educational Policy Series*, 5. París: Unesco; IAE; IIEP.
- Díaz, Á. (1999). Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico. En M. Rueda y M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 83-102). Ciudad de México: CESU-UNAM.
- Eggertsson, T. (2005). *Imperfect institutions. Possibilities and limits of reform*. Ann Arbor: Universidad of Michigan Press.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires: OIE.
- Feinstein, O. (2007). Evaluación pragmática de políticas públicas. *Boletín Económico ICE*, 836, 19-31.
- García, J. M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente: un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles educativos*, 25(100), 42-55.
- García, J. M. (2008). La investigación sobre la efectividad docente en Estados Unidos y el uso de los cuestionarios de evaluación. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 39-56). Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- García, L., Cerda, A. y Donoso-Díaz, S. (2011). "Determinantes de la calidad docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica". *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 39, 7-21.
- Guarino, C., Santibañez, L., Daley, G. y Brewer, D. (2004). *A Review of the Research Literature on Teacher Recruitment and Retention*. TR-164-EDU. Santa Mónica: RAND Corporation.
- Hevia, F. J. (2013). *Buenas intenciones, malas perspectivas. Políticas de incentivos y evaluación docentes en México. Informe final de investigación*. Santiago: Preal.
- Hevia, F. J. (2014). *Peticiones, protestas y participación. Patrones de relación sociedad-gobierno en la educación básica en Veracruz a inicios del siglo XXI*. Ciudad de México: Ciesas.

- Huntington, P. (1994). *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*. Barcelona: Paidós.
- Laies, G. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro: las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. (1. ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomnitz Adler, C. (mayo, 2016). Curriculismo mágico. *La Jornada* (sec. Opinión). Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/12/opinion/015a2pol>.
- López, J. (febrero, 2016). Apoyo del Conacyt a investigadores pasó de privilegio a sueldo. *El Financiero* (sec. Empresas). Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/empresas/apoyo-del-conacyt-a-investigadores-paso-de-privilegio-a-sueldo.html>.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Magaña, D., Aguilar, N. y Guzmán, C. (2017). El cambio organizacional en la gestión universitaria. El caso de Prodep y el Sistema Nacional de Investigadores. En L. Ramos y F. Velázquez, *Análisis organizacional y calidad educativa* (pp. 329-56). Ciudad de México: Hess; Universidad de Guanajuato; UAM-I; UAM-A; Remineo.
- Marsh, H. W. y Dennis, H. (1991). Students' evaluations of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 303-14.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Redie*, 11(22). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>.
- Monereo, C. (enero, 2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento educativo*, 32, 71-89.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad en la evaluación. En M. Castelló, *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Ebedé; Innova Universitat. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/661/DC-01-13-La-autenticidad-de-la-evaluacion.pdf>.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. *Documentos de trabajo Preal*, 61. Santiago: Preal.
- Nava, M. y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1-11.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2011). *Education at a Glance 2011. OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.

- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2011). *Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional*. Recuperado de http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/gestion_c/index.htm.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Flacso México.
- Peraza, A. (2010). *Fracaso educativo y políticas públicas en México: ocho propuestas estratégicas*. México: UPN.
- Pérez, A. (2011). Política pública y sindicalismo magisterial: la búsqueda de la calidad educativa y los nuevos actores. En N. Veloz, *El sindicalismo magisterial y la definición de políticas públicas en la educación básica en México* (pp. 59-96). Ciudad de México: UAM-A; Eón.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. *Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Ramírez, R. y Weiss, E. (2004). Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=14002110>.
- Ravela, P. (2000). *Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Santiago: Preal.
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (vigésima tercera edición). Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/>.
- Regnaut, E. (2014). Validade dos rankings internacionais baseados nos testes: Pirls, PISA e Shanghai. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico Científico, editado pela ANPAE*, 30(1), 13-40.
- Rueda, M. (2008a). Introducción. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Rueda, M. (2008b). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Ciudad de México: Plaza y Valdes.
- Santibáñez, L. y Martínez, J. F. (2010). Políticas e incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma. En A. Arnaut y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México*, 7 (pp. 125-158). Ciudad de México: El Colegio de México.

- Santibáñez, L., Martínez, J. F., Datar, A., McEwan, P., Messan-Setodji, C. y Basurto-Dávila, R. (2007). *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Mónica: Rand Education; Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2015). Desempeño docente: estado de la cuestión. En G. Guevara, M. T., Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado, *La evaluación docente en México*, (Primera edición, pp. 96-115). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Acuerdo número 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) para el ejercicio fiscal 2016*. Ciudad de México: DOF 31 diciembre 2015.
- Silva, C. (2012). Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina. *Documentos de trabajo Preal*, 62. Santiago: Preal.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. (2003). *Evaluación dinámica: naturaleza y evaluación del potencial de aprendizaje*. Madrid: Grupo Planeta.
- Tovar, R. y Arturo, L. (2005). *La formación de investigadores en México. Perfiles Latinoamericanos*, 13(25), 89-113.
- Tristán, A. y Vidal, R. (2006). *Estándares de calidad para pruebas objetivas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Trujillo, M. (2015). Modelos de Evaluación Docente en las Instituciones de Educación Superior en México. *En Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad* (vol. 1.) Recuperado de <http://cenid.org.mx/memorias/ctes/index.php/ctes/article/download/455/418>.
- Unesco. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*. Dakar: Unesco.
- Unesco. (2011). *Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World*. Paris: Unesco.
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En Cox, C. y Schwartzman, S., *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, (pp. 131-75). Santiago de Chile: Uqbar Editores; Cieplan.
- Vegas, E. (2005). *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC: World Bank Publications.
- Vegas, E. y Umansky, I. (2005). Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. Lessons from Educational Reforms in Latin America. En E. Vegas, *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America* (pp. 1-19). Washington DC: World Bank Publications.
- Zúñiga, M., Pérez, C. y Cáceres, M. (2017). Hacer ciencia y producir conocimiento: impacto en las universidades y en los profesores investigadores. *Elkasia*, 77, 47-64.

Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

*Memorias. Número especial. Evaluación, currículo
y formación docente*

Tomás Sánchez Amaya
Ibeth Tatiana Durango Lara
Miguel Ángel Casallas Herrera

Compiladores





UD
Editorial

COLECCIÓN



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Facultad de Ciencias y Educación
© Tomás Sánchez Amaya, Ibeth Tatiana Durango Lara,
Miguel Ángel Casallas Herrera (compiladores)
Periodicidad: anual
Primera edición, Bogotá, D. C., mayo de 2020
ISSN: 2665-5616

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Edwin Pardo Salazar

Corrección de estilo
Edwin Pardo Salazar

Diagramación y montaje de cubierta
Sonia Lucía Gúiza Ariza

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Todos los derechos reservados.
Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia



CONTENIDO

GENERALIDADES	7
PRÓLOGO	10
PRIMERA PARTE. CONFERENCIAS CENTRALES	14
CONSECUENCIAS NO INTENCIONALES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Felipe José Hevia de la Jara	15
LA COLONIZACIÓN DE LA ACADEMIA MEDIANTE LAS TECNOLOGÍAS DE EVALUACIÓN María Teresa Flórez Petour	33
EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL POSGRADO BRASILEÑO BAJO LA ÓPTICA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Fabiano dos Santos	48
DE LA EVALUACIÓN A LOS RANKINGS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO Hugo Casanova Cardiel	59
EVALUACIÓN DOCENTE: ESE SUTIL Y PERPETUO DISPOSITIVO DE CONTROL Tomás Sánchez Amaya	69
SEGUNDA PARTE. FORMACIÓN DOCENTE	94
EDUCAR PARA LA RESPONSABILIDAD CON LA CULTURA: POSIBILIDADES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Carlos Arturo Guevara	95

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN DOCENTE: DIDÁCTICAS Y MEDIACIONES PEDAGÓGICAS	110
Rodolfo Alberto López Díaz, Andrea Muñoz Barriga	
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN ESTUDIANTES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN	121
Luisa Carlota Santana Gaitán	
ESCRITURA Y TRABAJO COLABORATIVO CON PARES PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA DOCENTE	132
Leidy Milena Soto Rueda, Anggie Katherine Chala Segura, Jazmín Amparo Márquez Ortiz	
FORMACIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA BASADA EN SEMINARIOS DE PROFESORES	140
Carolina Arévalo Rodríguez, Yamith José Fandiño	
FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ERA DIGITAL: UNA APUESTA ESTRATÉGICA DESDE PLANESTIC-UD	152
José Ignacio Palacios Osma, Ruth Molina Vásquez, Yina Paola Salamanca Monroy, Liliana Cadena Montenegro	
NUESTRA ESCUELA ENTRE CÍRCULOS: KAZIYADU Y KAWSAY. POSIBILIDADES DE PENSARNOS EN EL BUEN VIVIR	166
Jhon Edinson López Garzón, Johana Andrea Aguilar Agudelo	
TERCERA PARTE. EVALUACIÓN Y CURRÍCULO	175
EVALUACIÓN CUANTITATIVA O CUALITATIVA: ¿UNA DISYUNTIVA ESTÉRIL?	176
Pablo García Arias	
LA EVALUACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS	184
Jorge Fidel Mosquera Mosquera	
CURRÍCULOS OFICIALES EN CIENCIAS Y CONOCIMIENTO ESCOLAR: UNA REVISIÓN DESDE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS	191
Carmen Alicia Martínez Rivera, Ana María Cárdenas Navas, Mirna Jirón Popova	

ATENCIÓN A LA DESERCIÓN TARDÍA: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	203
Néstor Fajardo, Iris Medina, Luz Elena Sáenz	
LO QUE LOS ESTUDIANTES DICEN DE SUS PROFESORES EN LA EVALUACIÓN DOCETE. UN ANÁLISIS DE CASO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	221
Diana Patricia Landazábal Cuervo, Jessica Johanna Pardo	
CUARTA PARTE. INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICAS	234
ESTUDIO HISTÓRICO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS	235
Marlen Rátiva Velandia	
DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA BIOQUÍMICA EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN N. CORPAS	244
Sandra Isabel Enciso Galindo	
LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA IMAGEN SATELITAL: UNA REVISIÓN DE LOS TRABAJOS DE LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA DE PERCEPCIÓN REMOTA 2014	256
German Torrijos Cadena, Carmen Alicia Martínez Rivera	