



ISSN: 1989-0397

## LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN MÉXICO: EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

THE EVALUATION OF TEACHING IN MÉXICO: EXPERIENCES ON MID  
SUPERIOR EDUCATION

*Sandra Conzuelo Serrato y Mario Rueda Beltrán*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art8.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art8.pdf)

La relevancia de la función docente en el desarrollo exitoso de un sistema educativo es ampliamente aceptada por la sociedad y por los actores involucrados. Sin embargo, es una actividad que tradicionalmente ha presentado serias complejidades en su definición, en la delimitación de las funciones a desempeñar y en la concepción misma de la docencia. Presenta ambigüedades en lo referente a concebirla como una vocación o a valorarla como un arte, lo que incluso ha dificultado avances en la profesionalización de esta importante actividad que trasciende en la sociedad.

Otro rasgo se manifiesta en la dificultad de traducir la filosofía de las instituciones en acciones concretas dentro del aula, porque estos idearios tienen implícitos modelos de enseñanza y aprendizaje que, en teoría, debieran ser congruentes con las especificaciones de las tareas solicitadas al maestro. Aunado a ello, resaltamos la importancia de distinguir entre la diversidad de contenidos y programas y las didácticas específicas para cada una de las asignaturas reflejadas en las funciones de los maestros.

Diversos estudios internacionales, exponen también la relevancia del subsistema de EMS por su incidencia en el desarrollo económico, político, cultural y científico de un país, además del sustancial impacto en la vida de cada uno de los jóvenes que asisten a ella. Se le considera un factor clave en el desarrollo de las naciones, ya que dota a los estudiantes de una formación que los prepara para seguir una carrera profesional universitaria o su incorporación en el ámbito laboral.<sup>1</sup>

Particularmente en México este subsistema plantea grandes desafíos. En términos numéricos, es el segundo en importancia del sistema educativo nacional, porque involucra a más de tres millones setecientos mil setecientos estudiantes (Tabla 1).

TABLA 1. NÚMERO DE ALUMNOS, MAESTROS Y ESCUELAS DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR<sup>2</sup>

Educación Media Superior	Alumnos	3,742,943	Profesional Técnico	Alumnos	352,511			
				Maestros	29,222			
				Escuelas	1,494			
	Maestros	229,717	Bachillerato	Alumnos	3,390,432	Generales	Alumnos	2,273,762
							Maestros	163,230
							Escuelas	9,260
				Maestros	229,717	Tecnológico	Alumnos	1,116,670
							Maestros	66,487
							Escuelas	2,440
	Escuelas	11,700	Escuelas	Alumnos	11,700			
Maestros				11,700				

Fuente: Anexo estadístico del Sexto Informe de Gobierno, 2006.

Cada modalidad posee una estructura y funcionamiento distinto, pero a grandes rasgos podemos definir que el *bachillerato general* imparte dos tipos de planes de estudio, el semestral y el anual y su duración es de tres años. Su finalidad es preparar al estudiante en todas las áreas del conocimiento para acceder a la educación superior. Por su parte, el *bachillerato tecnológico* brinda a los estudiantes la formación para ingresar al nivel superior pero, al mismo tiempo, los capacita para ser técnicos calificados de las áreas agropecuaria, forestal, industrial y de servicios y del mar. Se cursa en seis semestres. El *profesional técnico* tiene una orientación para el trabajo pero ofrece la opción de continuar estudios de licenciatura.

<sup>1</sup> En la Conferencia Regional de Educación Superior de 1996 se declaró a la universidad como un bien social para beneficio de la sociedad y como factor clave del desarrollo social, el crecimiento económico, la producción, el fortalecimiento de la identidad nacional y la lucha contra la pobreza. Citado por Tünnermann (2008), aquí se asume el argumento en cuanto la EMS posibilita el acceso a la universidad.

<sup>2</sup> Número de alumnos, maestros y escuelas al inicio del ciclo escolar 2006-2007 según informe de *Panorama Educativo 2007* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Sin embargo, a pesar de que oficialmente este nivel educativo cuenta básicamente con tres modalidades, la realidad es que existen más de 20 subsistemas con diferentes estructuras y formas de organización que funcionan de manera independiente; incluso hay más de 200 planes de estudio distintos y prácticamente sin relación alguna. Aún así, se pueden distinguir dos enfoques diferenciados: los dirigidos a estudios propedéuticos para ingresar a la universidad y los orientados a la formación para la incorporación a la fuerza de trabajo. Estas diferencias y la diversidad de funcionamiento en las escuelas han provocado fuertes problemáticas para la movilidad de los estudiantes entre las instituciones del mismo nivel y dificultades para el ingreso a estudios superiores.

La EMS presenta una situación muy compleja y fuertes retos que enfrentar en lo relacionado a la calidad, cobertura y equidad, dentro de los temas más urgentes de atención. Actualmente sólo permanece 58% de los estudiantes (SEP-CONAPO, 2007), se tiene una cobertura de 61.5% de los jóvenes entre 16 y 18 años, al mismo tiempo que existe una profunda desigualdad regional (Gobierno de la república, 2006 Anexo estadístico), en donde, 13 estados se encuentran por debajo de la media nacional.

Otro dato importante es que en la primer década de este siglo, México alcanzará en su población el número más grande de jóvenes en la historia del país; en el 2010 se tendrán alrededor de 6 millones 651 mil 539 jóvenes en edad de cursar estudios de bachillerato, lo que representa casi el doble de la población atendida durante el ciclo 2007-2008 (Gobierno de la república, 2006 Anexo estadístico). Esta situación implica importantes desafíos y deja al descubierto la falta de una planeación estratégica que prevea las necesidades actuales y futuras de este sector.

Aunque la tasa de absorción de la EMS es muy alta, la eficiencia terminal es baja, en promedio 54% (Gobierno de la república, 2006 Anexo estadístico) termina los estudios de bachillerato. Esto nos sugiere que la mayor problemática de cobertura está obedeciendo a la deserción y a la baja eficiencia terminal y no necesariamente a la incapacidad del sistema de absorber a los estudiantes de secundaria.

La falta de pertinencia de la oferta educativa tiene una relación directa con la deserción; la primer causa, según las encuestas aplicadas a los propios jóvenes que deciden dejar el bachillerato, es "la falta de interés en los estudios".<sup>3</sup> En general, los estudiantes informan que la escuela no les gusta, no les sirve o no responde a sus intereses y necesidades; en segundo lugar se encuentra la falta de recursos económicos. Esto también se ha comprobado en investigaciones de corte cualitativo (Guzmán y Saucedo, 2007) en donde se manifiesta que existe un gran distanciamiento entre los intereses y expectativas de los jóvenes y lo que la escuela les ofrece.

Otra situación importante de señalar, es que tradicionalmente este nivel educativo ha presentado el mayor índice de reprobación y repetición; aún entre quienes logran graduarse, solamente 50% continúa con estudios superiores (Székely, 2009: 32). Paradójicamente, siendo un nivel con un alto potencial en el desarrollo económico y social de un país, las estadísticas y la realidad educativa nos muestran la insuficiente atención de las políticas públicas, la falta de planeación y coordinación de las autoridades y el limitado número de estudios en la agenda de los investigadores del campo, desproporcionado respecto a otros niveles educativos.

<sup>3</sup>Consultado en septiembre de 2009:

[http://www.sepbc.s.gob.mx/Educacion%20Media%20Superior%20y%20Superior/RIEMS/Reforma%20EMS\\_03.pdf](http://www.sepbc.s.gob.mx/Educacion%20Media%20Superior%20y%20Superior/RIEMS/Reforma%20EMS_03.pdf).

Apenas en el año 2005 se crea la Subsecretaría de EMS y, en el año siguiente comienza un proceso de transformación con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que propone la creación de una identidad definida, unificando el perfil de egreso de los estudiantes y de los docentes basado en competencias. Busca el establecimiento de objetivos comunes a los distintos subsistemas pero respetando las diferencias y características propias de cada uno de los entornos. La reforma expone que uno de sus principales objetivos es mantener la diversidad de las instituciones pero bajo un enfoque de competencias.

Aunque la subsecretaría afirma que "la EMS del país contará con parámetros claros de evaluación y seguimiento de la calidad de los servicios que ofrece" y que "los docentes cuentan con objetivos claros, información para retroalimentar su gestión, y las competencias y habilidades para propiciar el desarrollo del perfil del egresado" (Székely, 2009: 36) resulta ser un tema sumamente complejo y polémico con múltiples aristas para monitorear su desarrollo.

Las características de los docentes de la EMS en nuestro país son muy particulares, en un porcentaje importante son profesionistas que por intereses personales o por situaciones coyunturales han recurrido a la docencia como una forma de desempeño laboral, por lo que existe un importante número de profesores de este nivel que carece de una formación pedagógica y didáctica.

Información reciente, indica que la EMS cuenta aproximadamente con 258 mil 939 maestros; en la tabla 2 se pueden observar los datos de la escolaridad y condición académica. Existen notables diferencias de formación porque hay maestros que sólo han concluido estudios de bachillerato, 63.7% posee estudios de licenciatura y están titulados en alguna disciplina relacionada con la asignatura que imparten, este grupo representa el porcentaje más alto de profesores, seguido de 13.56% con pasantía y 12.58% con estudios de posgrado.

TABLA 2. ESCOLARIDAD DE LOS DOCENTES

Escolaridad de los docentes*							
Hasta Medio Superior	Normal Básica	Superior trunca	Superior pasante	Superior Titulado	Posgrado	Otro nivel educativo	Total
15,846	1,128	5,626	35,112	164,934	32,583	3,710	258,939
6.12%	0.44%	2.17%	13.56%	63.70%	12.58%	1.43%	100.00%

Fuente: Tabla tomada de Güemes y Loredo (2008). Formato 911 - Inicio 2006-2007. Cálculos propios.

\*Considera personal directivo con grupo, docente y docente especial.

De acuerdo con Zorrilla (2008), existe en nuestros maestros una fuerte deficiencia en cuestiones didácticas y pedagógicas, incluso la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) atendiendo a esta necesidad, se creó en 2003 la maestría en Docencia en Educación Superior (MADEMS) "cuyo objetivo es formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la docencia en el nivel medio superior".<sup>4</sup>

Otra asunto a considerar es la situación laboral de los maestros, ya que repercute de manera importante en su desempeño y en la posible formación continua de cada uno de ellos. Según la encuesta en línea realizada por el Colegio de Ciencias y Humanidades<sup>5</sup> sabemos que ocho de cada diez profesores se dedican de manera exclusiva a la docencia o es una actividad laboral primordial y aunque en general

<sup>4</sup> Convocatoria a la MADEMS disponible en: [http://www.posgrado.unam.mx/madems/convocatoria/convocatoria\\_10.html](http://www.posgrado.unam.mx/madems/convocatoria/convocatoria_10.html). Consultado en octubre del 2009

<sup>5</sup> Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/eutopia/eutopia9.pdf>

reportan tener las condiciones necesarias para desempeñar su trabajo, más de la mitad de los profesores opina que las posibilidades de promoción en su institución son medianamente insatisfactorias o insatisfactorias y 54% de los maestros califican como "no satisfactorio" el nivel de ingreso.

Es relevante señalar que 62.3% de los profesores de este subsistema mantiene un tipo de contratación por horas y sólo 16.6 % cuenta con un nombramiento de tiempo completo, lo que influye en las condiciones de vida, laborales y personales de los maestros (tabla 3).

**TABLA 3. TIPO DE CONTRATACIÓN**

Tipo de contratación	
Tiempo completo	16.6%
Tres cuartos	8.5%
Medio tiempo	12.6%
Por horas	62.3%

Fuente: Tabla tomada de Güemes y Loredo (2008). Formato 911 - Inicio 2006-2007. Cálculos propios.

\*Considera personal directivo con grupo, docente y docente especial.

Consideramos que situaciones de la docencia como las planteadas y otras múltiples derivadas del entorno educativo y de situaciones personales de los profesores configuran escenarios complejos que deben ser considerados en la instrumentación e implantación de la nueva reforma, proporcionando condiciones y recursos para que el docente pueda responder de mejor manera ante la fuerte responsabilidad que supone la participación en este proceso.

En este contexto, se resalta que al profesor de la EMS se le ha asignado una tarea fundamental, de hecho la RIEMS señala a los maestros como "los principales actores de la Reforma".<sup>6</sup> A pesar de que se diseñó el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (Profordems), el perfil docente de la reforma plantea modificaciones estructurales en las formas de enseñar y aprender que difícilmente podrán lograrse con un solo curso, además de resultar insuficientes los recursos para que todos los profesores del subsistema participen en él. De cualquier manera los procesos de evaluación del desempeño docente podrán ayudar a monitorear la efectividad de cualquiera de las estrategias diseñadas.

El perfil de docente planteado por la RIEMS está constituido por competencias a partir de la integración de habilidades, conocimientos y actitudes. Dichas competencias aplican a cualquier docente de este subsistema, sin restricciones de la asignatura o de la modalidad en la que se desempeñe. Son ocho las competencias definidas:<sup>7</sup>

1. organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional;
2. domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo;
3. planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios;
4. lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional;

<sup>6</sup> Dúptico Perfil del Docente de la RIEMS, en:

[http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/185/1/trip\\_perfil docente\\_altares.pdf](http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/185/1/trip_perfil docente_altares.pdf). Consultado en octubre de 2008.

<sup>7</sup> Los atributos que describen con mayor detalle cada una de las competencias se pueden consultar en el Dúptico Perfil del Docente de la RIEMS.

5. evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo;
6. construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo;
7. contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; y
8. participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Habrá que estar alertas para ver si con el planteamiento de estas competencias que proponen cambios importantes en las formas de enseñar, se ayuda a los profesores a reorientar o consolidar su actividad frente a sus estudiantes y si resultan apropiadas para las características de cada modalidad de la EMS.

## 1. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE POR LOS ESTUDIANTES

La función docente en las instituciones de formación, tanto técnica como profesional, ha sido señalada como factor clave en los procesos de aseguramiento de la calidad; al mismo tiempo se ha desarrollado todo un conjunto de estrategias que intentan monitorear el comportamiento de los profesores, así como su formación inicial y el esquema de acciones de acompañamiento durante el desempeño profesional.

La evaluación de los académicos en las instituciones de la EMS ha tenido un rápido desarrollo en el país, principalmente debido al diseño y puesta en marcha de políticas educativas que la asociaron con programas de compensación salarial, procesos de acreditación de programas y acceso a recursos financieros. Esta actividad recayó en personal académico que, en muchos casos, tomó seriamente su encomienda pero que generalmente no contaba con la formación especializada y las condiciones institucionales favorables para el desempeño de esta actividad tan compleja desde una perspectiva de largo plazo y en beneficio de la mejora de la enseñanza.

Debido a la expansión de la evaluación del desempeño docente, es necesario acercarse al conocimiento de las prácticas de evaluación actuales como plataforma para idear estrategias que las mejoren y las proyecten en el sentido esperado por la reforma, si realmente se quiere establecer sólidamente la innovación.

En un trabajo anterior (Rueda, García y Falcón, 2008) para conocer las condiciones en las que la evaluación del desempeño docente tenía lugar en la EMS, se concluía que no se trataba propiamente de programas de evaluación orientados al perfeccionamiento de la actividad sino, en el mejor de los casos, de ejercicios de comparación entre listas de cotejo con un marcado énfasis en controles administrativos. Asimismo se reveló que la evaluación sumativa de la docencia (otorgamiento de estímulos a la enseñanza y la productividad académica) adolecía de las funciones diagnóstica, instructiva y desarrolladora de la docencia (Valdés, 2000). También se identificó que era muy bajo el porcentaje de profesores beneficiados por los programas de otorgamiento de estímulos (28%); y se señaló la conveniencia de realizar estudios que permitan estimar cuáles son los aspectos o condiciones que limitan la participación en el programa de la mayor parte de los profesores. Aunado a esto se recomendó la promoción de otros trabajos que permitan dar cuenta del desempeño de los profesores, relacionándolos con índices de aprovechamiento, reprobación y deserción de los alumnos. En este mismo documento, se plantea como necesaria la revisión de los referentes normativos para adecuarlos al conjunto de acciones de evaluación previstas en la

reforma, así como la revisión de los órganos académicos que participan en este tipo de procesos y de los instrumentos y/o formatos empleados.

Ahora, este trabajo pretende profundizar en un aspecto claramente presente en el momento de construir el panorama de la evaluación de los docentes de la EMS, el escrutinio de los cuestionarios de opinión de los estudiantes para valorar las acciones de sus maestros, universalmente empleados a nivel nacional en este nivel escolar y en el de la educación superior.

## 2. ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS DE OPINIÓN ESTUDIANTIL EN EMS

En esta parte son revisados siete cuestionarios de diferentes modalidades de la EMS utilizados durante el ciclo escolar 2008-2009. La finalidad radica en distinguir el rol asignado al maestro y los aspectos implícitos en la concepción del aprendizaje y de la enseñanza que la evaluación pone de relieve como modelo a seguir.

También se pretenden reconocer los elementos que la investigación ha destacado de las buenas prácticas docentes y las características generales de su diseño porque de acuerdo con la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia "Los antecedentes y experiencias de evaluación de la docencia de las instituciones suelen proporcionar información sumamente útil, por ello es recomendable recuperar esta información antes de iniciar, renovar o relanzar un programa de evaluación docente" (RIIED, 2009).

Los cuestionarios de opinión estudiantil sobre el desempeño docente que fueron revisados, corresponden a dos instituciones de la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CYTM); dos de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), dos de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y uno de la Dirección General de Bachillerato (DGB).

De acuerdo con Luna (2000) "los instrumentos para la evaluación de la docencia responden implícitamente a los cuestionamientos sobre qué es un profesor [...], qué características debe poseer y qué funciones debe realizar", la autora señala también que el análisis de cuestionarios sobre los aspectos implícitos sobre la enseñanza y el aprendizaje han sido poco estudiados y que, en general, la investigación ha privilegiado estudios sobre cuestiones relacionadas a la construcción, confiabilidad y validez de los mismos. Finalmente coincidimos con la autora en la importancia de revisar estos aspectos porque a través de ello, se pueden reconocer las prácticas educativas deseables y la forma de incidir de manera más precisa en la mejora de los instrumentos de evaluación.

Consideramos importante conocer el enfoque de aprendizaje y lo que implícita o explícitamente se espera de los docentes, a partir de lo que reflejan los instrumentos de evaluación de diferentes instituciones y modalidades del subsistema. Para ello, se retoman elementos del trabajo de Luna (2000), quien hace un análisis profundo de trece instrumentos de evaluación de la docencia en educación superior.

La estrategia de análisis consistió en revisar el enfoque y características de los cuestionarios de acuerdo con tres rubros: *a)* la teoría de aprendizaje que favorecen, *b)* los elementos que la literatura especializada reconoce que orientan a una docencia efectiva y *c)* las características generales del diseño de los instrumentos.

*a) De acuerdo con la Teoría del aprendizaje que favorecen*

Para realizar el análisis de las estrategias docentes según una postura psicológica del aprendizaje, se utilizó la selección presentada en el trabajo de Luna, que ubica los elementos esenciales que definen a la escuela conductista, a la cognoscitiva y a la humanista. Esta clasificación se fundamentó en los principales autores de cada escuela, como Skinner en el conductismo; se retoma a Coll (1987) en la postura cognoscitivista, que incluye la teoría de la asimilación y del aprendizaje significativo de Ausubel y principios de Vigotsky; y finalmente a Rogers en los principios de psicología humanista.

*b) Sobre elementos que la literatura especializada reconoce que orientan a una docencia efectiva (Abrami y d'Apollonia, 1990, pp102-104; cit por Luna, 2000)*

Consideramos importante tomar en cuenta en la revisión de cuestionarios la inclusión de elementos que la literatura especializada ha identificado como criterios que orientan a una docencia efectiva. Para ello, elegimos dimensiones que Luna plantea en la investigación mencionada y también se retoman elementos de la "Evaluación de la labor docente en el aula universitaria"<sup>8</sup> (Rueda, 2006).

Las dimensiones seleccionadas de los elementos que identifican a una docencia efectiva corresponden al conocimiento y la organización adecuada del contenido de la materia y del curso, la claridad en las exposiciones, las habilidades de organización, el entusiasmo en el contenido y la enseñanza, la sensibilidad e interés en el nivel de la clase, la actitud positiva hacia los estudiantes y estimular el interés de los estudiantes y motivarlos.

*c) Las características generales de los instrumentos*

Finalmente, también se optó por revisar las características generales de los cuestionarios porque con frecuencia presentan deficiencias técnicas en su diseño. Consideramos que este tema podría percibirse de una relevancia menor, y tal vez lo sea, sin embargo la falta de cuidado en los lineamientos técnicos puede tener implicaciones importantes para la toma de decisiones, que finalmente afectarán a los docentes que están siendo evaluados.

Para desarrollar la revisión se hizo una selección de principios muy básicos del diseño de cuestionarios, de acuerdo con Rojas (2005), para identificar si estos instrumentos cumplían de manera general con las normas técnicas de diseño, como la claridad y concisión, la objetividad en la redacción de reactivos (no induce la respuesta), el vocabulario adecuado a la población, la organización de reactivos por categorías o dimensiones, las opciones de respuesta acordes con la redacción del ítem y los reactivos que evalúan un sólo aspecto.

### 3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

En cuanto a la **teoría de aprendizaje** que sugieren los cuestionarios, se observa que no tienen definida una en particular; en su mayoría, se observa una combinación ecléctica de modelos que muestra cierta inconsistencia al incluir preguntas que podrían ser contradictorias entre sí respecto a la teoría seleccionada.

---

<sup>8</sup> Es un diagnóstico de la evaluación de la docencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y revisa los cuestionarios de opinión estudiantil de ocho facultades como una de las acciones realizadas en esta investigación.



Ejemplo de dos reactivos correspondiente a un mismo cuestionario:

La habilidad del formador para obtener de sus alumnos puntos de vista críticos sobre la temática surgida a lo largo del curso.

El formador repite durante las clases las ideas esenciales.

A pesar de que ninguno de los cuestionarios se encuentra sobre una línea teórica definida, sí puede observarse la prevalencia de un enfoque conductista y se distingue una tendencia del docente como único proveedor del conocimiento.

¿El docente explicó al grupo la relación de la asignatura con las otras del plan de estudios?

La habilidad del formador para presentar conclusiones al final de cada clase es...

La habilidad del formador en seleccionar los materiales y actividades que me ayuden a razonar.

¿El profesor concluyó el temario de la asignatura?

En las preguntas anteriores se ubica al docente como el responsable de la planeación y vinculación de contenidos y el responsable del logro de los aprendizajes.

También se destaca que en todos los cuestionarios se da prioridad a preguntas sobre la presentación de objetivos y organización de contenidos de manera secuenciada.

La aplicación que el formador da acerca de los objetivos del curso.

Al inicio del semestre, el profesor dio a conocer el contenido programático de la asignatura o módulo.

Dio a conocer el guión de estudios de la materia al inicio del curso.

La teoría psicológica implícita en un cuestionario, indica las acciones que debe realizar el maestro pero, también, sugiere un perfil de estudiante. A pesar de que en la mayoría de los cuestionarios se encuentran preguntas relacionadas con la participación de los estudiantes, hay algunas que contrariamente exponen cómo el docente es quien toma las decisiones sustanciales de la clase y, en consecuencia, se logra distinguir un modelo de alumno pasivo promovido implícitamente:

La explicación por parte del formador de los objetivos de cada sesión de clase y de cada actividad de aprendizaje es...

El docente explicó al grupo el plan de trabajo, objetivos, formas de evaluación, estrategias y actividades a realizar al inicio del curso.

La habilidad del formador para seleccionar materiales y actividades que no sean difíciles.

Otro factor identificado es la presencia de una relación vertical en los procesos de evaluación del aprendizaje en todos los cuestionarios. El docente es quien establece los tiempos, estrategias y formatos de evaluación, reafirmando nuevamente un rol de receptor para el alumno.

¿Da a conocer cómo se calificará en cada periodo que conforma el semestre?

¿Ha informado sobre los criterios y actividades de evaluación de la materia que imparte?

La actuación del formador en informarme periódicamente de mi progreso es...

Sin embargo, también se reconoce que existen preguntas interesantes que favorecen el aprendizaje y que pueden dar una guía más concreta de mejora de la práctica, tales como:

- ¿Muestra apertura para tomar en cuenta la opinión de los estudiantes?
- ¿Proporciona ejemplos que te ayudan a relacionar lo visto en clase con la vida diaria?
- ¿Contribuye a hacer interesante la asignatura?

Se observa que se preocupa porque comprendan y aprendan los estudiantes.

Consideramos que la definición de una teoría de aprendizaje y un modelo pedagógico que sustenten las propuestas son muy relevantes en la construcción de instrumentos de evaluación. En la medida que se logre una mayor congruencia entre la filosofía institucional, el currículo escolar y las formas de enseñanza, tendremos mejores resultados en el desempeño docente y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes.

El segundo aspecto analizado es el referente a los **elementos de la docencia efectiva**, entendidas como lo que la investigación ha reportado como trascendente en las buenas prácticas docentes asociadas al aprendizaje efectivo de los estudiantes. En este sentido, un elemento considerado fundamental es el "conocimiento de la materia". En cinco de los siete cuestionarios se plantean preguntas sobre ello. Aunque es importante señalar que el dominio de los contenidos no necesariamente produce resultados positivos, sin embargo sí se considera sustancial en el logro de prácticas exitosas.

También suele tener un impacto positivo en la enseñanza "la organización adecuada del contenido de la materia y del curso"; seis de los siete cuestionarios plantean preguntas en este sentido. De los tres momentos sustanciales de la clase (planeación, desarrollo y evaluación) se ve reflejado un mayor peso en el apartado de planeación.

En 57% de los cuestionarios se hacen preguntas sobre la claridad en las exposiciones y el mismo porcentaje en aspectos afines con "la estimulación del interés de los estudiantes y la motivación". Podemos percatarnos que los temas más descuidados en los cuestionarios revisados, son los vinculados con "la sensibilidad e interés en el nivel de la clase"; preguntas ligadas a "la actitud positiva de los maestros hacia los estudiantes" y sobre "el entusiasmo del docente en el contenido y la enseñanza". Esto coincide con los estudios que reportan que los programas de evaluación suelen tener mayor énfasis en situaciones de control administrativo que en el nivel de aprendizaje y avances académicos de los estudiantes (Rueda, 2008).

Llama la atención la ausencia de preguntas sobre "la actitud positiva hacia los estudiantes", al reconocer que la percepción de los profesores en cuanto al desempeño de los estudiantes suele tener un alto impacto en los jóvenes. También la ausencia de ítems que indaguen sobre el "entusiasmo del docente en el contenido y la enseñanza", tema primordial para lograr la motivación y un factor que coadyuva en la articulación de los contenidos académicos con situaciones externas a la vida escolar. Se considera que una forma de aprender y perfeccionar los instrumentos que se utilizan, es el retomar los elementos que plantea la literatura especializada, dado que son enseñanzas de experiencias previas que, al ser objetos de profundas investigaciones, pueden brindar un soporte valioso a los procesos de evaluación docente.

Finalmente, el tercer aspecto que analizamos son las **características generales del diseño**, referido a cuestiones técnicas. Como se mencionó anteriormente, este tema cobra relevancia en la medida en que con los resultados se toman decisiones importantes para los docentes que pueden determinar su futuro

laboral. La evaluación en las instituciones puede impactar, en la promoción, el cobro de incentivos, despidos, etc. Por otro lado, errores en el diseño pueden afectar principios de validez y confiabilidad volviendo estéril el esfuerzo de evaluar metódica y sistemáticamente a los maestros.

El número de reactivos en un cuestionario puede ser variable y su extensión responde al cumplimiento cabal del propósito establecido, aún así, es fundamental considerar al público al que va dirigido. Los cuestionarios revisados tienen un número de ítems variable, el más corto contiene 12 y el más extenso 49, en promedio 21 preguntas. En este caso los instrumentos van dirigidos a jóvenes entre 15 y 18 años, por lo que debe combinar la brevedad con suficiente información para retroalimentar al profesor en la perspectiva de una mejora continua de su quehacer.

Por otro lado, es sabida la importancia de comunicar el propósito del instrumento, sin embargo, solamente cuatro de los cuestionarios revisados lo mencionan: el principal enfoque de los mismos está relacionado con la mejora de la práctica docente. A pesar de ello la concordancia o pertinencia de los reactivos con este propósito es cuestionable, dado que algunas preguntas no se perciben vinculadas con una perspectiva para mejorar la docencia. Por ejemplo:

¿Al inicio del semestre, el profesor les dijo su nombre completo?

¿El formador se preocupa cada día de resolver problemas administrativos?

Los cuestionarios no presentan una estructura en relación con las dimensiones a evaluar, solamente uno de ellos las establece y clasifica los reactivos en "organización del curso", "desarrollo del curso" y "evaluación del aprendizaje". En los demás, los ítems se encuentran en un listado sin un orden claramente definido que permita observar cierta jerarquía o equilibrio entre los distintos componentes considerados.

En lo que toca a la escala de valoración o a las opciones de respuesta, encontramos que no todos son acordes con la redacción del reactivo; dos de los cuestionarios están planteados como listas de cotejo, en donde las respuestas son "Sí o No", en los demás casos sí se ofrecen distintas opciones de respuesta. En algunos las respuestas no implican un juicio de valor, tales como:

- ¿Qué tipo de tecnologías de la información y comunicación utilizó el facilitador como apoyo a tu aprendizaje?

Opciones de respuesta: Software interactivo / Documentos impresos / Internet / Teléfono para consultas / Fax / Programas radiofónicos / Videocintas / Casetes.

- ¿Qué medios utiliza para dar a conocer los programas de las asignaturas?

Opciones de respuesta: Documento escrito / Información oral / Acetatos / Pizarrón / Pintarrón / Cañón / Rotafolios / Otro.

Es frecuente que se incluyan varios aspectos a evaluar en un solo ítem, lo cual imposibilita a ciencia cierta una interpretación adecuada de los resultados. Ejemplos:

La imagen que proyectó el profesor fue un ejemplo que ayudó a reafirmar valores como la disciplina, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, entre otros fue...

¿En las actividades desarrolladas en clase, propició un ambiente de comunicación, confianza y respeto, que permitió la expresión y el intercambio de ideas?

Motiva y consigue que los alumnos participen; estén atentos, comenten y realicen actividades en clase...

Cabe mencionar que en la mayoría de los cuestionarios se destacan aspectos relacionados con controles de tipo administrativo, de asistencia y puntualidad. Ejemplos:

¿Se presenta puntualmente a clase?

¿El docente cubrió con el tiempo propuesto en cada clase?

En términos generales, ¿con qué frecuencia el profesor no asistió a impartir su clase (en días hábiles)?

Opciones de respuesta: De 1 a 5 ocasiones / De 5 a 10 ocasiones / Más de 10 ocasiones / Nunca Faltó.

Como se planteó anteriormente, los programas de evaluación presentan propósitos de control y administrativos relacionados con asuntos de compensación salarial que llevan a pensar que estas situaciones dificultan la consolidación de los procesos de mejora de la práctica docente.

Uno de los aspectos que llama nuestra atención es que sólo hay una pregunta en uno de los cuestionarios en relación con la RIEMS:

¿El profesor, durante el tiempo de su clase, abordó algún tema o comentario sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)?

(Siempre/ Ocasionalmente / Nunca).

En términos generales hemos descrito elementos que los cuestionarios reflejan sobre el perfil docente de acuerdo con una teoría de aprendizaje y concluimos que existe una tendencia conductista y un enfoque tradicional de la enseñanza aún cuando hay preguntas con un enfoque cognoscitivista o humanista. El alumno suele percibirse pasivo y receptivo en el tipo de preguntas planteadas, aunque contradictoriamente, en cinco de los cuestionarios hay algunas que denotan la importancia de la participación activa de los estudiantes.

Sobre las dimensiones de la evaluación del profesor y de las características generales de su diseño, se advierte la carencia de formación especializada de los responsables de impulsar y de diseñar los procesos de evaluación docente y de falta de condiciones institucionales adecuadas para su realización, como tiempo de dedicación de los responsables, recursos financieros disponibles, soporte técnico, entre otras.

#### 4. COMENTARIOS FINALES

Los cuestionarios de opinión de estudiantes son la forma dominante empleada para evaluar el desempeño docente en educación superior y en educación media superior en nuestro país; han dado lugar a prácticas muy arraigadas en las instituciones educativas por su nexo con la adquisición de recursos financieros y procesos de acreditación de programas y/o mecanismos de la carrera académica, como el ingreso, la promoción y la permanencia.

Se deben hacer esfuerzos para reconocer que la evaluación ha sido impulsada por su asociación con los mecanismos de obtención de recursos financieros y que ha predominado un interés de control administrativo que deberá reorientarse hacia el empleo de la evaluación del desempeño docente para la

mejora continua de esta actividad y el beneficio directo en la formación de los estudiantes. Un indicador del cambio de los programas de evaluación en esta dirección mostraría una clara asociación con acciones de formación continua derivadas del análisis de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación del profesorado.

Si se reconoce que los cuestionarios de opinión de los estudiantes están empleándose como recurso exclusivo para valorar la actividad de los profesores, sería conveniente alinear los cuestionarios en uso con el perfil docente para la EMS o, al menos, con una postura claramente constructivista, más cercana al estilo de enseñanza y del aprendizaje acorde con el enfoque de enseñanza por competencias adoptado por la RIEMS. El ejercicio de análisis realizado de algunos de los cuestionarios empleados en este nivel educativo, puede contribuir al propósito de demostrar cómo éstos pueden mejorarse y dar pie para que las instituciones clarifiquen cuáles son las funciones asignadas a los profesores y el papel esperado de los estudiantes.

Consideramos que será de suma importancia continuar con la revisión de las prácticas de evaluación del desempeño docente vigentes, ya que la RIEMS plantea nuevos roles del profesorado y con estos elementos se puede orientar la acción de los maestros hacia el perfil proyectado. En esta dirección, se hará más patente la necesidad de incorporar más fuentes en la obtención de información para la evaluación, como el análisis de la planeación de los programas de asignatura, el análisis de la interacción en las distintas situaciones de aprendizaje previstas, los resultados del aprendizaje de los estudiantes, entre otros; así como la participación de nuevos agentes en los procesos de valoración, como los directivos, los propios profesores y los compañeros de área o materia.

Será importante también, reflexionar sobre el impacto de la evaluación y la manera en que ésta puede contribuir a la consolidación de un subsistema educativo en proceso de transformación a través del perfeccionamiento de la calidad profesional de su personal docente. La evaluación puede contribuir también a destacar la importancia de la labor del profesorado y analizar las condiciones institucionales en que esta función se realiza y las perspectivas que ofrece el establecimiento para una carrera satisfactoria que incorpore el bienestar personal y profesional de todo el cuerpo académico.

Finalmente, observamos como necesaria para las instituciones la toma de postura sobre si se continúa desarrollando el conocimiento de la satisfacción del estudiante en la interacción con el personal docente, o si se desarrolla un esfuerzo para señalar parámetros claros respecto de las funciones que la institución espera de sus profesores y como consecuencia monitorea y en función de los resultados de la evaluación pone a disposición de ellos mecanismos de acompañamiento y acciones de formación permanente.

El reto del perfeccionamiento permanente de la evaluación del desempeño docente es fabuloso, como lo es el desafío de la formación de las jóvenes generaciones con el compromiso de cada uno de los actores sociales involucrados para garantizarles una mejor calidad de vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.

Conzuelo S. y Rueda, M. (2009). "Encuesta en línea sobre el bachillerato en México. Reflexiones sobre la docencia a partir de sus resultados", en *Eutopía*, segunda época, año 3 núm. 9, en: <http://www.cch.unam.mx/eutopia/index.htm>

- Gobierno de la República (2006). *Sexto Informe de Gobierno del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos Vicente Fox Quesada. Anexo estadístico*. México.
- Güemes, C. y Javier Loredo (2008). *Los procesos de evaluación del desempeño docente en el nivel medio superior: Una perspectiva de mejora continua*. Memorias de la 1a. Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior, versión electrónica.
- Guzmán, G. C, y Saucedo, C. (Coords.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares..
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2007). *Panorama Educativo de México 2007*. Consultado el 30 de mayo de 2008 en [www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/panorama2007/estructuraydimensionistemaeducativomexicanaoa.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/panorama2007/estructuraydimensionistemaeducativomexicanaoa.pdf)
- Instituto Nacional de la Juventud (2006). *Encuesta Nacional de la Juventud 2005*, en [www.cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html](http://www.cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html)
- Luna, S. E. (2000). *La evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos en posgrado: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- RIIED (2008). "Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3, en: [http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/reflexiones.html](http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.html)
- Rojas Moreno, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. México: Pomares/COMIE/CESU-UNAM.
- Rueda, M.; García, B. y Falcón, G. (2008). "Consideraciones para orientar los procesos de evaluación en la carrera académica de los profesores en la Educación Media Superior: Una perspectiva de mejora continua en la docencia", en *Memorias de la 1a. Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior*, versión electrónica.
- Rueda, M. y F. Díaz-Barriga (comps) (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: CESU-UNAM.
- Rueda, M. (Coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México: IISUE-UNAM/ Plaza y Valdés.
- SEP-CONAPO (2007). *Proyecciones de población*. México: PronostiSEP / CONAPO.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. *Competencias que expresan el perfil docente de la Educación Media Superior*. Consultado el 7 de junio de 2008 en [www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias\\_que\\_expresan\\_el\\_Perfil\\_Docente.pdf](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf)
- Subsecretaría de Educación Media Superior. *Creación del Sistema Nacional del Bachillerato*. Consultado el 18 de junio de 2008 en [www.sems.gob.mx/aspnv/video/RIEMS\\_Creacion\\_Sistema\\_Nacional\\_de\\_Bachillerato.pdf](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf)
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Consultado el

9 de junio de 2008 en  
la:[http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma\\_integral\\_de\\_la\\_educacion\\_media\\_superior.pdf](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf)

Székely, M. (2009). "Avances y transformaciones en la educación media superior", *Educación 2001*, núm. 172, septiembre.

Tünnermann (1998). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC.

Valdés, Héctor (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño docente*. Ponencia presentada por Cuba. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo.

Zorrilla, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM.

