



**Universidad Nacional Autónoma de México**

Facultad de Filosofía y Letras

Programa de Maestría en Pedagogía

Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior:

Un estudio de caso en el sector privado en México

**Que para obtener el grado de Maestría presenta:**

Sandra Conzuelo Serrato

**Director de Tesis**

Dr. Mario Rueda Beltrán

Abril de 2011, México, Ciudad Universitaria.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Josué.

TE AMO

## Índice

<b>Introducción</b>	5
<b>Capítulo 1. Evaluación Educativa</b>	10
1.1 Un acercamiento a la conceptualización de la evaluación educativa	10
1.2 Modelos de evaluación en educación	13
1.2.1 Evaluación como medición	14
1.2.2 Evaluación como descripción	15
1.2.3 Evaluación orientada a la Toma de decisiones	17
1.2.4 Evaluación orientada a la Negociación	18
1.2.4.1 Modelo de evaluación respondente	22
1.5 Ámbitos de la Evaluación educativa	22
1.5.1 Evaluación del aprendizaje	23
1.5.2 Evaluación de instituciones	24
<b>Capítulo 2. Evaluación del desempeño docente</b>	27
2.1 La complejidad del desempeño docente	28
2.2 Rasgos característicos de la investigación sobre la evaluación docente en la Educación Superior en México	30
2.3 Aspectos teóricos de la evaluación de la docencia	35
2.4 Aspectos metodológicos de la evaluación docente	37
<b>Capítulo 3. Educación Media Superior en México</b>	43
3.1 Sistema Educativo Mexicano	44
3.2 Educación Media Superior en México	46
3.3 El panorama de la EMS en México a partir de los resultados de PISA	50
3.4 Reforma Integral de la Educación Superior en México	52
3.5 El docente en Educación Media Superior	57
3.6 Educación media superior en el sector privado	69
<b>Capítulo 4. Estudio de caso en el I.M.T.</b>	71
4.1 Metodología de investigación	71
4.2 Preguntas de investigación, Objetivo general y particular	72

<b>Capítulo 5. La evaluación docente en el I.M.T.</b>	77
5.1 Caracterización general de la institución	77
5.1.1 Antecedentes del I.M.T.	79
5.1.2 Periodo actual	80
5.2 Preparatoria I.M.T.	81
5.2.1 Rasgos de la dinámica escolar y características del personal docente	82
5.3 El proceso de evaluación en el I.M.T.	85
5.3.1 Surgimiento del proceso de evaluación docente	85
5.3.2 Estrategias seguidas en la implantación de las acciones de evaluación	88
5.3.3 Características principales del conjunto de acciones de evaluación del desempeño docente	89
5.3.4 Responsables de la conducción de los procesos de evaluación	91
5.3.5 Gestión de las acciones de evaluación	92
5.3.6 Comunicación de los resultados a diferentes audiencias	92
5.3.7 Balance de las experiencias de evaluación	92
5.4 Propuesta de Evaluación del desempeño docente	93
5.4.1 Guía para evaluar la docencia dirigida a docentes y directivos	94
5.4.2 Primera versión del cuestionario	95
5.4.3 Segunda versión del cuestionario	99
5.4.3.1 Cuestionario de opinión estudiantil, una propuesta para la preparatoria I.M.T.	100
<b>Reflexiones finales</b>	103
<b>Referencias</b>	105
<b>Anexos</b>	112

# Introducción

---

La evaluación educativa vista de manera sistemática y profesional, es un campo amplio y relativamente nuevo en el contexto mexicano, sumamente complejo por sus implicaciones políticas y éticas; y por los efectos directos que puede tener en la vida de las instituciones y de los actores involucrados.

Las últimas dos décadas han presenciado la creciente ola de evaluaciones dirigidas a alumnos, maestros, programas e instituciones, desafortunadamente no todas han provocado acciones que orienten a la mejora del objeto evaluado, siendo en vano los múltiples esfuerzos dirigidos a ella.

En el caso de la evaluación del desempeño docente en Educación Superior, la literatura especializada expone en diversos estudios, procesos ineficaces que han desvirtuado los propósitos de promover una mejora en la calidad de la enseñanza. (Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó J. 2010)

En gran medida la evaluación, ha sido utilizada como medio de control administrativo y académico y también ha sido vinculada a políticas de compensación salarial (Rueda y Díaz Barriga, 2004) perdiendo con ello, su sentido más profundo vinculado a la mejora de las prácticas educativas.

En Educación Media Superior hay un número de estudios muy limitado respecto a la evaluación de la docencia, sin embargo se puede suponer que presenta problemáticas semejantes a lo manifiesto en Educación Superior.

El subsistema de la Educación Media Superior (EMS), es un nivel educativo que en nuestro país ha sido poco atendido desde el campo de la investigación y la política educativa, una muestra de ello, es que siendo un nivel educativo que desde su origen ha presentado múltiples complejidades y notables diferencias entre las modalidades que ofrece, haya sido hasta el 2005 la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

Se reconoce que este subsistema tiene un impacto considerable en la vida de los jóvenes, y se considera muy trascendente por la influencia directa en el ámbito económico, político, social y cultural de una nación.

Actualmente este subsistema se encuentra en un proceso de transformación que implica retos significativos para las autoridades educativas y directivos, así como una gran responsabilidad para los maestros que conviven diariamente con los jóvenes estudiantes.

La EMS está conformada por alrededor de 25 subsistemas de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización; funcionan de manera independiente y una de las grandes problemáticas que ha tenido por décadas, es que no habían objetivos comunes para el subsistema en general lo que ha provocado una desarticulación profunda con el nivel de secundaria y las instituciones de educación superior.

La reforma de este subsistema fue publicada en el 2008<sup>1</sup> y manifiesta que el principal objetivo es el “mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato, que demanda la sociedad nacional, y plantea la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad en el cual se integran las diversas opciones de bachillerato a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales” (SEP, 2008).

Algunos de los factores que se contemplan en esta reforma se refieren a modificaciones sustanciales al currículo con orientación al trabajo por competencias; se define un nuevo perfil de egresado y las competencias docentes necesarias para poner en marcha este proyecto educativo. De manera que puede vislumbrarse que este planteamiento tendrá efectos importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las posibilidades de su evaluación.

El docente es el actor principal para consolidar la reforma, la función docente cobra absoluta relevancia en este proceso de transformación dado que es una actividad que puede dar sentido y significado a cualquier proceso educativo de manera sustancial.

---

<sup>1</sup> Se publicó en el Diario oficial. Ver referencias.

Como se ha reconocido en numerosos estudios sobre la calidad de la educación (Barber y Mourshed, 2008) la función docente es el principal factor de la eficacia escolar e incide sustancialmente en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que atribuiríamos un elemento más de importancia a la presente investigación que indaga mecanismos para la mejora de la docencia a través de la evaluación desde un enfoque comprensivo y participativo.

La evaluación del desempeño docente es relevante por la amplia capacidad de mejora de la enseñanza y particularmente en este momento con mayor urgencia dado el contexto de la reforma y por las implicaciones que ésta conlleva al trabajo docente en la formación de los estudiantes.

Estudios enfocados a la evaluación de la docencia en EMS nos muestran que los procesos de evaluación docente han sido sumamente descuidados en el diseño técnico y en el fundamento teórico que sustenta la enseñanza (Conzuelo y Rueda, 2010); así como en el uso de los resultados que han llegado a tener repercusiones en las condiciones laborales como por ejemplo con promociones o despidos, también se da en muchas ocasiones el desconocimiento de los resultados por parte de los maestros, en general suele haber falta de claridad de los fines y usos de los resultados de la evaluación.

Lo anterior ha obstaculizado que los procesos de evaluación de maestros realmente favorezcan la calidad de la enseñanza y a su vez, esto se vea reflejado en el aprendizaje de los estudiantes.

La situación que hemos planteado corresponde al sector público del nivel medio superior y superior en México, sin embargo los avances en los estudios sobre evaluación de la docencia en Educación Superior (ES) son mucho más extensos que lo referido a EMS, por lo que se puede anticipar que la situación en el sector privado en EMS es significativamente más limitada.



En el sector privado, la evaluación tiende a estar enfocada al control y a la eficiencia, y es complicado acceder a la información por la confidencialidad y por el celo de las instituciones a compartir este tipo de datos, en un momento dado, puede tornarse polémico. Por otra parte, resultan ser casi inexistentes los estudios formales sobre el tema.

En este trabajo se documenta una experiencia sobre evaluación del desempeño docente en EMS en el sector privado en una preparatoria del Estado de México.

Las preguntas de investigación que guiaron el proceso estuvieron vinculadas con conocer las características docentes de este nivel educativo y sus principales necesidades, así como indagar sobre los factores que influyen en la evaluación de la docencia para contribuir a la mejora de enseñanza. Finalmente se consideró importante entender cómo se articulan los aportes teóricos y las experiencias previas de evaluación docente en un contexto específico, en este caso en una preparatoria del sector privado.

El objetivo general fue elaborar una propuesta de evaluación del desempeño docente metódica y sistemática para la preparatoria del I.M.T., con la participación de profesores, personal directivo y estudiantes.

Los objetivos particulares estuvieron relacionados con el diseño de un instrumento de evaluación docente acorde a las características y necesidades de una institución privada de Educación Media Superior, así como identificar los aspectos que docentes y alumnos consideran valiosos para incluirse en la evaluación docente en un contexto particular.

El trabajo está organizado en cinco capítulos, en el primero de ellos, se desarrolla un marco teórico amplio en el tema de evaluación educativa, a partir de su conceptualización, sus antecedentes, sus modalidades y posturas.

El capítulo dos se refiere a la evaluación del desempeño docente, en lo relativo a aspectos teóricos y metodológicos y describe las principales reflexiones y aportaciones de los especialistas en el tema.

El capítulo tres, revisa el Sistema Educativo Mexicano focalizando a la Educación Media Superior, enfatiza en las necesidades del subsistema en la actualidad.

En el capítulo cuatro se describe el desarrollo del estudio de caso seleccionado, es decir, se explica la metodología empleada y las preguntas y objetivos que guiaron la investigación. Asimismo se explica el proceso de construcción del instrumento y las técnicas de acopio de información utilizadas a saber, entrevistas, grupos focales, observaciones y cuestionarios.

El último capítulo se centra en el Instituto Mexicano del Tepeyac<sup>2</sup>, que en lo subsecuente se denominará I.M.T.; describe los principales rasgos de la institución y presenta un diagnóstico de la situación de la evaluación de la docencia en la misma. Describe el proceso y presenta los datos obtenidos. Concluye con la propuesta concreta del instrumento de evaluación.

Con este trabajo se busca contribuir al avance de la investigación sobre el tema y compartir con los responsables e interesados el proceso que se siguió y los elementos que se consideraron en este caso inserto en el campo de la Educación Media Superior en el sector privado.

La evaluación del desempeño docente nos ofrece un cúmulo de posibilidades para la mejora de la enseñanza, se desea favorecer, desde un espacio muy particular, a esta noble tarea.

---

<sup>2</sup> El nombre de la escuela y de los participantes han sido cambiados a solicitud de la institución.

# Capítulo 1. Evaluación Educativa

---

En este capítulo se presenta un panorama general de la Evaluación educativa, destacando la complejidad de su campo de estudio. Se hace un repaso de la evolución del concepto a lo largo de la historia, presentando los principales enfoques que actualmente existen.

Cada modelo propone una perspectiva de la evaluación, sin embargo cada proceso de evaluación deberá ajustarse al objeto a ser evaluado en su contexto. En el caso de la presente investigación interesa abordar el tema de la evaluación del desempeño docente por lo que en el siguiente capítulo analizaremos algunos planteamientos de la complejidad de la función del desempeño docente.

Los estudios sistemáticos y metódicos sobre la evaluación educativa son relativamente nuevos, pero en las últimas décadas han cobrado relevancia incluso se destaca la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el crecimiento de políticas de asignación de recursos a instituciones a partir de la evaluación, el vínculo con la compensación salarial, la inclusión de México en programas internacionales de evaluación (PISA), y el tema que particularmente interesa en la presente investigación que es el gran potencial orientador y de apoyo en la mejora de las prácticas educativas.

Actualmente la evaluación educativa se manifiesta con fuerza en los distintos ámbitos de aplicación y se vislumbra un importante crecimiento.

## **1.1 Un acercamiento a la conceptualización de evaluación educativa**

Es común que pueda confundirse el término de *evaluación* con *medición* o *calificación*, incluso en algunos casos se emplea el concepto para referirse a la acción de la aplicación de exámenes; sin embargo hoy se sabe que es un campo de estudio muy amplio y su significación se ha venido transformando a lo largo del tiempo, en la actualidad existe un importante número de estudios referidos al tema.

Desde su definición etimológica, Fernández-Ballesteros indica que “El término ‘evaluación’, es un derivado del latín ‘valere’, valorar, que implica la acción de justipreciar, tasar, valorar, o atribuir cierto valor a una cosa (...)” (Fernández-Ballesteros 1996:21-22). Sin embargo el término se ha transformado porque ha respondido en cada caso al contexto histórico y social.

En la tabla 1 se presentan las principales definiciones en orden cronológico siguiendo la descripción de Ramos (Ramos, 2006 citado en Jornet y Leyva 2009).

**Tabla 1. Conceptos de evaluación educativa\***

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Definición de evaluación</b>
<b>Tyler</b>	1950	Es el proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos
<b>Cronbach</b>	1963	Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones
<b>Scriven</b>	1967	Proceso por el que se determina el mérito o valor de algo
<b>Stufflebeam</b>	1971	Proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar decisiones alternativas
<b>Popham</b>	1980	Consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos
<b>De la Orden</b>	1982	Proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio , previamente establecido como base para la toma de decisiones.
<b>Joint Committee on Standards for educational evaluation</b>	1981	Enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto

<b>Casanova</b>	1999	Recogida rigurosa y sistemática de información para obtener datos válidos y confiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes con el fin de mejorar la situación evaluada.
<b>Mateo</b>	2000	Es el proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones, de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la actividad educativa.
<b>Stake</b>	2006	Proceso consistente en hallar pruebas de calidad para luego informar de las pruebas de esa calidad a otras personas.

\* Elaboración propia a partir de Jornet y Leyva (2009)

Sin embargo diferentes autores han analizado la evolución y los distintos enfoques que matizan las definiciones mencionadas y han hecho diversas clasificaciones de ellas, por ejemplo, Tejada (2000) afirma que hay definiciones que abordan la dimensión ideológica (referida a la selección de información, la toma de decisiones y la implicación de las audiencias), y la dimensión técnica (que destaca las fases de acopio o análisis de la información y los criterios de validez y confiabilidad).

Por su parte House (1993), define el concepto a partir de las transformaciones conceptuales, estructurales, metodológicas que observa dentro del ámbito.

La presente investigación integra elementos de las diferentes conceptualizaciones y define evaluación educativa como un proceso permanente y sistemático de recopilación de información que contrastada con los intereses y necesidades de los actores involucrados, permite emitir un juicio para la toma de decisiones y mejorar una situación educativa.

Los diferentes conceptos que hay de evaluación emergen de los enfoques más representativos de evaluación educativa que se han desarrollado a lo largo del tiempo. En el siguiente apartado revisaremos los más destacados para introducirnos en el tema de la evaluación educativa desde sus referentes históricos más significativos.

## **1.2 Modelos de Evaluación en Educación**

Los modelos de evaluación educativa, manifiestan de manera implícita o explícita el enfoque epistemológico, filosófico y pedagógico que sustenta el proceso de evaluación.

Es decir que el objeto a ser evaluado, será observado desde una comprensión del mundo, del ser humano y del fenómeno educativo entre múltiples factores y dada la complejidad de estos elementos es complicado encontrar paradigmas puros en educación, sin embargo son un importante referente que permite analizar de manera consciente las acciones y juicios de los procesos de la evaluación educativa.

Tal como en los procesos de investigación se hace explícito el paradigma desde el cual se interpreta una realidad o desde dónde se hace el acercamiento a un objeto de estudio, de la misma manera, los procesos de evaluación se realizan a partir de determinado paradigma.

Para describir los enfoques que han tenido mayor influencia en este campo de estudio, se retoman las generaciones como las plantea Guba y Lincoln (1989):

Tabla 2. Generaciones de la Evaluación Educativa (Guba y Lincoln, 1989)

<b>1ª Generación</b>	Evaluación como medición
<b>2ª Generación</b>	Evaluación como descripción
<b>3ª Generación</b>	Evaluación como toma de decisiones
<b>4ª Generación</b>	Evaluación como negociación

### 1.2.1. Evaluación como medición

Está relacionada con la época de la eficiencia, se ubica hacia finales del S. XIX y principios del S. XX. En este periodo la evaluación es concebida como un sinónimo de medición y se vincula con métodos cuantitativos. Se evalúa principalmente a personas, no a programas y los evaluadores eran técnicos que se encargaban de tener instrumentos de medida.

Conciben la evaluación como “la medición de variables asociadas a resultados, efectos o desempeños, aplicando instrumentos que deben evidenciar objetividad, de modo que se produzcan datos que puedan ser comparados con alguna escala estandarizada” (Parra, 2008:44).

La principal aportación de esta generación es la posibilidad de hacer comparaciones entre resultados al utilizar instrumentos apropiados cubriendo los criterios de validez y confiabilidad. La principal limitante de este modelo ha sido la complejidad de la aplicación a contextos sociales.

Algunos de sus principales representantes son: Binet y Simon; Galton y Thorndike, quienes se conocen como los pioneros en el desarrollo de test psicométricos para medir la inteligencia.

Particularmente Galton, fue el primero en utilizar la estadística en sus observaciones y consideró más importante la genética que a los factores ambientales en el desarrollo de la inteligencia.

Binet y Simon, hicieron grandes aportaciones a la psicología educativa al diseñar la primer escala de inteligencia (1905), acuñaron los conceptos de “coeficiente intelectual” y distinguieron entre la edad mental y la edad cronológica de las personas. Actualmente con las actualizaciones y adaptaciones a la época se sigue utilizando con gran aceptación el test de inteligencia elaborado por ellos.

Los estudios de Thorndike plantearon bases importantes del conductismo y fue iniciador de los test psicológicos estandarizados.

La evaluación educativa tiene sus orígenes en estudios de medición, que si bien han sido fuertemente criticados por enfoques más recientes, se debe reconocer las importantes aportaciones para su época además de que son muestra de un avance sustancial en el terreno de la psicología educativa.

### **1.2.2. Evaluación como descripción**

Esta generación se orienta a la evaluación de programas y concibe al evaluador como un descriptor que ayuda a los involucrados a seleccionar, organizar y formular de manera adecuada los objetivos educacionales, las estrategias de instrucción y los procedimientos evaluativos. Surgen las taxonomías de objetivos y las tablas de especificaciones para construir instrumentos.

Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación educativa, en donde establecía que era importante definir una amplia gama de objetivos educativos y de clarificarlos en términos de rendimiento como una etapa inicial del proceso de evaluación. La evaluación básicamente consistía en un proceso para determinar la congruencia entre objetivos y los resultados.

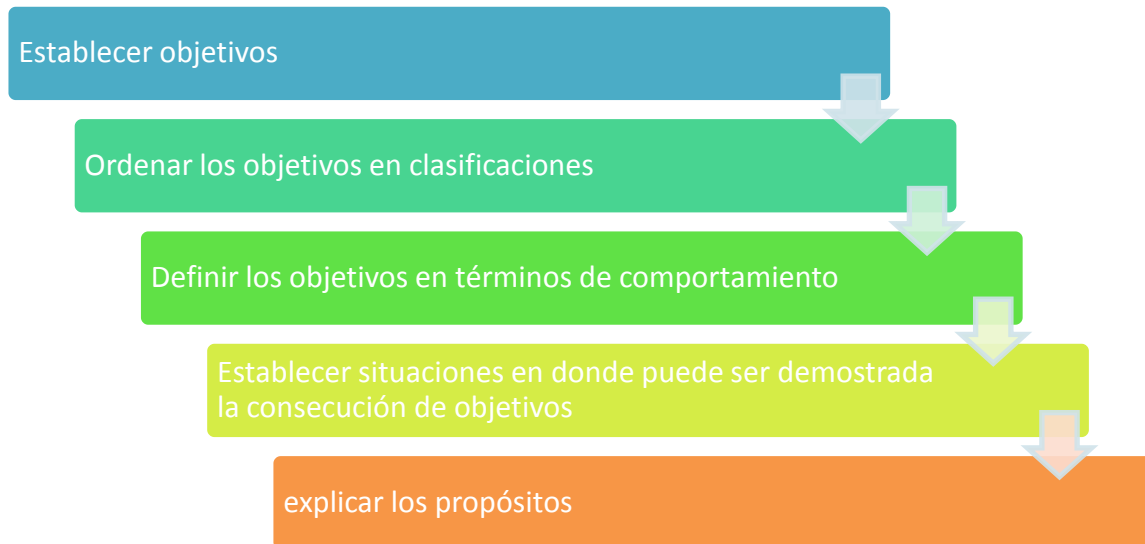
Algunos de los principales autores que representan esta corriente son: Tyler, Taba, Popham y Bloom.

Las aportaciones de Tyler fueron tan significativas que se le considera como el padre de la evaluación educativa, sin embargo se ubica esta tendencia con un claro enfoque eficientista y conductista.



Modelo de Evaluación orientada a objetivos. Tyler (Tyler, R. 1942 citado en Stufflebeam, 1987)

Tyler definió su modelo en ocho pasos básicamente:



Una de las principales limitantes radica en la nula importancia que se otorga al análisis del proceso.

Por su parte Hilda Taba, se basa en los principios de Tyler, pero incorpora ideas de Dewey, Piaget, Bruner y Vygotsky acerca de las habilidades de razonamiento de los niños. Plantea una metodología partiendo del método inductivo, da mayor relevancia al conocimiento del proceso de aprendizaje y al conocimiento de los estudiantes en sí.

Por otro lado, Popham fue uno de los precursores de la medición referida a criterios, considera muy relevante la instrucción, los contenidos, la secuencia en el logro de objetivos. Tiene una importante influencia en los estudios de sistematización de la enseñanza y del diseño instruccional.

Benjamín Bloom tuvo diversas aportaciones al campo educativo, sin embargo la taxonomía que diseñó (1971), fue una de las más importantes contribuciones al terreno de la evaluación educativa pues ayudaba a clasificar metas y objetivos de aprendizaje y a distinguir con claridad los avances de los estudiantes. Su taxonomía tuvo una fuerte influencia que continua arraigada en la actualidad.

### **1.2.3. Evaluación orientada a la Toma de Decisiones**

Esta generación utiliza el enfoque de sistemas y considera que la evaluación no sólo debe comparar los objetivos con los resultados, sino que debe servir para la toma de decisiones para mejorar la metodología, las estrategias, el desempeño de los estudiantes y la calidad de los programas.

Considera que la evaluación se basa en sistemas de información. Toma en cuenta las evaluaciones de entrada o insumos, de procesamiento, de producto y de contexto. Permite delinear, obtener y proporcionar información útil que fundamente las alternativas en la toma de decisiones.

Cronbach, el máximo de sus exponentes afirma que la evaluación tendrá gran trascendencia cuando las planificaciones y estudios pongan énfasis en los éxitos y fracasos más que sólo en la valoración de los objetivos. Se considera que los momentos o etapas del proceso de evaluación podrían transcurrir simultáneamente, no tanto en una secuencia de pasos.

A pesar de que principalmente aplicó metodología experimental (cuantitativa) en los 80's se centró en la naturaleza investigativa de la evaluación y empezó a acercarse a metodologías con un enfoque más cualitativo.

Propuso ideas relativas a incorporar más técnicas de recogida de información y dio especial importancia a la toma de decisiones como finalidad fundamental de la evaluación.

Surgió el modelo CIPP de evaluación de Stufflebeam (1987), derivadas de las siglas en inglés de Context, Input, Process, Product, el cual sugiere un proceso sistemático que comprende tres fases: Identificar, obtener y proveer información, a partir de diferentes contextos de decisión.

Otro de los modelos más representativos de este enfoque es la Evaluación para el perfeccionamiento o Modelo CIPP de Daniel Stufflebeam, que concibe a la evaluación como un proceso continuo. En este modelo se plantean cuatro tipos de evaluación principalmente:

C- Contexto. Considera las circunstancias entorno al programa, el análisis de la demanda, la identificación de la población objeto de estudio y sus necesidades.

I – Input. Se refiere a los recursos materiales con los que se cuenta, permite identificar la manera de utilizar los recursos eficientemente para el logro de los objetivos.

P – Proceso. Se dirige a las cualidades o errores del objeto evaluado, toma decisiones respecto a cómo utilizar, controlar y mejorar los procedimientos.

P – Producto. Se refiere al resultado concreto, permite describir y emitir juicios relativos a los resultados obtenidos; asimismo, los relaciona con el contexto, la entrada y el proceso.

El modelo CIPP ha tenido fuerte influencia en los modelos actuales de evaluación educativa por organismos acreditadores o certificadores de calidad de programas educativos.

Otra de las aportaciones importantes de Stufflebeam es la de exponer la necesidad de evaluar las evaluaciones, lo que se conoce como metaevaluación.

Los dos máximos representantes son: Cronbach y Stufflebeam.

#### **1.2.4. Evaluación orientada a la Negociación**

En esta generación se considera la evaluación como un proceso social, político y orientado por sus valores. Se apoya fundamentalmente en la evaluación respondiente de Stake (1975) y en la metodología constructivista.

El evaluador debe tener habilidades para la negociación, liderazgo y capacidad de integración de múltiples puntos de vista.

Este modelo reemplaza la tendencia científica de explicar, predecir y controlar, por la de comprender, hallar el significado y actuar pero tomando como punto de partida la participación de los involucrados. La interacción entre evaluadores, evaluados y el entorno son de suma importancia.

Las principales técnicas para recoger información son la entrevista abierta, entrevista a profundidad, observación participante, análisis documental, entre otras.

A partir de la década de los 70's comenzaron a surgir modelos de evaluación con un enfoque más cualitativo y holístico que se apoyaron en métodos antropológicos, y etnometodológicos. Los más destacados son: el Modelo de evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (J. Tejada, La evaluación: su conceptualización *cit.* en Jiménez 1999:25-26); el modelo Libre de Objetivos de Scriven (1973); el Modelo de Evaluación Democrática de Mc Donald (1977) y el modelo de Crítica Artística de Eisner (1985).

Scriven (1973) propuso el modelo sin referencia a objetivos o modelo orientado al consumidor. En este modelo el autor da importancia a los resultados no previstos. Considera que lo fundamental es que la información de la evaluación sea útil para los beneficiarios del programa. Se ubica dentro del modelo positivista porque las herramientas que propone son especialmente de corte cuantitativo. Para Scriven, el criterio que define la calidad de un programa es la satisfacción de las necesidades del cliente.

Cada uno plantea ciertas diferencias en sus modelos sin embargo tendrían en común el considerar que las situaciones que se presentan en el ámbito educativo son muy complejas y solamente se pueden identificar a través de las actitudes, expectativas e interacciones por lo que el trabajo del evaluador consistirá en construir el escenario total de las actividades planeadas y sus resultados pero con un enfoque integrador u holístico.

En la presente investigación se comunica el proceso para elaborar un instrumento de evaluación del desempeño docente de una institución particular, para la cual se basó en el enfoque de la evaluación como negociación para orientar su diseño, que se explica con mayor detalle en el siguiente apartado.

El modelo de evaluación orientada a la negociación se encuentra inserto dentro de un enfoque interpretativo.

Desde esta perspectiva la evaluación se concibe como una valoración y comprensión de los objetos evaluados considerando la perspectiva de los participantes o involucrados en los procesos.

La diferencia entre los modelos cualitativos y cuantitativos es que tienen un origen epistemológico, es decir, que la diferencia radica en su concepción de realidad y en su forma de entender el conocimiento.

Bajo este enfoque se hace una amplia observación del objeto a evaluar, considerando los aspectos relativos a valores, actitudes y creencias para interpretar las situaciones educativas. La finalidad de este enfoque es la mejora de las prácticas educativas. El rol del evaluador tiene un rol de cooperación con los participantes, su función es informar a las audiencias con la finalidad de que éstos tomen conciencia del proceso y de manera conjunta se tomen las mejores decisiones.

Los métodos privilegiados en este enfoque son las descripciones detalladas de situaciones, eventos, comportamientos de los participantes. Suele emplear diarios de campo, realizar entrevistas, historias de vida, registros de observación. El análisis de los datos es de suma importancia, sin embargo puede ser muy compleja la sistematización de la información, por ello es conveniente la definición puntual del objeto de estudio. Las interpretaciones deben realizarse dentro del contexto y no pretende generalizaciones. Dentro de los principales modelos de orientación cualitativa se encuentra el modelo de evaluación respondente de Robert Stake (1975), que a continuación se describe con mayor detalle.

Básicamente hay dos enfoques predominantes en evaluación: el positivista y el interpretativo. Dentro del enfoque positivista encontramos todos aquellos que responden a una lógica mecanicista y estática del fenómeno educativo.

### **Modelo de evaluación respondente**

Robert Stake (1975) introdujo un método evaluativo que llamó “Modelo de la figura para la evaluación educacional”. Este método está construido sobre la noción de Tyler acerca de que los evaluadores deben comparar los resultados deseados y los observados, pero amplía el concepto de evaluación agregando un examen de los antecedentes, del proceso, de las normas, y de los juicios además de los resultados. A este nuevo modelo lo llamó: Evaluación Respondente.

Se centra en la evaluación de programas, que puede ser estricta o libremente definida. El evaluador debe ser el responsable de comunicarse con las audiencias o clientes específicos, el punto en el que empieza a actuar el evaluador está situado, por lo general después de que el programa ya ha empezado, el principal papel del evaluador es proporcionar información evaluativa útil a aquellas personas que ya están operando el programa.

Según Stake, la evaluación es valor observado comparado con alguna norma. Lo representaba de la siguiente manera:

$$\text{Evaluación} = \frac{\text{Todo la constelación de valores de un programa}}{\text{Complejo de expectativas y criterios que distintas personas tienen sobre el programa}}$$

Stake advierte que la tarea básica del evaluador no es resolver la ecuación numéricamente, ni obtener un resumen descriptivo del programa.

El evaluador debe realizar un amplio informe de lo que se ha observado acerca del programa y de la satisfacción o insatisfacción que siente un grupo de personas

adecuadamente seleccionado ante el programa. Las dos principales tareas de la evaluación son la descripción y el juicio de un programa.

Al comentar la evaluación respondiente, Stake no contempla al evaluador recopilando normas, clasificándolas según su importancia y reduciendo estas escalas a un juicio global. Por el contrario, el evaluador, debe hacer referencia, simplemente a las opiniones de la gente acerca del programa y no juzgarlas, clasificarlas o sintetizarlas.

El tema dominante en la evaluación respondiente es proporcionar un servicio a personas específicas (clientes). Stake subraya que las evaluaciones probablemente no serán útiles si los evaluadores no conocen el lenguaje y los intereses de su audiencia y si no realizan sus informes con ese lenguaje.

Una tarea fundamental del evaluador es determinar su propósito y los criterios que deben ser valorados. Stake habló de las responsabilidades sociales y éticas del evaluador.

A pesar de que originalmente este modelo de evaluación fue diseñado para programas ha tenido una fuerte influencia en otros ámbitos de la evaluación educativa. Particularmente en el tema de la evaluación del desempeño docente lo consideramos muy apropiado pues dada la complejidad de la función docente, el considerar las expectativas de los actores involucrados y el promover la participación de los mismos en el proceso de evaluación es altamente positivo y recomendable como se ha señalado en estudios previos (Rueda, 2008).

### **1.5 Ámbitos de la Evaluación Educativa**

Originalmente la evaluación educativa tuvo como principal objetivo medir el aprendizaje de los estudiantes, pero como hemos revisado en los apartados anteriores, el concepto ha evolucionado y actualmente se ha extendido en un sentido muy amplio.

En la actualidad, la evaluación educativa estudia el ámbito de la evaluación del aprendizaje, institucional, de programas y del desempeño docente también con gran

aceptación como una necesidad de evaluar los procesos. A continuación se revisan detalles de cada una de estos ámbitos.

### **1.5.1. Evaluación del aprendizaje**

Evaluar el aprendizaje está totalmente relacionado con las teorías psicológicas que implícita o explícitamente estén manifestándose en las prácticas educativas.

El conductismo y el enfoque tradicional, tuvieron un fuerte auge durante el S. XX. El enfoque tradicional responde a un modelo de enseñanza en donde el profesor es la autoridad y poseedor del conocimiento, los estudiantes tienen un rol pasivo y el principal objetivo es reproducir la realidad y los contenidos de manera isomórfica.

Generalmente en este tipo de enseñanza, la evaluación recurre a la construcción de pruebas por el maestro o a la aplicación de tests estandarizados de corte cuantitativo que muestran los aprendizajes adquiridos pero no los procesos.

Se podrían diferenciar dos enfoques de evaluación del aprendizaje: el enfoque tradicional y el alternativo, la principal diferencia es que el primero se enfoca a los resultados y el segundo a procesos. Es importante mencionar que aunque un instrumento de recogida de información no define el enfoque del modelo de evaluación, es común que en el modelo tradicional se recurra a pruebas escritas o test estandarizados para medir el aprendizaje.

La evaluación alternativa, de acuerdo con Lukas (2004) se divide en evaluación de ejecución y en evaluación auténtica.

- La evaluación de ejecución se refiere a realizar una tarea con cierta complejidad que ponga en juego una serie de competencias y que demuestre el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes desarrolladas.
- La evaluación auténtica implica la participación activa del estudiante en todo el proceso de evaluación, de hecho, la autoevaluación es uno de los instrumentos privilegiados en este enfoque. La forma de trabajo en el aula es democrática y se basa en la negociación, da importancia tanto a la función del docente como



guía, orientador y formador así como a la capacidad del estudiante, a sus intereses, necesidades y expectativas. Ambos asumen un rol activo, consciente y participativo.

### **1.5.2 Evaluación de instituciones**

Posterior al informe de Coleman (1966), considerado como uno de los estudios sociológicos más destacados del S. XX, en donde se demostró que los antecedentes socioculturales y económicos condicionaban el rendimiento académico de los estudiantes, es que se descubrió “el efecto escuela” un factor de suma importancia que podía explicar las diferencias entre los alumnos a partir del funcionamiento de los centros educativos.

Existen diversas razones que originaron la evaluación institucional, en el caso de México, esta función de la evaluación inicia en la década de los 80’s y está vinculada con el crecimiento de los servicios educativos del nivel superior, la demanda de la sociedad por recibir educación de mejor calidad y la competitividad mundial que exigía niveles de calidad equiparables con otros países (ANUIES, 2007)

Otro factor importante relativo a la evaluación institucional es el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como un mecanismo para asignar estímulos económicos a investigadores por sus actividades productivas en este campo.

A finales de la década de los 80’s se crearon organismos como la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que impulsaron los procesos de evaluación diagnóstica y autoevaluación en las instituciones de Educación Superior.

Asimismo la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) tuvo un fuerte impacto en los procesos de evaluación de estudiantes de bachillerato y educación superior.

Se empezaron a emplear distintos instrumentos para asegurar la calidad de las instituciones y se iniciaron esfuerzos importantes por establecer mecanismos y

estándares para acreditar programas, investigadores y personal académico dentro de las instituciones de Educación Superior.

Incluso a partir del Tratado de Libre Comercio de América del Norte algunas Instituciones de Educación Superior públicas y particulares solicitaron certificaciones a agencias especializadas de Estados Unidos y muchas otras se certificaron en procesos de calidad mediante estándares ISO-9000.

Cabe mencionar que la mayoría de los procesos evaluativos dentro de las instituciones de educación superior, incluyendo el desempeño docente, han estado vinculados con la asignación de recursos económicos.

Es importante entender los antecedentes de la evaluación institucional y se debe reconocer en todos los casos que una institución educativa es una organización compleja que involucra muchos procesos, por lo que puede ser analizada desde diferentes enfoques.

“El diseño específico de un modelo evaluativo por un centro estará condicionado: por el concepto que tengamos respecto a él, por el carácter que asignemos al término calidad educativa y por la manera en que ambos estén interrelacionados” (Mateo, 2000: 163).

De acuerdo con Mateo puede ser analizado desde distintos enfoques la evaluación institucional:

Desde la perspectiva descriptiva, puede analizarse como una realidad dinámica en la que se reúnen profesores, alumnos, padres de familia, etc. para alcanzar objetivos de aprendizaje.

Desde una perspectiva de comunidad educativa, la evaluación se orienta a la comprensión profunda de los hechos.

Desde una perspectiva de centro, como organización en proceso de desarrollo y en vínculo con el medio, la evaluación se orienta a buscar un mayor ajuste entre el centro y el contexto social mediante un proceso de aprendizaje y desarrollo interno.

Por otra parte, se consideran de gran valor para la evaluación institucional los estudios sobre Eficacia Escolar, aunque es sobre programas, porque dentro de sus principales objetivos está el conocer qué hace que una escuela sea eficaz, entendiendo por ello “aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa” (Murillo, 2003).

Esta línea de investigación se viene desarrollando desde hace tres décadas y ha destacado algunos elementos clave para el funcionamiento de los centros tales como: el clima escolar, entendida como las relaciones entre los distintos miembros de la escuela, la cultura escolar, que son los valores y metas compartidos en el centro, el liderazgo y la participación (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995).

# Capítulo 2. Evaluación del desempeño docente

---

Al ser la evaluación del desempeño docente, eje central en la presente investigación, en este capítulo se revisa la problemática de los aspectos teóricos y metodológicos de la misma y se describen las principales características sobre el tema en Educación Superior y Media Superior en México. Sin embargo el capítulo inicia con un acercamiento al análisis de la propia función del desempeño docente, pues en la naturaleza de ésta es que radican las principales complejidades de este tipo de evaluación. Asimismo, se plantea un marco teórico que nos permita abordar con mayor precisión el estudio de caso planteado en la presente investigación dedicado a la evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior.

En primer término interesa aclarar la distinción entre los términos “evaluación de la docencia” y “evaluación del desempeño docente”. La evaluación de la docencia, o de los académicos, como se expresa en la literatura especializada, “considera una amplia gama de actividades que las instituciones demandan, como son la docencia, la asesoría, tutorías, elaboración de materiales didácticos y la investigación” (García-Cabrero, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda 2004:17). La evaluación del desempeño docente se circunscribe a las actividades relacionadas directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, “de manera específica, con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre el episodio didáctico: sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes...” (García-Cabrero et al 2004:17)

El trabajo desarrollado en esta investigación se refiere a la evaluación del desempeño docente.

## **2.1 La complejidad del desempeño docente**

La labor de los maestros es fundamental en cualquier sociedad, sin embargo es preciso reconocer la complejidad de su naturaleza y su multidimensionalidad; tradicionalmente ha presentado dificultades en la delimitación de las funciones a desempeñar y en su definición, pues existen imprecisiones desde siglos atrás, incluso se ha concebido como vocación o como un arte, lo que en gran medida ha dificultado avances en la profesionalización de la misma.

En la actualidad, existen múltiples factores que están impactando en el rol de los maestros tales como la existencia de realidades distintas en las aulas; las diferentes necesidades de los alumnos en un contexto cambiante; los fuertes retos ante los nuevos modelos económicos; la incorporación de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) al ámbito educativo y a una serie de situaciones más que obligan a replantear la función real de los maestros en cada contexto escolar.

Para efectos de distinguir entre la función docente, desempeño docente y enseñanza, en el presente trabajo retomamos el desempeño docente como todas aquellas actividades enfocadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Concretamente nos referimos a las funciones sustanciales de planeación de la enseñanza, al desarrollo de las sesiones de clase y a los procesos de evaluación del aprendizaje.

Hay diferentes enfoques desde los cuales se ha investigado la enseñanza, incluso algunos autores destacan la importancia de analizar los orígenes de ésta para entenderla, según Durkheim “La historia de la enseñanza proporciona los elementos irreductibles, las invariantes estructurales de la institución educativa. La génesis histórica de la misma revela su naturaleza y por ello mismo los componentes básicos de los que la educación no puede prescindir” (Durkheim, 1982:10).

En este orden de ideas, autores como Dussel y Caruso (1999) sugieren que los docentes deben reflexionar sobre su propia práctica y reconocer que muchas de las técnicas, palabras, usanzas de la actualidad surgieron en un momento histórico respondiendo a un contexto en particular.

Estas prácticas remotas tienen una fuerte carga ideológica que resulta interesante comprender, y de acuerdo con estos autores, conocer de dónde surgen, cómo, porqué, qué usos tuvieron y qué consecuencias tienen puede ayudarnos a cuestionar la labor en el aula y asumir la práctica con mayor consciencia y responsabilidad sobre esta tarea que tanta fuerza tiene en el desarrollo de la sociedad y de los individuos.

A pesar de no existir un consenso sobre cuál es la mejor enseñanza, hay investigaciones que se han enfocado a analizar las características de una buena enseñanza, algunos de los estudios más serios destacan la sensibilidad e interés por el nivel de la clase y su progreso; la preparación y organización del curso; el conocimiento del contenido; el entusiasmo por el objeto de enseñanza; la claridad y la imparcialidad en la evaluación de los estudiantes son elementos básicos de la función del maestro (Feldman, *Effective college teaching from the student's and faculty's view: Matched or mismatched priorities'* op cit en Luna, 2002:72).

Por otro lado, Neuman (1994) puntualiza que son aspectos fundamentales en el desempeño docente: el conocimiento de la materia; interés y entusiasmo por la enseñanza; comunicación clara, habilidades de organización y el interés por los estudiantes.

Asimismo, Centra, Froh, Gray y Lambert (1987) resaltan la importancia de la organización adecuada del contenido de la materia y del curso; el conocimiento y entusiasmo en el contenido y la enseñanza; la actitud positiva hacia los estudiantes; justicia en las calificaciones y exámenes; flexibilidad en la aproximación de la enseñanza.

Sherman (1987) enfatiza sobre el entusiasmo en la enseñanza; claridad en las exposiciones; preparación y organización; la estimulación en el interés de los estudiantes y la motivación y conocimiento de la materia, dentro de las características más destacadas de un buen docente.

Este tipo de estudios son relevantes para evaluar la enseñanza porque “los instrumentos de evaluación de la docencia, responden de manera implícita al cuestionamiento sobre qué es un profesor universitario, qué características debe poseer y qué funciones debe realizar” (Luna, 2002:73).

Finalmente interesa destacar que esta función es particularmente importante, incluso estudios internacionales reconocen que “la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de los docentes” (Barber y Mourshed, 2008), de manera que cobra mayor relevancia el impulsar estudios cualitativos o interpretativos que permitan avanzar cada día más en el conocimiento y comprensión de la complejidad de esta función absolutamente trascendente en el desarrollo de cualquier sociedad.

## **2.2 Rasgos característicos de la investigación sobre la evaluación docente en la Educación Superior en México**

Como se mencionó en el primer capítulo, la evaluación de la docencia en nuestro país ha tenido un gran impulso a partir de 1990 (Rueda, 1999), derivado principalmente de la intervención de organismos internacionales en las políticas educativas a través de una serie de recomendaciones que han sido asociadas al tema de calidad. Ha sido utilizada principalmente como medio de compensación salarial, con fines administrativos, y desafortunadamente en un menor porcentaje, con fines de mejora.

Los estudios y análisis sistemáticos de experiencias sobre la evaluación de la docencia, empiezan a tener mayor peso a partir del 2000, de acuerdo con Rueda y Luna (2008), entre 1994 y 1996 se identifican los primeros trabajos de investigación, sin embargo es a partir del 2000 que se inicia la producción de manera sistemática. Es relevante mencionar que este tipo de estudios se desarrolla en Educación Superior y hay un importante rezago sobre el tema en los demás niveles educativos.

Actualmente, México cuenta con importantes avances en el tema en Educación Superior, gracias a los estudios realizados por la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED), conformada por un grupo de académicos de diversas instituciones.

Esta asociación desde sus inicios tuvo la finalidad de desarrollar una línea de investigación sobre la evaluación de la docencia universitaria y participar en la discusión teórica y metodológica de la misma; así mismo ha buscado animar el debate sobre el uso adecuado de los cuestionarios de opinión estudiantil por ser la estrategia de mayor tradición y uso para evaluar el desempeño docente.

Los trabajos realizados por la RIED han sido predominantemente de corte cualitativo y el interés ha girado en torno a producir un conocimiento a partir de los profesores y para ellos, sin perder de vista que finalmente la preocupación central consiste en mejores aprendizajes y condiciones de formación profesional para los estudiantes.

Este grupo ha considerado fundamental incorporar como parte de la audiencia a los administradores de alto nivel quienes son los responsables de operar los sistemas de evaluación; también en esta red se han hecho importantes esfuerzos para plantear estrategias de evaluación diversas; han realizado estudios de prácticas reales en contextos muy diversos que le dan una gran riqueza para mantener vínculo entre lo que está escrito y la realidad, es decir, entre la teoría y la práctica.

La RIED, ha logrado contribuciones significativas para este tema de estudio, dentro de las más recientes se encuentra el “Diagnóstico de la Evaluación de la Docencia en Universidades Mexicanas” (Rueda, et.al 2010), y el estado de arte de la evaluación de la docencia en México publicado en “La evaluación de la docencia como recurso para mejorar su práctica” (Rueda, 2008).

Los estudios presentados, dan cuenta que las políticas públicas han sido fundamentales en el establecimiento de acciones de evaluación y los fines o el mayor esfuerzo se ha dirigido a tratar de poner en marcha nuevos modelos de distribución de los recursos públicos, reorientar la planeación institucional, sostener programas para elevar la escolaridad de los académicos, pero no propiamente a mejorar la actividad docente” (Canales y Gilio, 2008:17).



Algunos de los esfuerzos que se han venido realizando en las últimas décadas han estado relacionados con impulsar la formación docente, entre ellos se encuentra el Programa de Especialización para la docencia, impartido por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE); Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA), diseñado en 1993 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), destinado a apoyar estudios de posgrado del personal académico de carrera.

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, inicia a principios de la década de los 90's y consiste en la evaluación del desempeño individual y en la entrega de estímulos económicos. El estímulo se agrega al salario base, pero no representa un aumento al salario como tal. Hacia 1997, este programa empezó a formar parte de la normatividad de las universidades públicas (Canales y Gilio, 2008).

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), inició en 1996 y fue uno de los programas que suplió al programa SUPERA, brindó apoyos para estudios de posgrado.

En general se puede observar que las políticas educativas durante los 90's relacionadas con el desempeño docente, estuvieron dirigidas a elevar los niveles de escolarización y a la entrega de estímulos económicos, sin embargo estas acciones beneficiaron sólo al personal de tiempo completo, que representa únicamente el 30% (ANUIES, 2000) de la planta docente.

En la administración 2000-2006 se impulsaron programas como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que tuvo principal énfasis en la planeación estratégica de la institución y a pesar de que no existía un propósito explícito respecto al tema de la docencia si apoyó el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos, promovió la incorporación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, actualización de planes y programas de estudio, fortalecimiento de proyectos de atención a alumnos a través de tutorías, etc.

Los PIFI han sido uno de los instrumentos principales de la política educativa para impulsar la planeación y la evaluación institucional; dentro de ese programa se encuentra implícito el mejoramiento de las actividades docentes. Sin embargo a pesar de que ha cumplido en un porcentaje alto con elevar el nivel de formación de los académicos, surge el cuestionamiento de si esto se ve reflejado en la mejora de la calidad de la enseñanza.

“...colocar la actividad docente en el centro de las preocupaciones para la mejora de las instituciones y del aprendizaje es el gran desafío y el problema principal” (Canales y Gilio, 2004:35) porque a pesar de que los gobiernos han presentado diversas iniciativas, sigue siendo un objetivo secundario el trabajar sistemáticamente en elevar la calidad de la enseñanza.

Derivado de las iniciativas planteadas han surgido una serie de evaluaciones al personal académico con cierta confusión en las funciones a evaluar, tal como se planteó al inicio de este capítulo, se han impulsado programas de evaluación de académicos que involucran una serie de actividades alternas a las referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual puede influir de manera negativa en la evaluación propiamente de la función docente. “La evaluación de la enseñanza no debe confundirse con la de los académicos, cuyo espectro de valoración es más amplio, con clara repercusiones en las distintas formas de desarrollo de las acciones de evaluación” (Luna y Rueda, 2008:60).

La RIED, destaca la importancia de generar acciones de evaluación enfocadas a comprender la situación de los maestros en distintos contextos, así como comprender la función de la docencia, el proceso de aprendizaje de los estudiantes más que a vincular las acciones a sanciones, despido o entrega de incentivos económicos.

Respecto al uso de instrumentos, se sabe que el recurso más utilizado por las universidades es el cuestionarios de opinión estudiantil, su uso presenta críticas, pero al mismo tiempo ventajas. Algunas de las experiencias que se han estudiado sobre el uso de cuestionarios de opinión estudiantil reportan que existen fuertes debilidades en cuestiones teóricas y fundamentos pedagógicos, así como en cuestiones técnicas

como de redacción, escalas de valoración, claridad en los objetivos, de manera que a pesar de ser el recurso más utilizado, continúa una situación de descuido en el interés de avanzar en el diseño de instrumentos con objetivos claros y compartidos bajo un entorno institucional.

El estudio de “La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: Un diagnóstico para su comprensión y mejora” (Rueda et.al, 2010) nos ofrece una visión panorámica sobre los procesos de evaluación en México y dentro de los principales resultados confirma que los orígenes de la evaluación se encuentran vinculados con políticas de evaluación que en su mayoría fueron planeadas para otorgar estímulos económicos a los profesores, de hecho más del 50% de las universidades iniciaron sus procesos de evaluación después del año 2000, es decir, después de una década de haberse implementado el programa de estímulos al personal académico con base en lineamientos gubernamentales orientados hacia la productividad. Sin embargo (...) “queda de manifiesto que la función más clara que ha cumplido es la de complementar el salario del personal académico en las universidades públicas” (Rueda, et.al 2010).

A partir de 1989, se han venido diseñando diversos programas de evaluación de la docencia con un claro enfoque sumativo, aunque explícitamente se manifieste dentro de las universidades el objetivo de la mejora del profesorado. En el estudio citado se afirma que los fines de los procesos de evaluación se encuentran vinculados fundamentalmente a procesos administrativos.

Asimismo se destacó, en la mayoría de las universidades participantes, que los responsables del proceso de la evaluación docente no se encuentran suficientemente capacitados en temas relativos a la evaluación.

Finalmente se podría concluir que el tema de la evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior se ha ido sistematizando poco a poco, pero que todavía el uso de los resultados para la mejora es sumamente cuestionable.

### **2.3 Aspectos teóricos de la evaluación de la docencia**

Como hemos revisado a lo largo de este trabajo, la evaluación educativa es una actividad compleja, que presenta numerosos enfoques para su interpretación. El caso de la evaluación docente presenta la misma complejidad por algunos de los aspectos que hemos planteado de la naturaleza de su función, las múltiples formas de concebirla y, en particular para este estudio, por el contexto actual de la EMS.

No es pertinente hablar de una teoría de la evaluación, porque es un campo de estudio que se ha nutrido de otras disciplinas y de las prácticas realizadas en contextos muy diversos, a su vez la dificultad que presenta la definición de la función docente como objeto de estudio influye en la imposibilidad de plantear una teoría general de la evaluación. Según expertos “la teoría surge de la necesidad que tiene el ser humano de ir más allá de los datos o hechos inmediatos de la experiencia y de las generalizaciones empíricas que pretenden proporcionar elementos o buscar relaciones entre aspectos, comprenderlos e interpretarlos, incluso se intenta en ocasiones, explicar o predecir la ocurrencia de fenómenos estudiados relacionando algunos de sus componentes” (García-Cabrero, et al 2004:24).

A pesar de no considerar una teoría general de la evaluación de la docencia, consideramos que hay dos enfoques que han cobrado mayor tradición en el tema de la docencia: Evaluación enfocada al control y Evaluación enfocada al perfeccionamiento.

#### **a) Evaluación enfocada al control**

Este tipo de evaluación se enfoca a los productos, es decir, a los resultados obtenidos por los docentes, por ejemplo suele utilizar los resultados académicos de los estudiantes como medio para valorar el desempeño docente, a pesar de que puede tender a ser pragmática y superficial, es una práctica recurrente y algunos autores afirmarían que “es una tradición (...) hegemónica entre las instituciones educativas , por cuanto facilita una toma de decisiones expedita con relación a la presunta efectividad de los maestros” (García-Cabrero, et al. 2004:26).

## b) Evaluación enfocada al perfeccionamiento

Este tipo de evaluación se interesa en el proceso y en comprender los factores que influyen en los resultados de la actividad docente, de manera que la evaluación cobra relevancia al plantear las herramientas para obtener información pertinente para retroalimentar los procesos de formación del maestro. En general este tipo de evaluación se interesa por el desarrollo profesional del docente y procura identificar aspectos que se pueden mejorar y guiar las decisiones de cómo hacerlo.

Por otra parte, considera de gran trascendencia que los sujetos evaluados se involucren, participen y sean parte del proceso. Desde esta perspectiva, se pretende evaluar de manera objetiva y prudente, en busca de la reflexión sobre su práctica y que de manera más autónoma el propio docente detecte sus propias fortalezas y debilidades.

**Tabla 3:** *Cuadro comparativo de la Evaluación enfocada al control y al perfeccionamiento.*

<b>Evaluación enfocada al control</b>	<b>Evaluación enfocada al perfeccionamiento</b>
La evaluación orientada al producto	La evaluación orientada al proceso
Se enfoca a resultados obtenidos	Se enfoca al proceso de las actividades docentes
Se interesa en el cumplimiento del docente a normas establecidas	Se interesa por el desarrollo personal y profesional del docente
Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Orientada a la efectividad	Orientada a la eficacia
Comparación de parámetros con resultados	Análisis de los factores involucrados en el proceso
Involucra a las autoridades educativas	Involucra a los sujetos evaluados

*\*Elaboración propia a partir de García-Cabrero et al. (2004).*

Desde el punto de vista de la presente investigación, se aspiraría a que los procesos de evaluación de los docentes se vincularan con acciones de formación, que su vez serían evaluadas en la práctica con diferentes herramientas e instrumentos con la participación de distintos actores.

Afirmaríamos que la evaluación de la docencia no consiste en una sola metodología, ni en la comparación contra ciertos criterios o indicadores, la evaluación de la docencia implica una postura teórica, un método, técnicas e instrumentos.

Finalmente la evaluación de la docencia podríamos concebirla como una actividad teórico-práctica que debiera ser flexible, abierta, comprensiva que combine el enfoque cualitativo y cuantitativo respetando la naturaleza y contexto del objeto a evaluar (García-Cabrero et al, 2004).

#### **2.4 Aspectos metodológicos de la evaluación docente**

La evaluación requiere ser considerada justa, por lo que los involucrados (docentes, estudiantes y administradores) deben percibir que los programas de evaluación reflejan sus intereses y puntos de vista (Good, 1996 citado por Luna y Rueda, 2008).

En este apartado se describen los componentes que deben ser considerados en la evaluación del desempeño docente desde el punto de vista de una evaluación orientada al perfeccionamiento, asimismo, se conceptualizan los términos de instrumentos, técnica, método y estrategia que con frecuencia se utilizan como sinónimos o de manera imprecisa.

“Un requisito fundamental de los procesos de evaluación es que sus resultados sean considerados dignos de crédito por docentes, estudiantes y administradores y por la comunidad en general” (Luna y Rueda, 2008:61) por lo que aspectos metodológicos cobran relevancia para ello.

Los instrumentos para implantar un programa de evaluación de la docencia responden siempre a la premisa de qué evaluar y para qué evaluar, una vez clarificadas estas dos cuestiones se podrán elegir los métodos más útiles.

Por técnica entendemos al conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987, citado por Monereo, 1994), las técnicas son procedimientos que se pueden aplicar de manera mecánica, sin contemplar el contexto o los objetivos.

Los métodos son procesos un poco más complejos e involucran la utilización de técnicas. Un método parte de un principio orientador razonado y se fundamenta en una concepción determinada, que puede ser pedagógica, filosófica y psicológica, por mencionar algunos ejemplos (Canales, 2004).

Finalmente definimos estrategia como una guía de acciones que se siguen de manera consciente e intencional hacia un propósito claramente definido.

Los instrumento son aquellos objetos o dispositivos específicos que se utilizan para medir, regular o analizar algún proceso. En el caso de evaluación de la docencia los instrumentos pueden ser cuestionarios, guías de observación, pruebas, etc. que pueden funcionar como un medio para llegar al fin propuesto.

Desde la perspectiva de la evaluación para el mejoramiento, se privilegia el uso estratégico de diferentes técnicas, métodos e instrumentos, por su utilidad como medio de reflexión sobre la práctica docente.

Es importante colocar en su justa dimensión el valor de los instrumentos, es decir, considerarlos como el medio para obtener información válida y confiable sobre una situación, pero el sólo empleo de instrumentos no garantiza la realización de una evaluación de calidad.

De acuerdo con Canales (2004), la evaluación involucra los siguientes elementos:

- **Definir los Propósitos que guiarán la evaluación.** De acuerdo con Andrews y Barnes (*Assessment of teaching* citado en Rueda y Díaz Barriga, 2004) respecto a las funciones de la evaluación, esta puede ser evaluación sumativa y formativa. La evaluación formativa está enfocada al proceso y al cómo del desarrollo de la actividad, lo principal en este caso es el mejoramiento profesional de quien se evalúa y está relacionada con la evaluación orientada al perfeccionamiento.

La evaluación sumativa, evalúa el producto, el resultado y generalmente busca la asignación de una calificación que podría servir para fines o propósitos diferentes, por ejemplo para el ingreso de docentes a una institución, despidos o recontrataciones. “La evaluación sumativa destaca como algo fundamental la rendición de cuentas e intenta discriminar el desempeño de los profesores” (Canales, 2004: 92).

Sin embargo una de las grandes problemáticas es que con frecuencia los propósitos de la evaluación no son explícitos o no coinciden con lo que aparentemente se está buscando.

Finalmente enfatizamos la necesidad de hacer explícitos los propósitos de la evaluación, en la postura del presente trabajo, asumimos el enfoque de la mejora del trabajo docente.

- **Definición de lo que se va a evaluar.** Diferenciar las actividades académicas de las administrativas o de investigación, porque son de naturaleza distinta y requieren criterios específicos para su evaluación. Asimismo es sumamente importante especificar el nivel educativo por la formación requerida, los contenidos que se plantean y el contexto y formas distintas de organización.



- **Definir Quién evalúa.** Dado que una de las finalidades de la evaluación es emitir un juicio sobre algo, es de suma trascendencia la selección de las personas o instancia con la capacidad y mérito para realizarlo.  
Dos elementos indispensables para quienes realizan la evaluación es el de la capacidad técnica y el respeto moral.
- **Definir las fuentes de información.** Dependen de la naturaleza de lo que se va a evaluar. Importa garantizar la seriedad y el rigor metodológico pero también la pertinencia para lo que se valora.

En este tema surge la polaridad de los dos ejes organizadores de la evaluación: evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa, que tradicionalmente han manifestado fuertes fricciones, sin embargo se ha concluido la posibilidad de colaboración y complementariedad de ambos modelos, en un momento dado, lo más relevante es la selección de los aspectos para analizar e interpretar de manera cualitativa y los aspectos que se podrían evaluar de manera cuantitativa. Un punto relevante es que se utilice más de una fuente de información para una correcta valoración del desempeño docente.

Figura 1. Aspectos metodológicos a considerar en los procesos de Evaluación de la docencia



\*Elaboración propia a partir de Canales, 2004

Para concluir con las reflexiones en torno a los aspectos teórico – metodológicos del tema que nos ocupa, señalaríamos algunas de las aportaciones de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

Como se mencionó en el 2008, un grupo de académicos se reunió con la finalidad de avanzar en el conocimiento y análisis de la evaluación de la docencia en países iberoamericanos y conformaron la RIIED, inició con 18 investigadores de los países de España, Chile, Argentina, Venezuela, Colombia, Chile y Estados Unidos.

Actualmente esta organización se interesa en el estudio de la evaluación de la docencia en un sentido amplio y con una perspectiva internacional en el marco iberoamericano. Cuenta con más de 60 reconocidos investigadores de 11 países.

La RIIED publicó un artículo<sup>3</sup> de suma utilidad para todos los involucrados en el diseño y desarrollo de programas de evaluación docente con los elementos clave sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación docente que este grupo de expertos considera se deben contemplar.

Ellos han categorizado sus reflexiones en cinco dimensiones:

- 1) La **dimensión política**, plantea la necesidad de reconocer que la evaluación es un acto político al tener implicaciones de carácter público y privado. Asimismo da prioridad a la congruencia de la filosofía institucional con los enfoques de evaluación propuestos.

---

<sup>3</sup> Este documento fue elaborado en el marco del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia, organizado por el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la Red de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIED) y realizado en la ciudad de México los días 29, 30 y 31 de octubre de 2008.

Por otra parte, se enfatiza en la importancia de que maestros, académicos y la comunidad en general conozca los fines y propósitos de la misma y que se propicie un diálogo en donde los diferentes actores participen para que aún cuando las posturas puedan ser contradictorias, los procesos de evaluación reflejen los intereses y necesidades de los involucrados.

- 2) La **dimensión teórica**, se refiere a hacer explícito el sustento teórico que fundamenta el modelo de enseñanza, el concepto de calidad en la enseñanza y el paradigma de evaluación, después de haber sido dialogado y logrado acuerdos con la comunidad escolar.

Sugieren la reflexión y cuestionamiento sobre las características esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje para ser consideradas en los procesos de evaluación de la enseñanza.

- 3) La **dimensión metodológica - procedimental**, considera fundamental conocer los antecedentes y experiencias previas sobre evaluación de la docencia en la institución, así como tener conocimiento de las condiciones reales de trabajo y las características generales de la dinámica escolar. Por otra parte resulta relevante el considerar diversas fuentes para evaluar el trabajo docente, por ejemplo, pueden participar colegas que imparten asignaturas afines, estudiantes, autoridades educativas, expertos, dentro de los más representativos. La intención es lograr tener un panorama más amplio que integre una visión objetiva de la función docente.

Finalmente hacen referencia a la necesidad de que el personal responsable de realizar esta labor dentro de la institución posea una formación en el tema de evaluación educativa y particularmente en la evaluación de la enseñanza.

- 4) La dimensión de **uso** hace hincapié en que los programas de evaluación de la docencia defina a priori los usos de los resultados y lo informe a los profesores. Se considera que los usos más efectivos de la evaluación son los que vinculan los resultados con procesos formativos.
  
- 5) La dimensión de la **evaluación de la evaluación**, o metaevaluación promueve el monitoreo del proceso completo, que se revise periódicamente la pertinencia de los instrumentos, las fuentes, las dimensiones y los actores. Por otra parte sugiere la documentación y registro de los procesos para compartir para su retroalimentación. Finalmente esta fase subraya la necesidad de fomentar la participación de los involucrados.

Concluimos el capítulo advirtiendo que los elementos que se han revisado en este capítulo son en gran medida factor determinante en el éxito o fracaso de un programa de esta naturaleza.

Tomarlos en cuenta, analizarlos y discutirlos en el interior de las instituciones brinda un importante sustento y posibilidad de incidir verdaderamente en la calidad de la enseñanza.

En el siguiente capítulo se revisa la situación de la docencia en el contexto de la educación media superior.

# Capítulo 3. Educación Media Superior en México

---

Este capítulo presenta una revisión general al subsistema de Educación Media Superior, describe las principales características y formas de organización. Asimismo se revisan los principios rectores de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), enfocándonos a lo concerniente a la figura del docente.

Se destaca la necesidad de atender la situación docente en este subsistema que presenta importantes problemáticas y que al mismo tiempo representa grandes oportunidades para los estudiantes y para el desarrollo de nuestro país. Se muestra que el docente es la piedra angular de la reforma que se ha impulsado y que es urgente repensar estrategias congruentes y viables para avanzar en el camino de una mejor calidad educativa. Finalmente se hace una breve revisión de la educación privada en nuestro país, que ha sido postergada en las prioridades de la agenda de investigación educativa, sin embargo es un sector con problemáticas y necesidades que se requieren comprender para incidir en la mejora de la formación de los jóvenes mexicanos.

## **3.1. Sistema Educativo Mexicano (SEM)**

Se presenta una breve descripción del SEM en la modalidad escolarizada y abordaremos con mayor profundidad el subsistema de Educación Media Superior (SEMS) por ser el nivel en que se ubica esta investigación.

Un sistema educativo se ve afectado por sus antecedentes, por el contexto social, político y económico, por las formas de administración y organización, por los financiamientos educativos y por los retos y oportunidades a los que se enfrenta.

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos está enfocado a la cuestión educativa, en él se establecen las disposiciones generales y la organización y estructura del sistema.

El SEM, está regulado por la Ley General de Educación quien otorga facultades al Gobierno Federal y a los gobiernos de los estados para organizar y operar los servicios educativos.

La Ley General de Educación especifica en el artículo 10° que al SEM lo integran sus alumnos inscritos, el número de maestros que los atienden y el total de escuelas, así como las autoridades educativas, los contenidos, métodos, materiales y programas de enseñanza (Ley General de Educación, 1993).

En la modalidad escolarizada el sistema reconoce tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación básica es obligatoria.

La siguiente tabla esquematiza la estructura del SEM escolarizado.

Tabla 2. *Estructura del Sistema Educativo Mexicano en la modalidad escolarizada.*

<b>Tipo</b>	<b>Nivel</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Duración</b>	<b>Edad aprox.</b>
<b>Educación básica</b>	Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ General</li> <li>▪ Indígena</li> <li>▪ Comunitaria</li> </ul>	1-3	3-6
<b>Educación básica</b>	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ General</li> <li>▪ Indígena</li> <li>▪ Comunitaria</li> </ul>	1-6	6-11
<b>Educación básica</b>	Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ General</li> <li>▪ Técnica</li> <li>▪ Telesecundaria</li> <li>▪ Para trabajadores</li> </ul>	1-3	12-14 (adultos)
<b>Educación Media Superior</b>	Educación Media Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bachillerato General</li> <li>▪ Bachillerato Tecnológico</li> <li>▪ Profesional</li> </ul>	1-3	15-17

		Técnico		
<b>Educación Superior</b>	Licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Normal</li> <li>▪ Universitaria</li> <li>▪ Tecnológica</li> </ul>	1-5	18-23
<b>Educación Superior</b>	Posgrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Especialidad</li> <li>▪ Maestría</li> <li>▪ Doctorado</li> </ul>	1-1 1-2 1-5	22 - en adelante

\* Elaboración propia a partir de Panorama Educativo (2009) INEE.

### 3.2 Educación Media Superior en México (EMS)

La EMS en nuestro país, se encuentra en un momento de transformación debido a las demandas de cobertura, calidad y equidad y a los retos que enfrenta en relación con la atención de las necesidades de los jóvenes

Paradójicamente, siendo un nivel educativo con tanto potencial para el desarrollo de nuestro país, las estadísticas y la realidad educativa nos muestran la falta de atención del gobierno y su expresión en las políticas educativas y la falta de planeación en este subsistema.

La EMS se encuentra compuesta por alrededor de 25 subsistemas de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización. Funcionan de manera independiente y una de las grandes problemáticas es que no están definidos objetivos comunes para el subsistema en general, esto ha provocado una desarticulación profunda con el nivel de secundaria y las instituciones de educación superior.

Otra característica que ha distinguido a los planes y programas de estudio de este nivel, son los dos enfoques claramente 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.

Algunas características de los subsistemas de este nivel son los siguientes:

- En el *bachillerato general* se imparten dos tipos de planes de estudio, el semestral y el anual, dura en total tres años. Hay casos excepcionales de escuelas con planes de estudio de dos años. La finalidad es preparar al estudiante en todas las áreas del conocimiento para acceder a la educación superior.
- El *bachillerato tecnológico* brinda a los estudiantes la formación para ingresar al nivel superior también, 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, es de carácter terminal, pero tiene la opción de continuar la licenciatura acreditando materias adicionales. Puede tener una duración de dos a cuatro años.

El número de Instituciones de este subsistema es muy amplio y existen muchos planes y programas de estudio, situación que ha provocado fuertes problemáticas para la movilidad entre las escuelas.

De acuerdo con la información de la Subsecretaría de la EMS<sup>4</sup>, a continuación se presenta una tabla de los tipos de instituciones de este subsistema.

---

<sup>4</sup> [www.sems.gob.mx](http://www.sems.gob.mx)



Educación Media Superior			
Centralizados del Gobierno Federal	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS, CBTIS
		DGETA	CBTA, CBTF
		DGECyTM	CETMAR, CETAC
		DGB	CEB, PREFECOS, Prep. Fed. Lázaro Cárdenas
	Centralizados (SEP)	INBA	Bachillerato de Arte , Bachillerato Técnico de Arte
Otras Secretarías	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
		SEDENA	Bachillerato Militar
		SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, etc.	Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico
Descentralizados de la Federación		CONALEP	Profesional Técnico-Bachiller
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COBACH México (DF)	Bachillerato General
Descentralizados de las Entidades Federativas	Coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI	CECYTE, EMSAD
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD
Estatales	Coordinados por los Gobiernos Estatales (AEEs)		TELEBACH
			Preparatorias Estatales por Cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico
			Profesional Técnico
Organismos del Gob. del D.F.	Coordinados por el Gob. del D.F.	Instituto de Educación Media Superior en el DF	Bachillerato General
Autónomos		UNAM	CCH, E.N. Preparatoria, Bachillerato a Distancia
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las universidades (General y Tecnológico)
Privados			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a la SEP-DGB
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a los Gobiernos Estatales (AEEs)
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a las Universidades Autónomas
			Preparatorias/Bachilleratos particulares no incorporadas

Nota: En este esquema no se incluye el Bachillerato Semiescolarizado, la Preparatoria Abierta ni la Capacitación para el Trabajo

De acuerdo con las estadísticas del informe de Panorama Educativo 2009 del INEE, al inicio del ciclo escolar 2008-2009 la situación con respecto a número de alumnos, maestros y escuelas era la siguiente:

Tabla 4. *Cifras de Educación Media Superior al inicio del ciclo escolar 2008-2009*

Educación Media Superior (miles)	Alumnos 3,923.8	Profesional Técnico	Alumnos	366.96
			Maestros	28,962
			Escuelas	1,426
	Maestros 272,817	General	Alumnos	2,378.7
			Maestros	173,952
			Escuelas	10,100
	Escuelas 14,103	Tecnológico	Alumnos	1,178.2
			Maestros	69,903
			Escuelas	2,577

\*Elaboración propia a partir de datos de Panorama Educativo 2009, INEE.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) distingue a las escuelas por cuatro tipos de sostenimiento: federales, estatales, autónomas y privadas. Se engloba como educación pública a los tres primeros tipos.

En educación básica más del 90% de la población es cubierta por la educación pública. En EMS ha disminuido considerablemente la presencia de escuelas particulares, durante el ciclo escolar 2005-2006 atendió al 17% de la matrícula de educación profesional y al 20% del bachillerato (INEE, 2007).

La educación privada en EMS es muy limitada, sin embargo en el Estado de México se encuentra el mayor número de escuelas privadas del país. Desafortunadamente el nivel académico podría considerarse bajo y es equiparable al de la educación pública, de acuerdo con los resultados de PISA 2006.

### **3.3 El panorama de la EMS en México a partir de los resultados de PISA**

El programa PISA (Programme for International Student Assessment) es un estudio comparativo a través de una prueba de gran escala para medir las competencias de los estudiantes de 15 años. Es promovida por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y pueden participar países miembros o no de este organismo. En México se ha aplicado en el año 2000, 2003, 2006 y la última ocasión fue en abril de 2009.

“El propósito principal de PISA es evaluar en qué medida los estudiantes de 15 años han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para participar plenamente en la sociedad, y hasta qué punto son capaces de extrapolar lo aprendido para aplicarlo a situaciones novedosas, tanto del ámbito escolar como extraescolar” (INEE, 2008:15).

La orientación de la prueba se enfoca principalmente, a evaluar las habilidades y la capacidad de los jóvenes para continuar aprendiendo a lo largo de su vida.

La información que proporciona, ayuda a identificar fortalezas y debilidades de los sistemas educativos y detectar los factores que se asocian con el éxito educativo a través de los patrones de desempeño que se presentan en los estudiantes de los países que participan. Busca proporcionar información a los gobiernos que puedan ayudar a orientar las políticas educativas.

En el caso de México, la información que ofrece PISA a través del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), retroalimenta a todo el sistema educativo, y puede proporcionar información muy valiosa sobre el nivel educativo que aborda este trabajo de investigación porque la edad a la que se aplica dicha prueba coincide con el nivel educativo que se estudia en el presente trabajo.

Algunos datos relacionados con la aplicación de la prueba en el nivel medio superior son que los estudiantes evaluados por nivel educativo en el 2006 fueron de secundaria el 20.5 por ciento, Capacitación para el trabajo 1.7 por ciento y de Educación Media Superior el 77.8 por ciento, en donde el 67.1 por ciento fue aplicado a estudiantes de

primero de bachillerato o grado 10 de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) (INEE, 2006).

Del total de escuelas evaluadas el 87.2 por ciento correspondió a escuelas públicas y el 12.8 por ciento a escuelas privadas.

Dentro de algunos datos importantes, se encontró que no hay diferencias considerables en los estudiantes de las instituciones públicas y de las privadas, especialmente en EMS.

La prueba considera seis niveles de competencia, en donde el nivel 2 representa el mínimo necesario para la vida en la sociedad actual y obtener los niveles 5 y 6 denota que un estudiante está preparado para realizar actividades cognitivas complejas. La prueba PISA aplicada en México reportó que alrededor del 39% de alumnos se encuentran por debajo del nivel 2, esto implica que un gran porcentaje de jóvenes no están preparados para enfrentar los retos de la sociedad actual y construir una vida fructífera. Por otro lado, menos del 1% de los estudiantes mexicanos alcanzaron los niveles 5 y 6.

Se resalta que las causas son muy variadas y complejas, sin embargo la sobrecarga de los contenidos curriculares y la falta de formación de los maestros ha incidido de manera importante.

El tema de la evaluación con frecuencia se torna polémico y la participación de México en la prueba PISA ha sido cuestionada y criticada por diversos estudiosos, argumentando que las diferencias en las realidades de nuestro país y las diferencias sociales y culturales entre los países impiden hacer valoraciones objetivas de los niveles de aprendizaje de los estudiantes, incluso la interpretación de los resultados fuera de contexto pueden ser dañinas para los sistemas educativos. En este trabajo se le considera un indicador que nos ayuda a conocer e interpretar desde un rubro más, la situación de la EMS en México.

Para abordar el tema de evaluación de la docencia en EMS es importante ubicar el escenario que presenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), iniciativa presentada por la subsecretaría del nivel educativo en el 2008. En el siguiente apartado se revisan los principios de esta reforma.

### **3.4 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)**

La RIEMS considera como punto de partida el establecimiento de objetivos comunes a los subsistemas de la EMS, así como reconocer y respetar las diferencias y características propias de cada uno de ellos dado que atienden a población muy diversa con intereses y necesidades distintas; propone objetivos comunes esenciales, que desarrollen una identidad de este subsistema, asimismo plantea la necesidad de afrontar los tres grandes retos que presenta: ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad. Por otra parte, reconociendo la importancia que tiene la EMS en el desarrollo económico y social de un país propone la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) basado en el desarrollo de competencias.

Por la edad de los estudiantes que atiende este subsistema, implica asumir una fuerte responsabilidad de formación en los jóvenes que al egresar serán ciudadanos con la capacidad de ejercer sus derechos y responsabilidades dentro de la sociedad.

Se afirma que para plantear objetivos en común en la SEMS es preciso conocer la situación y composición de este subsistema, asimismo resultará de especial importancia revisar las reformas que han sido impulsadas en educación básica porque puede ofrecer elementos que ayuden a conformar la reforma para la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

El Acuerdo 442<sup>5</sup>, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato de la RIEMS, plantea los principales ejes de la reforma:

---

<sup>5</sup> Publicado el 26 de septiembre del 2008 en el Diario oficial.

- 1) La Construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias para la formación de personas capaces de desempeñarse adecuadamente en la sociedad. Tiene la finalidad de promover una identidad que responda a la situación actual y al futuro de este subsistema.
- 2) Definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la EMS. Definición de las formas de operación de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la ley, para que puedan ser reguladas e integradas al SNB. Establecimiento de parámetros claros para garantizar la calidad.
- 3) Profesionalización de los servicios educativos. Gestión de la Reforma, orientada a fortalecer el desempeño académico de los alumnos, a mejorar la calidad de las Instituciones para que cubran estándares mínimos de calidad. Considera la importancia de la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes y la evaluación integral y permanente.
- 4) Certificación Nacional Complementaria. El cuarto eje está dirigido a la forma en que se reconocerán los estudios realizados en este subsistema. Se pretende incorporar una certificación nacional adicional a la que otorgue cada institución.

La RIEMS contempla dentro de sus prioridades los temas de cobertura, calidad y equidad.

*Cobertura.* Se entiende por el número de jóvenes que cursa el nivel en relación a aquellos que se encuentran en edad de cursarlo. De acuerdo con la CONAPO, solamente permanece el 58 por ciento de los estudiantes. (PronostiSEP y CONAPO, 2007). De manera que tiene una cobertura del 61.5 por ciento de los jóvenes entre 16 y 18 años destacando que existe una marcada desigualdad regional<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Anexo estadístico del Sexto Informe de Gobierno, 2006

De acuerdo con del Consejo Nacional de Población (CONAPO), citada en el documento de la RIEMS (SEP, 2008), la población de jóvenes entre 16 y 18 años incrementará gradualmente, llegó a un máximo histórico en el año 2010, en donde tuvimos alrededor de 6,651,539 jóvenes en edad de cursar estudios de bachillerato, lo que representa casi el doble de la población que atendió durante el ciclo 2007-2008<sup>7</sup>.

En realidad la tasa de absorción de la EMS es muy alta, pues se ha dado un fuerte impulso a través de los centros de educación a distancia en comunidades lejanas y/o marginadas. A partir del ciclo escolar 2005-2006 la tasa de absorción ha sido arriba del 98 por ciento, sin embargo, la eficiencia terminal es baja, en promedio es del 54 por ciento<sup>8</sup>. Esto significa 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.

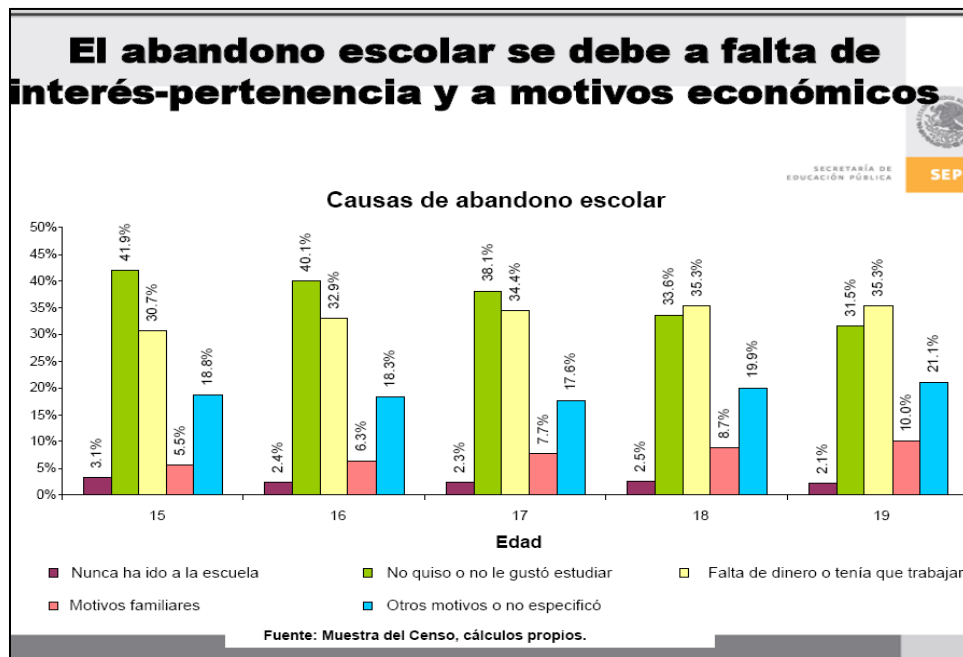
En relación al tema que nos ocupa, se cuestiona ¿Puede el docente generar acciones desde el aula que eviten la deserción de los estudiantes? ¿Existe una estrecha relación entre los métodos de enseñanza y la deserción escolar? ¿La evaluación docente puede ofrecer alternativas de mejora para transformar esta realidad?

*Calidad.* En cuanto a este aspecto se refiere, encontramos que una de las principales dificultades es que existe una dispersión en la oferta educativa, misma que se caracteriza por la falta de pertinencia a la situación actual de nuestro país. Esto tiene una relación directa con la deserción escolar, si tomamos en cuenta que una de las primeras causas de ella es “la falta de interés en los estudios”, tal como lo muestra la siguiente gráfica.

---

<sup>7</sup> *Idem*

<sup>8</sup> *Idem*



Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior. Creación del Sistema Nacional del Bachillerato, 2008.

La RIEMS ha dado especial importancia a la formación cívica y ética de los jóvenes, al desarrollo de competencias y a la promoción de aprendizajes significativos. Asimismo plantea orientar la pertinencia de los aprendizajes tomando en cuenta el contexto social, cultural, político y económico.

El documento de la RIEMS reconoce como determinantes para la calidad de la EMS la mejora en los procesos de enseñanza y el mejoramiento del equipo y las instalaciones.

*Equidad.* Como se mencionó anteriormente, existe una íntima relación entre el nivel socioeconómico y la deserción escolar por su vínculo con las cuestiones sociales, culturales y económicas. De acuerdo con los estudios realizados por la SEMS también se determina que a menor ingreso, menores posibilidades de acceso al subsistema. Esto provoca que la brecha de oportunidades sea cada vez más grande.

Con respecto al desempeño académico, la EMS se enfrenta a la problemática de subsanar deficiencias en el aprendizaje de la educación básica que se ve más marcado en poblaciones marginadas.



Por lo tanto la propia reforma reconoce que “la escuela debe cumplir un papel de igualador de oportunidades, pero ello se logra sólo si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades” (SEP, 2008:15).

Se considera que los retos a los que se enfrenta la EMS deben abordarse de manera integral y explicar las causas desde distintos enfoques que nos permitan dar cuenta de lo que sucede en este subsistema; a la presente investigación le interesa ahondar en la cuestión del papel del docente, de su función, sus implicaciones, su gran potencial de transformación de la realidad educativa y de la manera en que la evaluación de la docencia puede coadyuvar con este propósito.

### **a) Perfil de egreso en el Sistema Nacional de Bachillerato**

Uno de los principales avances que se da con la RIEMS es la definición del perfil de egresado. Las competencias genéricas son:

#### **Se autodetermina y cuida de sí**

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables

#### **Se expresa y comunica**

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

#### **Piensa crítica y reflexivamente**

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

### **Aprende de forma autónoma**

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

### **Trabaja en forma colaborativa**

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

### **Participa con responsabilidad en la sociedad**

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Sin lugar a dudas es un perfil de estudiante muy ambicioso, con grandes aspiraciones para un subsistema con tantas prioridades, sin embargo se reconoce el esfuerzo realizado para definir las competencias de los jóvenes estudiantes. Es relevante destacar la necesidad de sumar esfuerzos e integrar todos los elementos que plantea esta reforma.

Se considera que la función de los maestros, es sumamente compleja y cobra especial relevancia para contribuir a alcanzar la meta planteada.

La RIEMS consideró también un perfil de docente, que se presenta en el siguiente apartado, con las competencias necesarias para realizar el proceso de enseñanza acorde con el enfoque de esta reforma.

### **3.5 El docente en Educación Media Superior**

El docente en EMS tiene importantes demandas de la sociedad, del mercado laboral, de las Instituciones de Educación Superior y de los propios estudiantes, así como de los contextos internacionales en donde se plantea la adquisición de competencias como prioridad educativa.

El profesor de la EMS tiene una tarea fundamental en el Sistema Educativo Mexicano y de gran trascendencia para la sociedad. En este panorama, ubicamos la evaluación de los profesores y su formación como pieza clave para enfrentar pertinentemente esta realidad.

La RIEMS define el perfil de docente, a partir de competencias integrando una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que el docente requiere para generar ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de las competencias deseadas en los estudiantes. Las competencias planteadas tienen un enfoque amplio, entendiendo que el profesor es un formador de personas integrales, por lo que puede aplicar a cualquier docente de este subsistema, sin restricciones de la asignatura que imparte o la modalidad educativa a la que pertenezca.

Las competencias y sus principales atributos del perfil docente de la EMS son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
  - Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
  - Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
  - Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
  - Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
  - Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
  - Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
  - Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
  - Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
  
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios
  - Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
  - Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.
  - Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
  - Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
  
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional.
  - Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
  - Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.

- Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
  - Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
  - Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
  - Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
  - Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
  - Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
  - Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
  - Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
  - Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
  - Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integrar a los estudiantes.
- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
  - Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
  - Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
  - Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
  - Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
  - Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
  - Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
  - Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
  - Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.

- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Revisar este perfil nos permite distinguir elementos fundamentales en la formación de los maestros de este subsistema, representa una guía importante que puede orientar las acciones de formación y de evaluación del desempeño docente.

La situación de la docencia en este subsistema es urgente de atender, pues la mayoría de los docentes poseen una formación profesional en las materias que imparten pero carecen de una formación pedagógica que les permita desarrollar prácticas de enseñanza más efectivas y con mejor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente la EMS cuenta con aproximadamente 272,817<sup>9</sup> maestros. La modalidad del bachillerato general concentra al mayor número de docentes con un total de 173,952, le sigue el profesional técnico con 28,962 y finalmente el bachillerato tecnológico con 69,903.

Respecto a la escolaridad de los docentes, se pueden observar notables diferencias, hay maestros que tienen estudios de Normal Básica, otros estudios de licenciatura en alguna disciplina relacionada a la asignatura que imparten y profesores sólo con los estudios correspondientes al nivel medio superior; otros docentes con pasantía del nivel superior y finalmente profesores con estudios de posgrado.

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes correspondientes:

---

<sup>9</sup> Panorama Educativo 2009

Tabla 5. *Escolaridad de los docentes en Educación Media Superior*

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: Cálculos propios. Formato 911 - Inicio 2006-2007.

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

Consultado en Guemes y Loredo (2008).

Para continuar con las reflexiones sobre la docencia en EMS, y con la intención de considerar las percepciones de los involucrados, hacemos referencia a la encuesta realizada por la revista Eutopía, que nos muestra información interesante, aunque se enfoca únicamente al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

La Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato Eutopía<sup>10</sup>, realizó una encuesta en octubre del 2008 a estudiantes, profesores y funcionarios de diversas modalidades del bachillerato acerca de la calidad de los servicios educativos de este subsistema, son muy variados los temas y preguntas realizadas, sin embargo se toma como referencia algunos detalles referentes a la función docente e interesa destacar de que a pesar de la falta de formación de diferentes profesionistas en el ámbito de la docencia, hay un gran cúmulo de experiencia, motivación y vocación de muchos de ellos para ejercerla comprometida y responsablemente. En los resultados de la encuesta, se observa también, un alto nivel de reconocimiento por parte de los estudiantes y funcionarios respecto a la preparación de los profesores; el 87% de los estudiantes consideran que la mayoría de los profesores están preparados para enseñar la asignatura que imparten y el 71% de los funcionarios opina que los profesores de su plantel cuentan con la preparación necesaria para cumplir con su trabajo.

<sup>10</sup> <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eutopia/anteriores/9>



A lo largo del presente documento se ha venido planteando que existe una realidad social muy amplia y compleja en el subsistema, y aunque se reconocen los resultados positivos de esta encuesta, es importante advertir que la formación de un profesor es permanente y que en la tendencia educativa mundial basada en competencias, es preciso desarrollar, también como profesor, una serie de competencias para llevar a las aulas la esencia de este modelo educativo que promueve la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

En cuestión del papel del docente en la RIEMS se afirma que “El perfil de los maestros de EMS no puede ser igual al de los de educación básica o superior. Se trata de un nivel educativo distinto, con características particulares que deben atenderse, como las relacionadas con las necesidades de los adolescentes y con el hecho de que egresan en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos. De lo contrario, la planta docente continuará siendo insuficiente en sus alcances” (RIEMS, 2008:7).

Dentro de los cuatro ejes que contempla la reforma de la EMS, se encuentra el de *la profesionalización de los servicios educativos*, en donde uno de los principales objetivos, es fortalecer el desempeño académico de los alumnos considerando la importancia de la formación docente.

Se diseñó el Programa de Desarrollo Docente para formar a los maestros con el Perfil del Docente de la EMS y el Programa Nacional de Tutorías, que representa una prioridad en este nivel educativo.

En la edad de los estudiantes de bachillerato, los jóvenes presentan características y necesidades muy diversas, de acuerdo con la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 (2006), en este rango de edad los jóvenes toman decisiones fundamentales para su vida, por ejemplo: elección de carrera, en muchos, el inicio de la vida sexual, empiezan a trabajar y algunos salen de casa para intentar una vida independiente a sus padres.

Por otro lado es una edad muy vulnerable y los jóvenes viven cambios biológicos y psicológicos que influyen en la dinámica familiar, social y académica. Todo ello representa retos continuos en la formación y actualización de los profesores para

desempeñar su trabajo con mayores frutos en la formación de personas e influir en la posibilidad de tener una mejor calidad de vida.

Para atender de manera más cercana al estudiante, la RIEMS contempla el Programa Nacional de Tutorías que retoma las experiencias previas de CONALEP, CCH y particularmente el programa propuesto por la Dirección General de Bachillerato que busca atender necesidades ligadas con aspectos expresados dentro del acuerdo 442 que se presentan a continuación:

- Integración de los alumnos al nuevo entorno escolar y los cursos remediales que se requieran.
- Seguimiento y apoyo individual y grupal de alumnos en relación con los procesos de aprendizaje y su trabajo académico.
- Apoyo psicopedagógico para atender problemáticas particulares, mediante atención individual y/o grupal.
- Orientación vocacional, cuando proceda, para elegir con mayor certeza las opciones profesionales o académicas.

Respecto a los docentes, se impulsa el programa de formación y actualización de la planta docente que fomenta una cultura académica en donde las instituciones se vinculen entre sí para realizar procesos formativos entre pares “en un ambiente que facilite el trabajo en conjunto, el intercambio de métodos y resultados y la reflexión colectiva” (RIEMS, 2008:47). En las competencias a desarrollar en el cuerpo docente que se encuentran temas afines con la impartición de clases participativas, aprendizaje colaborativo, trabajo por proyectos, constructivismo, entre otros.

Se considera que la evaluación del desempeño docente puede ser una herramienta altamente eficaz para los procesos formativos y de actualización de profesorado.

Por otro lado, también se considera que las condiciones laborales repercuten en el desempeño de los profesores, respecto a ello, y de acuerdo a la encuesta antes mencionada, 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 reportan tener las condiciones necesarias para desempeñar su trabajo, más de la mitad de los profesores consideran que las posibilidades de promoción en su institución son medianamente insatisfactorias o insatisfactorias y el 54% de los maestros califican como “no satisfactorio” el nivel de ingreso.

El 62.3 % de los profesores de este subsistema mantiene un tipo de contratación por horas y sólo un 16.6 % tiene tiempo completo.

Se considera que mejorar las condiciones de salario y laborales de los profesores en el contexto mexicano puede tener una influencia positiva en el desempeño de sus actividades y por ende en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de las Instituciones.

Finalmente se presentan datos sobre el tipo de contratación, que da cuenta desde otro enfoque, la dimensión de la problemática en donde sólo una mínima parte son profesores de tiempo completo y estos son quienes tienen mejores condiciones laborales.

Tabla 6. *Tipo de contratación de docentes de Educación Media Superior.*

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

Fuente: Cálculos propios. Formato 911 - Inicio 2006-2007.

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

Consultado en Guemes C. y Loredó J. (2008)

## **La evaluación de la docencia en EMS**

Al igual que en Educación Superior, la evaluación de los académicos en las instituciones de la EMS ha tenido un rápido desarrollo en el país, debido al diseño y puesta en marcha de políticas educativas que la asociaron a programas de compensación salarial, procesos de acreditación de programas y acceso a recursos financieros. De la misma manera, 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 desde una perspectiva de largo plazo y en beneficio de la mejora de la enseñanza.

Debido a la rápida expansión de la evaluación del desempeño docente y a los objetivos particulares de la presente investigación, es importante conocer las prácticas de evaluación actuales como plataforma para idear estrategias que mejoren dichas prácticas y se proyecten en un sentido más cercano a la reforma que plantea un perfil interesante de docente; y al contexto actual de este subsistema.

En un trabajo anterior (Rueda, García y Falcón, 2008) se concluía que los programas de evaluación del desempeño docente, no eran propiamente programas 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. Así mismo 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). Por otra parte, 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 permitieran estimar cuáles son los aspectos o condiciones que limitan la participación en el programa de la mayor parte de los profesores. Se recomendó la promoción de trabajos que dieran cuenta del desempeño de los profesores, relacionándolos con índices de aprovechamiento, reprobación y deserción de los alumnos.

Finalmente, se plantea como necesaria la revisión de los referentes normativos para adecuarlos a las 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.

En el caso de los docentes de EMS, se tienen fuertes desafíos relacionados con las características propias del nivel educativo. Este subsistema presenta en nuestro país múltiples contradicciones y desorganización al interior, ha sido uno de los niveles más abandonados por la política educativa, sin embargo tiene una trascendencia fundamental en el desarrollo de una nación, tal como lo cita Zorrilla (2008:25) referente al Institute Management Development, “esta fuente asevera que la participación de la población en los estudios de nivel medio y medio superior se ubica entre los diez factores clave que caracterizan la más alta competitividad entre las naciones, pero el factor educativo es preponderantemente, por arriba de cualquier otro, incluso el gasto en investigación”.

Por otro lado, subrayamos las fuertes problemáticas en EMS en relación a cobertura y deserción. De acuerdo con el informe de la OCDE en “Panorama de la educación 2007”, ocupamos el último lugar en relación al porcentaje de graduados debido a que no se cuenta con una estructura, ni financiamiento suficiente para ofrecer una educación con igualdad de oportunidades.

La función docente en Educación Media Superior es compleja y se enfrenta ante un entorno cambiante con importantes retos en la formación de jóvenes, misma que tendrá un gran impacto en el desarrollo de la sociedad mexicana.

Finalmente concluiríamos que los procesos de evaluación de la docencia en ambos niveles presentan problemáticas semejantes, sin embargo los estudios en Educación Superior son más amplios y documentados, lo cual plantea un avance importante en la comprensión y en las posibilidades de intervenir de manera más eficaz, en el caso de la EMS, los estudios son casi inexistentes, motivo que realza el impacto que puede tener la presente investigación.

Antes de abordar el tema de la evaluación de la docencia se hará un repaso del subsistema partiendo del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

### **3.6 Educación Media Superior en el sector privado**

La educación privada en México está integrada por un grupo sumamente diverso de escuelas, de diferentes culturas e ideologías. Tiene su origen en tiempos de la colonia con preceptores que educaban a los niños de manera particular, sin embargo es hasta principios del S. XVII cuando inician el funcionamiento más formal de estas escuelas bajo el sustento económico de particulares, sin embargo, siempre estuvieron bajo la supervisión del Estado, en ese momento del Ayuntamiento. En la época hispánica la educación se basó en la tradición católica.

Desde los inicios del S. XIX se especificaron los límites de las escuelas particulares, quienes tuvieron ciertas restricciones, en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, se decía que “todo ciudadano tiene facultad de formar establecimientos particulares de instrucción en todas las artes y ciencias, y para todas las profesiones, pero el Estado se reservaba la autoridad de supervisar y asegurarse de que los maestros de estas escuelas tuvieran las aptitudes y preparación necesarias para la enseñanza” (Citado en Torres Septién, 1997). La educación privada en nuestro país está ligada con la larga disputa entre el Estado y la Iglesia, la apertura y apoyo a las escuelas privadas, estuvieron condicionadas a intereses políticos y sociales.

La educación privada en México cobró relevancia por diversos motivos, entre ellos, el interés en la formación católica, la llegada de extranjeros en las primeras décadas del S. XX y que comenzó a ser asociada a un estrato social determinado. Algunas de las escuelas particulares fueron abiertas por los preceptores reconocidos que daban clases de manera individual, este tipo de escuelas no recibía ningún tipo de subsidio del gobierno.

Durante el Porfiriato se permitió la llegada de un gran número de órdenes religiosas que fundaron escuelas en México, gran parte de las escuelas primarias dependían de parroquias o de maestros reconocidos. Particularmente las preparatorias, que

incluían las secundarias y preparatorias, dependían de Seminarios Diocesanos. Dentro de las principales órdenes que instituyeron centros educativos se encuentran los Lasallistas, Jesuitas, Maristas, Salesianos, Religiosas del Sagrado Corazón, entre otras.

En especial la Educación Media Superior en el sector privado tuvo un crecimiento muy diferente al de la educación básica por lo menos hasta la década de los 70's, debido a que el Estado dio prioridad a la educación elemental. Los particulares empezaron a ofrecer estudios para incorporar al sector femenino al campo laboral.

El porcentaje de escuelas privadas de educación media y superior en nuestro país nunca ha superado más del 10%, en general, podemos deducir que la escuela privada se ha destacado por formar a una pequeña elite de la sociedad. Contradictoriamente en la muestra de estudiantes de la prueba PISA no se manifiestan grandes diferencias en los resultados de alumnos de escuelas públicas y privadas de educación media superior.

En la tabla siguiente se presentan datos estadísticos del subsistema y particularmente del Estado de México de la entidad en donde se realiza el estudio de caso de la presente investigación. La Educación Media Superior privada en el Estado de México es la más grande de todo el país.

Tabla. Número de estudiantes, docentes y escuelas en EMS

	<b>Alumnos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Escuelas</b>
<b>Edo. México</b>	85,184	10,320	521
	11.74%	11.59%	9.53%
<b>Nacional</b>	725,434	88,982	5,466

\*Elaboración propia a partir de Panorama Educativo 2009.

# Capítulo 4. Estudio de caso en el I.M.T.

---

## 4.1 Metodología de investigación

La presente investigación se define como un estudio de caso con un enfoque cualitativo, por su interés en desarrollar una propuesta dentro de un contexto específico a partir de las características de la institución y de las necesidades e intereses de los actores involucrados. Para cubrir con los objetivos planteados se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas para recabar la información entre ellas: cuestionarios y encuestas, entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y observaciones participativas.

Por estudio de caso consideraremos a “las investigaciones a profundidad que tienen como propósito identificar los estratos diferentes de universalidad y particularidad presentes en la circunstancia estudiada (Erickson, 1989), donde los resultados expresan aspectos singulares de situación analizada por lo que no tienen el propósito de generalización. Cada sistema se considera un sistema único y exclusivo, y la generalización se da en la medida que los otros se ven reflejados en lo particular y universal del caso concreto (Lincoln y Guba, 1985 citado en Luna, 2002).

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, la evaluación de la docencia en Educación Media Superior en el sector privado, presenta importantes retos y posibilidades de mejora en pro de la función sustancial de toda institución educativa: la enseñanza. Entre otros, porque existen limitadas investigaciones al respecto.

La mayoría de las prácticas de evaluación de la docencia en el nivel superior están basadas en características genéricas de la enseñanza (Marsh, 1984 y Delandshere, 1994 citado en Luna, 2002), y se ha subestimado la importancia que tienen las condiciones específicas de cada institución y las características de los integrantes de la misma. En esta investigación se sostiene que considerar el contexto específico de la institución e involucrar a los participantes en el diseño de los instrumentos y los mecanismos para implantar un programa de evaluación docente en las instituciones



es absolutamente benéfico y productivo para los fines de mejorar la calidad de la enseñanza.

Para comprender con más profundidad la problemática de la evaluación de la docencia en Educación Media Superior en el sector privado, se ha elegido un estudio instrumental de caso en la preparatoria I.M.T.. Entendemos un caso como “algo específico, algo complejo en funcionamiento” (Stake, 1998:16)

La selección del caso respondió a que las características de la institución permitían analizar las problemáticas que interesaban a nuestra investigación en relación a la evaluación docente y a la posibilidad de acceder al campo con apertura de las autoridades, incluso al interés de la institución en la realización de este estudio.

No se busca de ninguna manera generalizar los resultados de esta investigación, se pretende comprender las complejidades de una institución y revisar los aportes teóricos sobre el tema para articular en la medida de lo posible una propuesta congruente y valiosa para los actores involucrados y para la institución, así como tener la posibilidad de contribuir a las investigaciones sobre el tema que son todavía muy limitadas.

## **4.2 Preguntas de investigación, Objetivo general y particular**

### **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son las características docentes del nivel medio superior y sus principales necesidades?
- ¿Qué factores influyen en la evaluación de la docencia para contribuir a la mejora de enseñanza?
- ¿Cómo se puede articular los aportes teóricos y las experiencias previas de evaluación docente en un contexto específico?

## **Objetivo General**

Elaborar una propuesta de evaluación del desempeño docente metódica y sistemática para la preparatoria del I.M.T., con la participación de profesores, personal directivo y estudiantes.

## **Objetivos particulares**

- Diseñar un instrumento de evaluación docente acorde a las características y necesidades de una institución privada de Educación Media Superior.
- Identificar los aspectos que docentes y alumnos consideran valiosos para incluirse como parte de la evaluación docente en un contexto particular.

En el presente trabajo se presenta el proceso de construcción del instrumento y el proceso de indagación acerca del contexto institucional.

La revisión del estado del arte de la literatura especializada en el tema, orientó la selección de la metodología a seguir, se eligieron los trabajos de Rueda (Rueda y Nieto 1996, 2010) y Luna (2002) como las principales guías.

Se presentó esta propuesta al cuerpo directivo de la institución, explicitando los objetivos y el enfoque de evaluación; así como el tipo de acciones a realizar, por lo delicado de tener contacto directo con docentes y estudiantes. La Dirección estuvo de acuerdo y se contó con su apoyo durante la realización de toda la investigación.

La investigación se realizó en cinco fases que a continuación se describen:

### ***1ra. Fase, Investigación de los temas centrales derivados de las preguntas y objetivos de investigación.***

- Revisión y análisis de enfoques de evaluación educativa, que se desarrolla en el capítulo 1.
- Análisis y reflexión del subsistema de educación media superior y de las particularidades del docente de este nivel, que se describe en el capítulo 3.

- Conocimiento del estado del arte de la evaluación de la docencia en Educación Superior y Media Superior, presentado en el capítulo 3.

### **2da. Fase, Diagnóstico institucional sobre Evaluación de la docencia**

Con la intención de conocer la dinámica de la escuela y comprender la situación docente y las acciones de evaluación dentro de la institución, se realizaron las siguientes actividades:

- a. Caracterización de la institución
  - Revisión de documentos: Filosofía y modelo educativo institucional; datos generales.
  - Observaciones participantes de la dinámica escolar
- b. Recopilación de la información sobre los antecedentes de evaluación docente de la institución a través de entrevistas con directivos y docentes.
  - Condiciones principales del surgimiento de las acciones de evaluación (solicitudes externas, iniciativas institucionales, etc.).
  - Participantes (directivos, académicos, estudiantes, comisiones, especialistas, etc.).
  - Propósitos planteados.
  - Selección y/o elaboración de mecanismos e instrumentos.
  - Responsables de la conducción de las acciones de evaluación.
  - Comunicación de los resultados a diferentes audiencias.
  - Usos de los resultados de las acciones de evaluación.

La información de la fase 3, 4 y 5 se desarrolla en el capítulo 5.

### **3ra. Fase, Diseño y aplicación de Guía para evaluar la docencia dirigida a docentes y directivos.**

La utilización de esta guía tiene la intención de conocer las opiniones de los maestros y directores acerca de la evaluación de profesores y se retoma de la investigación de

Rueda (1996), se hizo una adaptación pero consta de tres apartados combinando opciones abiertas y cerradas:

1) En la primera parte se revisa la disposición y/o expectativas del docente frente al proceso de evaluación. Esta información es muy valiosa para definir la orientación del proceso de evaluación, cómo plantear los mecanismos y fuentes de información.

2) El segundo apartado explora la opinión del docente respecto de los medios e instancias que deberían conducir el proceso de evaluación. Se presentan opciones variadas como la opinión de los alumnos, la evaluación de pares (colegas), el trabajo de comisiones especiales, etcétera. Se buscó conocer si alguna de estas formas se consideraba más conveniente para evaluar a la docencia y si en un momento dado se podrían combinar diversos procedimientos.

3) La tercera parte presenta una serie de dimensiones obtenidas de la guía original (Rueda, 1996) con la intención de dar al profesor una gama amplia de aspectos de los cuales pudiera opinar, en un proceso de evaluación particular.

Las dimensiones de la Guía se dividieron en cinco apartados: ambiente de aprendizaje y relación con los alumnos; planeación, desarrollo; evaluación y actualización profesional.

En las dimensiones contenidas, se observa una diversidad de puntos de vista respecto a la función docente para captar las preferencias de los profesores, sin embargo se seleccionaron a partir del modelo educativo institucional.

El cuestionario se aplicó en una de las reuniones académicas ya previstas por la institución y se explicó a los docentes las finalidades del proyecto, sus objetivos y las actividades a realizar.

#### **4ta. Fase, Diseño de cuestionario de opinión estudiantil**

El cuestionario se elaboró con base en los resultados de la Guía *para evaluar la docencia* dirigida a docentes y en la literatura especializada en el tema, (Landsheere, 1980; Tejedor, 1990; Centra, 1993). Se redactaron los reactivos y se elaboró la primera versión del cuestionario de opinión estudiantil.

Las dimensiones seleccionadas fueron:

- 1) Ambiente de aprendizaje y relación con los alumnos
- 2) Planeación
- 3) Desarrollo. Interacción en el aula
- 4) Evaluación

Se decidió incluir un apartado que evaluara de manera general el desempeño del docente y del alumno y otro referente a una autoevaluación del estudiante de su desempeño en la materia evaluada.

#### **5ta. Fase Participación de alumnos, personal docente y directivo.**

La primera versión del cuestionario fue compartida con la comunidad escolar (docentes, alumnos y directivos) para escuchar opiniones y sugerencias al mismo. Se utilizaron las siguientes estrategias:

- 1) Se entregó el cuestionario a los profesores y se incluyó un comunicado que explicaba el propósito de su participación y los invitaba a emitir sus opiniones sobre el cuestionario.
- 2) Se revisó el instrumento de manera conjunta a través de una entrevista semi-estructurada con la directora de la sección.
- 3) Se realizó un grupo focal con una muestra aleatoria de 12 estudiantes de los tres grados de preparatoria.

Finalmente se presentó ante la institución el cuestionario diseñado con esta metodología. En el capítulo cinco se presenta el desarrollo y datos obtenidos de la presente investigación así como el cuestionario, resultado de este proceso.

# Capítulo 5. La evaluación docente en el I.M.T.

---

Una vez que se ha analizado de manera teórica los fundamentos de la evaluación educativa y se han revisado los antecedentes sobre el tema en Educación Media Superior, nos adentramos al contexto particular de la institución en donde se desarrolla la presente investigación. Por cuestiones de anonimato se emplearán las siglas I.M.T. a lo largo del texto para referirnos a la preparatoria particular en donde se realizó el estudio.

Para realizar el acercamiento a dicha institución en lo referente a la evaluación de la docencia, hemos seguido el protocolo empleado por Rueda, Luna, Garcia-Cabrero y Loredó en el Diagnóstico de la evaluación de la docencia en las universidades mexicanas<sup>11</sup>.

## 5.1 Caracterización general de la institución

El I.M.T. es un colegio particular, bilingüe, de clase media. Ofrece los niveles de primaria, secundaria y preparatoria y cuenta con tres planteles ubicados en Naucalpan de Juárez en el Estado de México.

La filosofía e ideario institucional se encuentra manifiesto en la misión, visión y valores que han definido<sup>12</sup>:

### Misión

“Somos una Institución educativa, sólida en valores, que promueve el respeto por la ecología y el uso justo de la ciencia y la tecnología para participar en la construcción de un mundo mejor”

---

<sup>11</sup> Protocolo proporcionado a las instituciones participantes en el **Diagnóstico de la evaluación de la docencia en las universidades mexicanas y prueba de un nuevo modelo en distintos contextos institucionales**. Proyecto Financiado por CONACYT, proyecto No. 61295. Disponible en: <http://www.cesu.unam.mx/eval-docencia/proyectodiagnostico.htm>

<sup>12</sup> Información proporcionada por la institución

## **Visión**

“Ser una Institución educativa a la vanguardia pedagógica y científica, que impulse el arte y la cultura logrando formar seres humanos íntegros capaces de mejorar su entorno. Ofrecer un servicio de excelencia en un ambiente de calidez y respeto”

## **Valores**

**Respeto.** Considerar y aceptar los derechos propios y de los demás, cuidando, valorando y tratando con dignidad todo lo que nos rodea.

**Responsabilidad.** Decidir y actuar asumiendo las consecuencias de nuestros actos.

**Honestidad.** Pensar, actuar y expresarnos con base en la verdad.

El Modelo Educativo de la institución está fundamentado en la teoría constructivista y el aprendizaje cooperativo, a saber:

“El I.M.T. basa su enseñanza en un modelo constructivista cognitivo, que fundamenta el logro del aprendizaje a partir de la interacción de los conocimientos previos y la información nueva.

La meta es desarrollar en los estudiantes aprendizajes por descubrimiento autónomo y el logro de aprendizajes significativos a través de los contenidos curriculares y la interacción entre estudiantes y maestros.

Nuestros profesores mantienen relaciones cercanas, de respeto y empatía con los alumnos, reconocemos que el componente afectivo y emocional son ingredientes fundamentales en el aprendizaje del ser humano. Asimismo respetamos la heterogeneidad de los grupos, por ello, adaptamos nuestros contenidos académicos para ser abordados desde las diferentes inteligencias múltiples.

Como estrategias de aprendizaje se promueve el uso de organizadores gráficos, como mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros comparativos, entre otros.

Se desarrollan actividades grupales en diferentes escenarios que estimulen la creatividad y el interés de los estudiantes.

Se fomenta el trabajo cooperativo y colaborativo por su gran potencial pedagógico y el valor que a nivel académico y de integración social nos ofrece.

Concebimos a nuestros estudiantes como personas en formación, capaces de interactuar con su medio y con un potencial invaluable para entender nuestra realidad. En nuestra comunidad escolar: alumnos, padres de familia, maestros y personal académico; somos agentes de cambio y juntos estamos “construyendo un mundo mejor”<sup>13</sup>

### **5.1.1 Antecedentes del I.M.T.**

Fue fundada en 1967 por un profesor, que fue seminarista durante más de dos décadas. Desde sus inicios tuvo una influencia del modelo educativo Lasallista.

Dentro de la zona fue una escuela que cobró prestigio por el nivel académico, por la calidad de la enseñanza en el idioma inglés y por la sólida formación en hábitos y valores.

La escuela creció rápidamente y lograron la construcción de dos planteles, llegando a alcanzar una población de 2,500 alumnos en la sección de primaria, secundaria y preparatoria.

La preparatoria se creó hasta 1981, y desde sus inicios estuvo incorporada al Sistema UNAM (SI), es decir, cuenta con la autorización del Consejo Universitario para impartir los programas en de estudio de las preparatorias UNAM dentro del plantel. Asimismo, los estudios incorporados están supervisados por académicos de la Universidad y es la UNAM quien expide los certificados de estudios para los alumnos.

---

<sup>13</sup> Cita textual de documentos proporcionados por la Institución



Originalmente el horario de la preparatoria era vespertino pero en 1998, lo cambiaron a turno matutino por tener mayor demanda de los estudiantes en ese turno; esto implicó la construcción de un nuevo plantel. Actualmente el colegio cuenta con tres planteles.

Desde su fundación tuvo un modelo tradicional, con grupos numerosos y métodos conductistas para la motivación de estudiantes. Se obtuvieron importantes logros académicos que se manifestaron en el reconocimiento de universidades a los estudiantes, quienes otorgaban becas de excelencia a los egresados. El área de inglés también tuvo niveles muy altos de desempeño en los estudiantes, incluso se convirtieron en sede de aplicación de exámenes de la Universidad de Cambridge.

### **5.1.2 Periodo actual<sup>14</sup>**

Como se mencionó anteriormente, el colegio cuenta con tres planteles ubicados en el municipio de Naucalpan, Estado de México.

Durante el ciclo escolar 2008-2009<sup>15</sup>, el colegio tuvo una población estudiantil de **948** alumnos en total: 500 en primaria, 336 en secundaria y 280 en preparatoria, sin embargo, el colegio tiene una capacidad instalada para más de 2500 estudiantes.

La estructura organizacional estaba integrada por un Director General, un subdirector académico y en cada sección (primaria, secundaria y preparatoria) había una dirección académica y una dirección técnica. De manera que en la sección de preparatoria había un director académico y uno técnico.

El director académico estaba enfocado al trabajo con docentes; la atención a padres y alumnos. Los directores técnicos atendían el cumplimiento de los requisitos y lineamientos que exige la UNAM.

En la última década el colegio sufrió importantes cambios a nivel administrativo y académico lo cual provocó cierta inestabilidad en el personal de la institución.

---

<sup>14</sup> El estudio se realizó durante el ciclo escolar 2008-2009

<sup>15</sup> El colegio ha tenido cambios importantes en la estructura organizacional, los datos presentados corresponderán al ciclo 2008-2009.

Algunas de las principales problemáticas observadas fue el constante cambio de administración y de personal directivo. A partir de la revisión de registros se observó un alto índice de rotación de personal docente y cambios continuos en los enfoques educativos.

En este contexto, resaltaba la falta de claridad en objetivos institucionales y se percibía una cultura basada en el control que repercutió en la motivación y desempeño docente.

La dirección del colegio, manifestó su interés en impulsar la calidad de la enseñanza y apoyó el proyecto de evaluación del desempeño docente para incidir en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora institucional.

## **5.2 Preparatoria I.M.T.**

Como se mencionó en el apartado anterior, la preparatoria estaba conformada por un director académico y un director técnico. También cuentan con un coordinador por cada grado; son 27 docentes y hay personal de apoyo en recepción, biblioteca, enfermería, vigilancia y mantenimiento.

Como una breve descripción física, explicamos que cuenta con 11 aulas, una biblioteca y 4 laboratorios; dos oficinas para los coordinadores y una para cada director. Hay una pequeña recepción y una sala de maestros.

Hay un campo de fútbol, cancha de básquetbol y voleibol, tiene áreas verdes y una cafetería. Toda la construcción está en un solo nivel, la apariencia de la escuela es agradable, limpia y con vegetación.

Esta preparatoria es reconocida por universidades de prestigio por el nivel académico y por el nivel de inglés de los estudiantes. En encuestas realizadas por la institución se reporta que los alumnos de secundaria del mismo colegio, tienen la percepción de que en la preparatoria son muy exigentes y un porcentaje alto de estudiantes prefieren cambiar de escuela.

### **5.2.1 Rasgos de la dinámica escolar y características del personal docente**

Como se comentó la planta docente estaba integrada por 27 maestros, de los cuales, 17 eran mujeres y 10 hombres. El nivel de escolaridad de los maestros estaba integrada por el 20% de pasantes, 80% profesores titulados de licenciatura, 7% con grado de maestría, 5 profesores de inglés con estudios diversos del idioma y con la aprobación de la UNAM. El 33% de la planta docente se encontraba estudiando en ese momento estudios de posgrado.

Todos los maestros poseían la formación en la asignatura que impartían y cursos diversos referentes a educación.

La antigüedad, la edad y el número de horas impartida era muy variable en la institución, pero en promedio la antigüedad era de 7 años, la edad de 43 y el número de horas semanales de 14 hrs.

Los profesores estaban contratados por nómina y tenían prestaciones de ley, aunque existían ciertas irregularidades administrativas que influía negativamente en el desempeño de los maestros. El pago por hora era muy variado y se asignaban sueldos de manera discrecional lo que provocaba malestar entre los docentes.

La función de los maestros en esta institución se remitía básicamente al proceso de enseñanza:

- Elaboración de planeación anual
- Diseño de exámenes
- Diseño de materiales didácticos
- Evaluar el aprendizaje

Había nueve grupos, tres de cuarto, dos de quinto y cuatro de 6to. de preparatoria. Los cuatro grupos de sexto eran los correspondientes a las áreas disciplinarias que distingue el Sistema Incorporado de la UNAM.

Área 1 . Físico – Matemáticas

Área 2. Químico – biológicas

Área 3. Económico – Administrativa

Área 4. Artes y Humanidades

Los grupos eran en promedio de 30 alumnos, numerosos respecto al tamaño del aula, generalmente se acomodan en 5 filas de seis alumnos aproximadamente. Las aulas tienen un escalón al frente, algunos docentes y el coordinador mencionan que es para que “el profesor tenga un mejor control del grupo”. Muchas escuelas particulares conservan esta estructura dentro del aula porque antiguamente solían tener este desnivel para los profesores con la finalidad de distinguir al docente y controlar al grupo desde la parte frontal del aula, esta estructura física de las aulas responde a un modelo tradicional de enseñanza.

En la mayoría de las clases los grupos permanecen en filas como se ha descrito anteriormente, pero algunos docentes deciden emplear otros espacios del colegio para desarrollar su clase: la cafetería o los jardines, estas acciones les gustan a los jóvenes pero los profesores comentan que los grupos se “desordenan” mucho cuando salen de clase, es decir, hablan constantemente y se distraen fácilmente. Se percibe cierto interés por mantener a los grupos en “orden y en silencio”.

La dinámica del grupo dentro de las aulas responde generalmente a un modelo del docente expositor, mientras los estudiantes toman notas o escuchan, aunque en el menor de los casos algunos profesores planteaban actividades interactivas y dinámicas que propiciaban la reflexión.

A pesar de lo observado en clase, los profesores manifestaron en las entrevistas semiestructuradas, “que la educación es un proceso interactivo, dinámico que debe promover en los alumnos aprendizajes significativos”, sin embargo de acuerdo con entrevistas con los alumnos y a las observaciones realizadas, muy pocas clases se desarrollan de esta manera.

Los docentes se mostraban con autoridad dentro de los grupos, sin llegar a ser autoritarios, es decir, se observaba un trato cortés con los alumnos y en su mayoría los alumnos se comportaban atentos dentro de clase. Se observaba un ambiente de aparente camaradería, en entrevistas con los alumnos, éstos reconocían tener cariño por algunos de los maestros, distinguían como cualidades principales de sus buenos maestros a los que *“les interesamos como personas”, “se preocupan por que aprendamos”,* o que *“se nota que les gusta ser maestros”*.

Cada periodo los profesores y coordinadores se reunían para analizar los resultados académicos de los estudiantes, los comentarios que los profesores emitían de los alumnos al revisar las causas de las bajas calificaciones en alguna materia, los profesores argumentaban que los jóvenes eran flojos, o que no les gustaba estudiar. Algunos comentaron también que eran incumplidos o que no les gustaba la escuela, sin embargo no se emitieron comentarios respecto a los métodos de enseñanza que se empleaban o alguna relación con el desempeño propiamente de los docentes. De alguna manera, los docentes responsabilizaban a los alumnos del bajo rendimiento.

Existía un alto índice de reprobación, en general en el primer año de preparatoria, y en registros de los últimos cuatro años coincidía que durante el ciclo escolar, es decir, antes de terminar el curso, se daba de baja alrededor del 10% de los estudiantes y de un ciclo escolar a otro, se retiraba alrededor del 30% de estudiantes por motivos académicos o disciplinarios.

La forma de evaluar más arraigada era el examen escrito, el 90% de las materias lo utilizaban y además tenía el mayor peso en la calificación que oscilaba entre el 50% y 60%. Al revisar exámenes de diversas materias se observó un porcentaje elevado de reactivos que implican procesos memorísticos.

Entre los docentes se reconocía con prestigio a los maestros que mayor índice de reprobación mantenía en sus grupos, pues se les consideraba muy exigentes. El 92% de los profesores se autoevaluó como buen maestro y al preguntar qué aspectos debiera mejorar de su clase, el 80% de los profesores vincula los comentarios a

mejorar el rendimiento académico del grupo y a tener mayor empatía con los estudiantes.

La cultura de la evaluación estaba enfocada totalmente al control, los estudiantes manifestaban tener temor a los exámenes y eran muy limitadas las experiencias de evaluación con un enfoque más abierto. Este tipo de rasgos ayuda a comprender la concepción de evaluación que a su vez tenían los maestros.

### **5.3 El proceso de la evaluación docente en el I.M.T.**

A continuación se comparten las experiencias previas más significativas de evaluación dentro de la institución, particularmente se presentan datos generales de los fines, las formas y los usos de los resultados de evaluación; características de los responsables de realizar esta actividad y de los instrumentos empleados para tener un panorama amplio y los elementos necesarios para el diseño de la propuesta.

#### **5.3.1 Surgimiento del proceso de evaluación docente**

Hubieron tres actividades previas de evaluación docente: un cuestionario de opinión estudiantil, observación directa de clases y análisis de resultados académicos de los estudiantes. A continuación se describe brevemente y en orden cronológico cada una de las experiencias:

- 1) Existió un programa de evaluación docente que se aplicó durante cinco años (2001 al 2005), surgió como iniciativa del cuerpo directivo y constaba de un cuestionario de opinión estudiantil y una autoevaluación de alumnos. Consistía en una valoración de aspectos relativos a la puntualidad y a la metodología de clase; en la misma evaluación incluían un apartado para que el estudiante hiciera una valoración de su desempeño como estudiante (Anexo 2). Se aplicaba una vez al año al finalizar el ciclo escolar.

La aplicación estaba a cargo de la dirección académica, en la entrevista con éste, nos expresó que las principales problemáticas que tenían, era la falta de

tiempo para procesar la información y para realizar una retroalimentación adecuada con cada profesor.

En entrevistas a profundidad con tres profesores que habían sido evaluados con ese programa y que aún laboraban en el colegio, manifestaron que el programa era positivo y comentaron que les gustaba, porque podían conocer los resultados de lo que los alumnos opinaban de su clase.

La evaluación no estaba vinculada a la entrega de estímulos económicos, pero tampoco a ningún proceso formativo o acciones de mejora. Sin embargo, en una comunicación, una profesora expuso:

*“Llegó a suceder que dos maestros fueron despedidos porque después de varios años recibían una evaluación muy baja por parte de los alumnos, sin embargo no había ningún criterio establecido” Ana, Profesora de Historia*

Ante esta situación, los directivos comentaron que esta situación fue poco común y que con la evaluación del desempeño docente se buscaba retroalimentar el trabajo de los maestros.

En su momento los cuestionarios fueron diseñados por el cuerpo directivo del colegio pero no se tiene información precisa de cómo fue que seleccionaron el tipo de instrumentos, ni cómo se definieron las dimensiones a evaluar; un análisis somero del instrumento indica que el instrumento presenta deficiencias técnicas.

Se puede interpretar por el tipo de preguntas planteadas, un perfil de estudiante cumplido y responsable con las actividades escolares; se observa el interés en el buen comportamiento disciplinario y en el cuidado de la imagen personal. Esto da pauta para conocer los aspectos a los que de manera implícita la institución da mayor importancia.

Sobre el docente, las preguntas estaban enfocadas a la eficiencia de la clase en cuanto a cumplimiento de horario, al control disciplinario y a la claridad en las exposiciones. Se manifiesta un modelo tradicional enfocado a control de grupo y al desarrollo de aprendizajes memorísticos.

Este programa dejó de funcionar en el 2005, a partir de un cambio de administración en el colegio en el año 2004.

- 2) Un segunda experiencia, estuvo relacionada con la contratación de asesores externos con la intención de elevar la calidad de los servicios educativos de la institución, con esta asesoría se impulsó la evaluación a partir de la observación directa de clases.

En el 2006 comenzaron a realizarse evaluaciones a través de observaciones directas de clase. Esta actividad era desempeñada por personal directivo, coordinadores o por el asesor mismo en algunas ocasiones.

Se diseñó una guía de observación (Anexo 3) que fue diseñada por el departamento de Psicopedagogía integrado por una psicóloga y una pedagoga. Se utilizó durante cuatro años y durante el desarrollo de esta investigación, la guía se seguía utilizando. En ocasiones también fueron grabadas las clases para evaluar el trabajo de los maestros, sin embargo los profesores externaron su rechazo a esa práctica.

A pesar de que las observaciones se realizaban con frecuencia, no eran sistemáticas y los resultados tampoco eran analizados ni vinculados con procesos de mejora. En muchos de los casos los profesores no recibían retroalimentación.

Los directores habían establecido observar a cada maestro por lo menos tres veces al año, sin embargo la falta de planeación y comunicación propiciaba que en ocasiones un profesor fuera observado dos o tres veces en una semana lo que llegaba a causar desconcierto y molestia. Por otra parte había maestros que no habían sido evaluados en ningún momento.



La incorporación de la estrategia de observar clases para evaluar al docente, estuvo vinculada con el interés de plantear un modelo educativo más innovador, sin embargo no había un trabajo sistemático que lo fundamentara.

Por otra parte, no se tuvo registrado ningún tipo de mejoría dentro de las aulas a partir del empleo de esta estrategia.

- 3) Por otro lado, al terminar cada periodo bimestral se analizaban los resultados académicos en una reunión de profesores, se tomaban acuerdos y reflexionaban sobre las problemáticas observadas, a pesar de no tener la intención de evaluar a los maestros, la dirección y algunos maestros afirmaban que se empleaba esta información para evaluar a los maestros por este medio, sin embargo no existía ningún criterio específico para valorar la función docente a partir de estos resultados.

Estas tres experiencias eran las únicas vinculadas a la evaluación del desempeño docente, a pesar de la falta de metodología y sistematización, la institución las consideraba útiles y los maestros tenían buenos comentarios, en especial, de los cuestionarios de opinión de estudiantes.

### **5.3.2 Estrategias seguidas en la implantación de las acciones de evaluación**

En las actividades de evaluación mencionadas, los instrumentos y las dimensiones a evaluar fueron seleccionadas por el personal directivo y no se realizó ninguna acción específica para introducir los programas.

El cuestionario de opinión estudiantil y las guías de observación tenían la finalidad de identificar las fallas de los maestros y a pesar de que los maestros expresaban su interés en conocer las percepciones de los alumnos y de los directivos sobre su desempeño, la implantación no fue eficaz por la falta de planeación en la aplicación y análisis de resultados y por el manejo inadecuado de los resultados.

Influyó que la implantación de estos procesos, estuvo acompañada de cambios de dirección y se hacían más evidentes la oposición y la resistencia al cambio por parte de los docentes respecto a nuevas iniciativas.

Las reacciones al primer cuestionario fueron parcialmente aceptadas, pero con el tiempo comenzó a cobrar confianza y credibilidad; la segunda estrategia mencionada, es decir la observación directa de clases, fue considerada intrusiva y causaba cierta incomodidad a los maestros que habían laborado por más de 20 años en la institución.

*“antes no se hacía nada de esto de entrar a las clases, antes confiaban en nosotros” Entrevista con Ana. Profesora de Historia*

Aunque finalmente las reacciones negativas no fueron muy incisivas por la inconsistencia del programa. Habían maestros que externaron no haber sido evaluados nunca, otros que se percataban que entraban a su clase pero no conocían el objetivo, ni los resultados.

*“no entiendo para qué entran a mi clase, nunca me dicen nada de mi trabajo” Juan.  
Profesor de Matemáticas*

Tampoco había una consecuencia directa después de estas visitas, por lo que para algunos maestros dejó de tener importancia este tipo de visitas al aula.

Estos elementos dan cuenta de las dificultades presentadas en experiencias anteriores y a su vez son pautas importantes a considerar en las próximas iniciativas de evaluación.

### **5.3.3 Características principales del conjunto de acciones de evaluación del desempeño docente**

En general, los propósitos planteados correspondían al interés de mejorar las prácticas docentes y de identificar a los profesores que no cumplían debidamente con sus funciones.

Sin embargo, al no tener una metodología clara del funcionamiento, llegó a suceder que cuando algún padre de familia se quejaba de un maestro, de inmediato se entraba a su clase para evaluar, sin haber propuestas claras y objetivas sobre las acciones a mejorar.

Como se mencionó anteriormente, el modelo de evaluación que prevalecía de manera implícita estaba orientada al control.

Una de las características principales de los instrumentos empleados hasta ese momento, era que el diseño de los instrumentos y la selección de las dimensiones había estado en manos de personal directivo únicamente. La implantación de los procesos había sido un tanto abrupta, al no considerar ningún tipo de comunicación con los docentes para informar que serían evaluados.

*“Me entere que iban a entrar a las clases porque los alumnos me dijeron” Jorge. Profesor de Literatura.*

*“Yo me imagino que quieren evaluar para ver el control de grupo y para ver si nos quedamos el próximo año” Paola. Profesora de Psicología.*

*“Ahora disque entran a las clases, mañana a ver qué más se les ocurre” Sonia, Maestra de Física.*

Como se ha advertido en la literatura especializada, la falta de una comunicación clara y directa de los propósitos e intereses de una evaluación de la docencia provocan interpretaciones diversas que pueden mermar el potencial de un proceso de evaluación de esta naturaleza al verse afectada su credibilidad.

De acuerdo con la RIIED, “La credibilidad del proceso de evaluación es, en general, una aspiración que debe ser cubierta; por tanto, el hacer públicos y explícitos los criterios de evaluación puede contribuir a lograrlo; asimismo, la representatividad de los resultados de la evaluación a la luz de los intereses de los docentes y estudiantes puede fortalecer la confianza de todos los participantes en el programa” (RIIED, 2008).

### **5.3.4 Responsables de la conducción de los procesos de evaluación**

La organización mantenía una estructura vertical y se otorgaba la responsabilidad a coordinadores y directores de conducir el proceso de evaluación.

Respecto a la formación de los responsables, encontramos que la directora académica era Licenciada en Odontología y comenzaba estudios de maestría en educación. Su principal experiencia en educación era como profesora de inglés, llevaba 8 años colaborando en la institución como profesora y menos de un ciclo escolar como directora académica.

El coordinador de 4to. año, tenía una formación trunca en teología y más de 20 años de experiencia docente en la institución como profesor de filosofía y lógica. Llevaba 17 años como coordinador.

El coordinador de 5to. poseía estudios de Administración y grado de maestría en Ciencias de la Educación, tenía 4 años de experiencia docente en la institución.

El coordinador de 6to. contaba con estudios de técnico en informática, no tenía formación universitaria y tenía 9 años coordinado las actividades de 6to. de preparatoria.

Este personal responsable de los procesos de evaluación, tenía experiencia docente pero no en temas relativos a evaluación.

Los esfuerzos por evaluar la enseñanza no se vieron reflejados en una mejoría propiamente en la formación de los estudiantes, ni en la del personal docente. Los índices de rotación continuaron siendo altos y el personal que permanecía tenía cierta desconfianza de los procesos de evaluación.

Los principales problemas enfrentados en el desempeño de esta actividad, estuvieron relacionados con la falta de experiencia y formación en el tema; así como con la falta de coordinación y comunicación entre los involucrados.

Hasta el momento de la realización del presente estudio, no había nada documentado en relación a las actividades de evaluación docente.

### **5.3.5 Gestión de las acciones de evaluación.**

El colegio tenía un Consejo directivo integrado por los directores de la sección primaria, secundaria y preparatoria, un subdirector institucional que revisaba cuestiones académicas de las tres secciones y la dirección general. En este órgano se tomaban todas las decisiones escolares y se definían cuestiones relativas a los maestros, ocasionalmente se presentaban los resultados de las evaluaciones de profesores.

Los directores de sección integraban expedientes de profesores con las observaciones realizadas, con algunos se tenían conversaciones sin embargo no se daba continuidad a los acuerdos de manera frecuente. Por otra parte se carecía de procesos que vincularan los resultados con actividades formativas.

### **5.3.6 Comunicación de los resultados a diferentes audiencias.**

La comunicación de los resultados se llegaba a hacer ocasionalmente con algunos maestros de manera individual y con alguna excepción, la subdirección solicitaba expedientes para revisar casos de maestros, cuando se presentaba alguna queja de padres o alumnos de algún profesor. No se analizaban ni se publicaban los resultados de manera conjunta.

### **5.3.7 Balance de las experiencias de evaluación**

Finalmente se considera que uno de los aspectos que más afectó el éxito de estas experiencias fue la falta de claridad de los fines y la desconfianza a interpretaciones subjetivas. Asimismo, en la segunda experiencia, fue notable la desconfianza ante la institución misma por cambios bruscos de cargos directivos y las irregularidades administrativas producían gran incertidumbre ante este tipo de procesos evaluadores.

Como se ha manifestado en numerosos estudios, las dificultades en la aplicación y procesamiento de la información son frecuentes en las escuelas y ésta no fue la excepción. Fueron constantes los comentarios de insatisfacción respecto a no recibir resultados o a la tardanza de la entrega y al desconocimiento de los fines.

A pesar de ello, se considera que las experiencias mencionadas, representan un esfuerzo importante de la institución. Los maestros externaron que les agradaba saber las opiniones de los alumnos y que les servía para hacer modificaciones a sus clases.

Asimismo se considera un importante avance la actitud de apertura al tema al permitir que la presente investigación se desarrollara y por brindar los apoyos e información necesaria.

Estas estrategias abrieron la oportunidad para proponer una propuesta más acorde y oportuna a las necesidades de los profesores y de la institución.

La dirección general brindó los apoyos para analizar los antecedentes con la intención de recibir propuestas para la mejora de esta actividad.

#### **5.4 Propuesta de Evaluación del desempeño docente**

Este apartado presenta los productos y resultados de cada una de las fases desarrolladas durante la investigación.

Sobre el contexto institucional hemos presentado los rasgos más característicos en este capítulo. Respecto al diagnóstico de la evaluación de la docencia, se resalta que han habido tres actividades previas; la primera en la que se empleaba un cuestionario de opinión estudiantil; la segunda que consistía en la observación directa de clases por autoridades académicas y la tercera que estaba vinculada de manera indirecta con el análisis de resultados académicos de los alumnos. En los tres casos con aciertos pero también con fuertes dificultades vinculadas principalmente al desconocimiento de los fines y usos de los resultados, a la desconfianza del manejo e interpretación de la información y a las actividades propias de la aplicación y procesamiento de la información.

#### **5.4.1 Guía para evaluar la docencia dirigida a docentes y directivos.**

Se diseñó una guía (Anexo 4) haciendo una adaptación de la propuesta de Rueda (1996) mencionada con anterioridad, con la finalidad explícita de conocer los intereses y expectativas respecto a los procesos de evaluación docente.

Se presentó el proyecto al conjunto de profesores en una reunión, se describieron los objetivos y las actividades a realizar, se aclararon dudas y se explicó la importancia de la participación activa de los docentes en este proceso.

La guía estaba dirigida a maestros y personal directivo, se aplicó al 86% del personal, el 59% eran mujeres y el 41% hombres. La edad promedio era de 43 años, siendo el más joven de 26 y el mayor de 67 años. El promedio de años de antigüedad es de 7 años, el de mayor antigüedad tiene 23 años y el de menor 6 meses en la institución.

Los profesores coincidieron en un 75% que es importante evaluar el trabajo docente y que estarían “totalmente de acuerdo” en participar en un proceso de este tipo, no obstante el 6% opinó que estaría “parcialmente de acuerdo” en participar.

En relación a la pregunta sobre los propósitos de un proceso de evaluación docente y sus expectativas, responden en la categoría de evaluar para mejorar el 48%, sin embargo el 34% vincula la evaluación con el control, el 10% no contestó nada.

Respecto a los mecanismos, instancias y medios, destacó el 75% a los Directores como la instancia que debiera conducir el proceso. Asimismo, los profesores expresaron su interés por ser evaluados, en primer lugar por los estudiantes, en segundo por los directivos y en tercer lugar eligieron la autoevaluación.

El 79 % definió a los estudiantes como los participantes más importantes en el proceso de evaluación, el 14% seleccionó al personal directivo.

Los medios por los que mostraron mayor interés fueron: Cuestionario de opinión estudiantil (58%), Observación directa de clase por autoridades (20%) y por autoevaluación (12%).

Finalmente respecto a las dimensiones a considerar se mostró un interés mayor por los que se enlistan a continuación:

- Logra crear un clima de respeto y cordialidad
- Trata con respeto a los alumnos
- Promueve el pensamiento crítico
- Propiciar en los alumnos la resolución de problemas
- Motiva al grupo y propicia el interés en la clase
- Evalúa procesos de aprendizaje
- Dominio de la materia

#### **5.4.2 Primera versión del cuestionario**

Como se expuso dentro de la metodología, el cuestionario se compartió con los docentes, directivos y alumnos para recoger sus comentarios.

##### **Participación de docentes**

Se entregó al 100% del personal docente, pero solamente lo respondió el 55% de ellos, de los cuales el 62% externó no tener ninguna sugerencia y expresaron estar de acuerdo con éste. Los comentarios de los seis profesores restantes se refirieron a cuestiones de formato (2), respecto al contenido, indicaron que se parecía el reactivo 10 y 11 (1), solicitud de que el cuestionario fuese anónimo (2) y cuestionaron si el término de “conciencia social y ecológica” del reactivo 14 sería entendido por los estudiantes (1).

##### **Participación de personal directivo**

A partir de una entrevista semi-estructurada con la directora de la sección, se revisó el instrumento de manera conjunta. Hizo comentarios respecto a usar el formato institucional, cuestionó respecto a la periodicidad de aplicación del instrumento, consideró que una vez al año era conveniente y sugirió que se aplicara a todos los maestros en todas sus materias. Respecto a las dimensiones a evaluar no refirió ningún cambio.



## **Participación de estudiantes.**

Se realizó una entrevista focal con la intención de que un grupo de estudiantes opinara sobre el tema de la evaluación docente y que retroalimentaran la primer versión del cuestionario.

Se percibió temor de los estudiantes para evaluar a los maestros y cierta desconfianza con la institución sobre el uso de los resultados, temían que pudiera repercutir en represalias contra los alumnos por parte de los profesores, por lo que la primer solicitud fue que el cuestionario fuera anónimo, incluso solicitaron que no hubiera preguntas abiertas porque los profesores “conocen su letra” y podrían identificarlos fácilmente.

Los alumnos hicieron énfasis en incluir en las preguntas cuestiones respecto al “trato hacia a los alumnos” pues consideran que algunos profesores abusan de la autoridad, incluso algunos son groseros con los estudiantes. Estas afirmaciones de los alumnos podrían tener relación con lo observado en las reuniones de profesores que se explicaron con anterioridad, en donde éstos manifestaron las bajas expectativas que tienen de los alumnos, de la descalificación y de la perspectiva de que el alumno es el responsable del fracaso escolar.

Ligado a la dinámica de clase, solicitaron cuestionar sobre si la clase “era aburrida”, comentan que muchas clases son muy aburridas, esto tiene relación con lo observado en las aulas y con el corte tradicional que muchos profesores practican con un manejo de contenidos absolutamente distante a las vivencias y realidades de los jóvenes.

Sobre el tema de evaluación los alumnos mostraron interés en que ellos participen más en los procesos de evaluación de su aprendizaje y consideran que los maestros deben variar los métodos.

Finalmente expresaron que les parecía muy importante que se evalúe a los maestros, sin embargo mostraron cierta incredulidad a que éstos vayan a cambiar su práctica a partir de este de actividades. Asimismo coincidieron en que los maestros que salieran mal evaluados deberían ser corridos de la escuela.

Esto tendría relación con la cultura de la evaluación que prevalece en la institución, ellos mismos observan que los estudiantes que no tienen una buena evaluación de la misma manera son corridos por la institución.

Por otro lado, se entregó el cuestionario con una encuesta (Anexo 6) en donde a los jóvenes se les explicaba que el propósito de responder el cuestionario era contar con sus opiniones y observaciones para los procesos de evaluación docente de la institución. Esta encuesta fue respondida por el 93% de la población estudiantil y se obtuvieron los siguientes resultados:

El 91% de los estudiantes considera que ellos mismos, es decir, los estudiantes, deben participar en los procesos de evaluación de la docencia, el 87% opina que también los propios docentes mientras que sólo el 25% opina que deben participar padres de familia.

<b>Estudiantes</b>	<b>Maestros</b>	<b>Directivos</b>	<b>El propio docente</b>	<b>Padres de Familia</b>
91%	27%	46%	87%	25%

Respecto a otros elementos a considerar, planteado en una pregunta abierta se hizo énfasis en los siguientes aspectos: (aunque algunos de ellos ya se consideraban en el cuestionario, volvieron a señalarse como importantes)

- El trato con los alumnos
- Que el docente sepa cómo controlar el grupo
- Que el docente manifieste interés en la materia que imparte
- Que el docente establezca reglas claras en el salón de clases
- Que el docente muestre una actitud positiva hacia los alumnos
- Evaluar los métodos de enseñanza
- La claridad en las exposiciones de los maestros
- El respeto y la confianza que brinden los docentes a los alumnos

En el apartado para recomendaciones y sugerencias los estudiantes manifestaron su interés en:

- Que se usen los resultados
- Que mejoren las clases
- Que se haga periódicamente la evaluación de los maestros
- Que se tomen decisiones a partir de los resultados de las evaluaciones
- Solicitaron evaluar al personal directivo también

Se observó cierta falta de credibilidad de los estudiantes a procesos de mejora en la institución, incluso sugirieron que también se evaluara al personal directivo. Manifestaron su agradecimiento por tomarlos en cuenta porque con frecuencia sienten que sus opiniones son ignoradas en la institución.

Cuando se aplicó el cuestionario en área cuatro (artes y Humanidades) se observó el interés de los estudiantes en el tema y se mantuvo una charla con el grupo en donde los estudiantes hicieron cuestionamientos muy importantes relacionados con los fines de la evaluación, los usos, consideraron el tema de la subjetividad de los estudiantes para emitir juicios sobre los docentes. Asimismo plantearon la limitación de evaluar a los maestros de diferentes asignaturas y formación con el mismo instrumento.

Manifestaron que era muy necesaria la evaluación de los docentes porque a pesar de que consideran buenos a sus maestros, los observan atrasados respecto a los intereses de los jóvenes y consideran sus clases aburridas.

Los estudiantes mostraron interés y plantearon puntos sumamente relevantes para un proceso de evaluación docente.

Finalmente, con las aportaciones obtenidas de la literatura especializada y de los maestros, alumnos, directivos de esta institución se procedió al diseño de un cuestionario de opinión estudiantil.

### **5.4.3 Segunda versión del cuestionario**

Derivado de los comentarios de la comunidad escolar, se hicieron modificaciones y se construyó la segunda versión

Las principales observaciones que se tomaron en cuenta fueron en relación a que algunos términos resultaban ambiguos y se hicieron más explícitos, otros aspectos enfocados a la evaluación de los estudiantes se consideraron y finalmente se tomaron las aportaciones para definir la versión final del instrumento.

La versión final del cuestionario consta de 20 reactivos, agrupados en 4 dimensiones y evalúa el desempeño docente orientado a los objetivos institucionales y al contexto de la EMS pero permeada por la mirada de los estudiantes, maestros, personal directivo de la institución y de la investigadora que desarrolla este trabajo.

#### **Dimensiones:**

- Ambiente de aprendizaje y relación con los alumnos (6 reactivos)
- Planeación (2 reactivos)
- Desarrollo, interacción en el aula (9 reactivos)
- Evaluación (3 reactivos)

A continuación se presenta el cuestionario final que se propuso a la institución:

## CUESTIONARIO DE OPINIÓN ESTUDIANTIL PREPARATORIA

### Estimado alumno,

Los profesores del Instituto MT, deseamos conocer tu opinión acerca de nuestro trabajo con la finalidad de mejorarlo. Te agradecemos responder con honestidad.

### Datos del profesor

Nombre: \_\_\_\_\_ Materia: \_\_\_\_\_

**I. Lee con atención cada una de las siguientes afirmaciones, señala la opción de respuesta que te parezca más adecuada conforme a tu experiencia, sólo en esta materia y con este(a) profesor(a).**

**1. Nulo 2. Deficiente 3. Suficiente 4. Aceptable 5. Óptimo**

Ambiente de aprendizaje. El profesor:		1	2	3	4	5
1	Crea un clima de cordialidad en la clase					
2	Trata con respeto a los estudiantes					
3	Propicia el diálogo con los alumnos					
4	Toma en cuenta los intereses de los alumnos al impartir su clase					
5	Muestra una actitud positiva hacia los alumnos					
6	Respeto y cumple compromisos con el grupo					
	Planeación	1	2	3	4	5
7	Demuestra que hubo una preparación previa de la clase					
8	Explica con claridad la forma de entregar los trabajos y tareas					
	Desarrollo. Interacción en el aula	1	2	3	4	5
9	La clase es dinámica (con participación y actividades variadas)					
10	Explica con claridad los contenidos de la materia					
11	Resuelve con precisión las dudas y preguntas					
12	Muestra dominio de la materia					
13	Promueve la realización de trabajos de investigación					
14	Enseña estrategias o métodos que facilitan el estudio de esta materia (te da tips para estudiar esta materia)					
15	Fomenta la responsabilidad en los alumnos					
16	Propicia que los alumnos apliquen los conocimientos en situaciones cercanas a la realidad					
17	Utiliza recursos didácticos para apoyar el aprendizaje (computadora, videoprojector, televisión, etc.)					
	Evaluación					
18	Presenta con claridad los criterios de evaluación en cada periodo					
19	Califica y retroalimenta las tareas y los trabajos					
20	Varía las estrategias para evaluar (exámenes, proyectos, )					

II. **Opinión general del desempeño del docente y del alumno**

En una escala en la que el 1 es la calificación más baja y 10 la más alta, califica:

Evaluación global del desempeño del profesor(a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluación de mi desempeño como estudiante en esta materia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

III. **Opinión sobre tu desempeño en esta materia.:**

Señala la respuesta más adecuada acerca de tu desempeño como estudiante.

**1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre**

	<b>Desempeño del alumno</b>	1	2	3	4	5
1	Realizo las tareas y trabajos que el profesor asigna					
2	Mi comportamiento permite el desarrollo adecuado de la clase					
3	En clase participo y realizo las actividades propuestas por el profesor					

**Sugerencias a tu profesor (a) para mejorar su actividad:**

---

---

---

El cuestionario presentado reúne características especiales que vale la pena señalar, se consideraron los antecedentes y condiciones institucionales, se tomó en cuenta la participación de directivos y se indagó la visión general del maestro evaluado. Así mismo se considero la participación de estudiantes y se ofreció un espacio abierto para captar las sugerencias de involucrados de forma amplia.

Resulta complejo articular diferentes intereses y perspectiva sobre un mismo tema, sin embargo la participación y reflexión crítica de lo que se desea evaluar y para qué da dirección y facilita la tarea, así mismo aumenta las posibilidades de éxito y de que se cumplan los objetivos finales de la evaluación: la mejora continua del objeto evaluado.

# Reflexiones finales

---

La evaluación del desempeño docente es una oportunidad de replantear la función docente y de reconocer aquellos elementos necesarios para elevar la calidad de la enseñanza en un contexto específico.

Este trabajo es relevante debido a que los principales estudios sobre este tema, como se argumenta, se han desarrollado en Educación Superior y son mínimas las investigaciones en este subsistema en nuestro país por lo que representa una importante contribución para el centro educativo en donde se realizó, porque podrá tener un impacto positivo en el crecimiento profesional y personal de los docentes así como en la calidad de la enseñanza que, como fin último, se vería reflejada en un mejor aprendizaje de los estudiantes y en el fortalecimiento de la institución. Este trabajo tiene muchas posibilidades de continuar puliéndose y complementándose con otros instrumentos para alcanzar los propósitos de ofrecer una enseñanza de calidad.

La intención personal es compartir una experiencia documentada con los responsables de evaluar a los docentes en las instituciones educativas con el objetivo de servir como un referente en su quehacer. En general interesa que todos los involucrados y seducidos por este tema nos veamos favorecidos por la contribución colegiada para consolidar procesos de evaluación más eficaces.

Al haberse desarrollado en un contexto muy específico se considera que este trabajo puede ser valioso, dado que reflexiona sobre la complejidad de la función docente y su evaluación en un contexto real, recupera experiencias previas de evaluación en otras instituciones y las recomendaciones de investigadores y expertos en el tema con la finalidad de favorecer a una comunidad educativa y al mismo tiempo colaborar en el avance del conocimiento de la evaluación del desempeño docente.



Se constató la influencia del entorno institucional en la realización e implantación de procesos de evaluación de la docencia, pues existen temas de credibilidad y confianza implícitos en los procesos de evaluación para alcanzar un mayor grado de eficacia y lograr vincularlos con la formación y con el perfeccionamiento de las prácticas educativas.

Se considera que el cuestionario deberá seguirse puliendo, asimismo se podría rediseñar la guía de observación de clase y el cuestionario de autoevaluación al que los maestros mostraron interés en utilizar también, para contar con más fuentes e instrumentos que permitan analizar las prácticas de enseñanza desde más enfoques.

Se agradece y reconoce el apoyo recibido de la institución para efectuar esta investigación, porque el sólo hecho de realizar este proceso de indagación, ha comprometido a la institución a hacer cambios a favor de mejorar la calidad educativa.

Finalizaríamos destacando la enriquecedora participación de los estudiantes en este proceso, porque confirma que en la medida en que se tome en cuenta en todos los procesos educativos los intereses y expectativas de los estudiantes lograremos conformar un espacio más inclusivo, de empatía, crecimiento y aprendizaje dentro de las instituciones.

La participación colegiada para involucrar a los docentes tiene grandes efectos positivos, asimismo la participación estudiantil y del personal directivo pues se logra mayor confianza y credibilidad en los procesos. La sistematización de las experiencias para mejorar las prácticas de evaluación, sin duda alguna, coadyuva a la mejora de la calidad de la enseñanza.

# Referencias

---

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2007) Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas. México, D.F.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008), Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Documento PREAL N° 41. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Argentina, OEI. Consultado el 18 de septiembre de 2010 en [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)

Canales, A. (2004) “Aspectos básicos de un enfoque metodológico de la evaluación” en M. Rueda, La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. (pp. 88 – 97), México: IISUE-UNAM, Plaza y Valdés editores.

Canales, A. y Gilio, M.C. (2008), “La actividad docente en el nivel superior: ¿diferir el desafío? En M. Rueda, La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. (pp. 17 – 37), México: UNAM, Plaza y Valdés editores.

Centra, J. Froh, R., Gray, P. y Lambert. L. (1987) Guide to evaluation teaching form promotion and ternure. Acton, Copley Publishing Group.

Coleman, J. S., Campbell, E.,Hobson, C.; McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. y York, R.(1966) Equality of educational opportunity. Washington, U.S. Government Printing Office.

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, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*, Segunda época, año 3 núm. 9, México: UNAM, pp. 7-12. Consultado el 24 de junio del 2011 en [http://www.cch.unam.mx/sci/sites/default/files/eutopia09\\_epic\\_b.pdf](http://www.cch.unam.mx/sci/sites/default/files/eutopia09_epic_b.pdf),

- Conzuelo, S. y Rueda, M., (2010), "La evaluación de la docencia en México: Experiencias en Educación Superior", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3 (e), España: RINACE, pp. 105-119. Consultado el 17 de junio del 2011 en <[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art8.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art8.pdf)>.
- Cook, D. (1966), *Program evaluation and review technique: Applications in education*, Washington, D.C.: Oficina de Educación, Departamento de Salud, educación y Bienestar de los EEUU.
- Cronbach, L. (1963), "Course improvement through evaluation", en *Teachers college record*, vol. 64, núm. 8, Estados Unidos, pp. 672-672
- Cronbach, L. (1989), *Toward reform of program evaluation: Aims, methods, and institutional arrangements*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Durkheim, E. (1982), *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución Pedagógica en Francia*, Madrid: La Piqueta.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Santillana. (Saberes clave para educadores.)
- Eisner, E. (1985), *The art of educational evaluation*, Estados Unidos/ Londres: The Falmer Press.
- Erickson, F. (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Barcelona. Paidós
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- García-Cabrero, B. Loredó, J., Luna, E. Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M.A. y Rueda, M. (2004) "Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia" en *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM- CESU/ Plaza y Valdés.

- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S.(1989): *Fourth Generation Evaluation*. Sage, Newbury Park, CA.
- Guemes, C. y Loredo, J. (2008), Los procesos de evaluación del desempeño docente en el nivel Medio Superior: Una perspectiva de mejora continua. 1ª. Reunión internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior, 17, 18 y 19 de septiembre, Veracruz.
- House, E.R. (1993), *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*, Newbury Park, London &New Delhi, SAGE.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2006), *Encuesta Nacional de la Juventud 2005*, México: IMJ. Consultada el 30 septiembre de 2008. Disponible en: [http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table\\_id=245](http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=245)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007), *Panorama educativo de México 2007. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008), *Panorama educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008), *Informe PISA 2006*, México: INEE.
- Jiménez, B. (1999), *Evaluación de programas, centros y profesores*, Madrid: Síntesis.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*, México: Trillas.
- Jornet, J. y Leyva, Y. (2009), *Conceptos, metodología y profesionalización de la evaluación educativa*, México: Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa
- Ley General de Educación, (1993). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, publicada en Diario oficial el 13 de junio.

- Loredo, J. (2000), *Evaluación de la práctica docente en Educación Superior*, México, Editorial Porrúa / Facultad de Educación Universidad Anáhuac.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004), *Evaluación educativa*, Madrid: Alianza.
- Luna, E. (2002), *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*, México: Universidad Autónoma de Baja California / Plaza y Valdés
- Luna, E. y Rueda, M. (2008) Estado del conocimiento sobre evaluación de la docencia universitaria 1990-2004 en Rueda, M. *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México: UNAM- IISUE/ Plaza y Valdés.
- Macdonald, B. (1976), "Evaluation and the control of education", en Dawney, David. (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, Reino Unido: McMillan, pp. 125-136.
- Mateo, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Barcelona: Graó.
- Murillo, J. (2003), Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1 No. 1
- Neumann, R. (1994), "Valuing quality teaching through recognition of context specific skills", en *The Australian Universities Review*, Núm. 37 vol. 1, Australia, pp. 8-13
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007), *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007*, <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>, consultado el 13 de mayo de 2009.
- Parra, E. (2008), *Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza*, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

RIIED, (2008) Reflexiones sobre el Diseño y Puesta en Marcha de Programas de Evaluación de la Docencia en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 1 No. 3. Consultada el 12 de mayo 2009 disponible en [http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/reflexiones.html](http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.html)

Rueda, M. B., (1999), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México: UNAM-CESU. (Pensamiento Universitario, Tercera época, núm. 88)

Rueda, M. B., (2006), *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, México: UNAM- CESU. (Pensamiento Universitario núm. 100)

Rueda, M. B., (Coord.) (2008), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México: UNAM- IISUE/ Plaza y Valdés.

Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Comps.) (2000), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México: Paidós Educador.

Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Comps) (2004), *Evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM- CESU/ Plaza y Valdés.

Rueda, M., García-Cabrero, B., 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. 1ª. Reunión internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior, 17, 18 y 19 de septiembre, Veracruz.

Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó J. (2010), "La Evaluación de la Docencia en las Universidades Públicas Mexicanas: un Diagnóstico para su Comprensión y Mejora", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol.3 No.1 especial, España, pp. 77-92., <[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art6.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.pdf)>, consultado el 08 de agosto de 2010.

- Rueda, M. B., y Nieto, J. (Comps.) (1996), *La evaluación de la docencia universitaria*, México: CISE, UNAM -Facultad de Psicología. Disponible en:  
<http://www.cesu.unam.mx/eval-docencia/libroelectronicomariorueda.pdf>
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED
- Scriven, M. (1967), "The methodology of evaluation", en *Perspectives of Curriculum Evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, 1, Chicago: Ranch McNally.
- Scriven, M. (1973), "Goal-free evaluation", en *Ernest House School Evaluation: the Politics and process*, Estados Unidos, Universidad de Berkeley:McCurham Publishers, pp. 319-328.
- SEP, (2008) Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad en Diario oficial 26 de septiembre, México
- SEP, (2008) Acuerdo número 447 por el que se establece las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada en Diario oficial el 29 de octubre, México
- Sherman, T.M. (1987), "The quest for excellence in university teaching", *Journal of Higher Education*, 58, 66-84
- Stake, R. E., (1967), "The countenance of educational evaluation", en *Teachers College Record*, Estados Unidos , pp. 623-540.
- Stake, R. E., (1975), *Evaluating the Arts in Education. A Responsive Approach*. Columbus, Ohio, Merrill.
- Stake, R. E., (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona: Grao.

Stufflebeam, D. (1971), "The relevance of the CIPP evaluation Model for educational accountability", en *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 5, Núm.1, Estados Unidos, pp. 19-25.

Stufflebeam, D. (1987), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (2000), "La evaluación: su conceptualización", en B. Jiménez (ed.) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

Torres, S. (1997), *La educación privada en México 1903-1976*, México: Colegio de México y Universidad Iberoamericana.

Tyler, R. (1967), "Changing concepts of educational evaluation", en Robert Stake (comp.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* , vol. 1, Nueva York: Rand McNally. pp. 11-113

Tyler, R. (1969) (Ed.), *Educational Evaluation: New roles, New Means*, Chicago: University of Chicago Press.

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

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

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación <http://www.inee.edu.mx/>

Subsecretaría de Educación Media Superior [www.sems.gob.mx](http://www.sems.gob.mx)



# ANEXOS

---

## ANEXO 1

### DIAGNÓSTICO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS

#### Guía para la elaboración de ensayos.

A continuación se presentan algunos elementos genéricos sobre la evaluación del desempeño docente con la intención de facilitar el intercambio entre los participantes y la construcción del panorama general que se desea lograr al término de las actividades previstas. Se tiene contemplada la publicación electrónica de los textos de todas las instituciones participantes.

La solicitud es que el texto elaborado presente de manera general los aspectos más significativos involucrados en la evaluación del desempeño docente, tanto los aspectos formales y/o normativos como los resultantes de las prácticas cotidianas en su institución.

1.- Caracterización general de la institución (misión, planteamientos curriculares, modelo pedagógico, programas, número de profesores, estudiantes, etc.).

2.- Surgimiento del proceso de evaluación.

Condiciones principales del surgimiento de las acciones de evaluación (solicitudes externas, iniciativas institucionales, etc.).

Participantes (directivos, académicos, estudiantes, comisiones, especialistas, etc.).

Estrategias seguidas en la implantación de las acciones de evaluación.

Reacciones de los principales involucrados en las acciones de evaluación (profesores, estudiantes, etc.).

3.- Características principales del conjunto de acciones de evaluación del desempeño docente.

Propósitos planteados.

Modelos de evaluación considerados.

Selección y/o elaboración de mecanismos e instrumentos.

Características principales de los instrumentos empleados (cómo se elaboraron, en qué consisten, dimensiones consideradas, etc.).

Definición de los participantes en los procesos de aplicación de las acciones de evaluación.

4.- Estrategias de puesta en marcha de las acciones de evaluación.

Dirigidas a los profesores, a los estudiantes, a los evaluadores.

5.- Responsables de la conducción de las acciones de evaluación.

Perfil profesional de los responsables de la evaluación del desempeño docente.

Área, departamento o sección en la que se ubican las funciones de la evaluación docente.

Principales problemas enfrentados en el desempeño de su función.

Conducción de acciones de sistematización de las experiencias de evaluación.

Promoción de estudios sobre el impacto de las acciones de evaluación.

6.- Gestión de las acciones de evaluación.

Mecanismos de funcionamiento del área o persona(s) responsable(s) de las acciones de evaluación.

Relaciones del área responsable de la evaluación con otras dependencias de la institución y la comunidad en general.

Seguimiento del proceso, diseño, aplicación, análisis de los resultados, etc.

7.- Comunicación de los resultados a diferentes audiencias.

Formas empleadas para reportar los resultados de la evaluación de la docencia a profesores, instancias administrativas y otras (mecanismos empleados, tipo de presentación, tiempos, etc.).

Mecanismos diseñados para recibir comentarios por parte de la comunidad sobre las acciones de evaluación.

8.- Usos de los resultados de las acciones de evaluación.

Empleo de los resultados por parte de directivos, grupos de académicos, estudiantes.

Comunicación de los resultados a instancias externas a la institución.

Consecuencias académicas y/o laborales a partir de los resultados.

Insumo para los programas de formación permanente del profesorado.

Acciones a realizar de acuerdo a los resultados.

#### 9.- Balance de las experiencias de evaluación.

Puntos exitosos, problemas enfrentados y acciones posibles de mejora del sistema de evaluación.

## ANEXO 2

### Cuestionario de opinión estudiantil (utilizado del 2000 al 2005)

SECCIÓN PREPARATORIA  
Cuarto grado.

El objetivo de la siguiente evaluación es que reflexiones responsable y honradamente, cuantificando la aclaración de que este ejercicio valdrá la pena si lo haces de manera individual y con el deseo de ap calidad del servicio académico que ofrece tu Colegio.

Anota el número que consideres representa la condición para cada una de las materias de acuerdo a la siguiente escala.

- 1 = Nulo(a) o escaso(a)
- 2 = Suficiente
- 3 = Regular
- 4 = Bueno(a)
- 5 = Muy bueno(a)

Grupo  Nivel Ing.  Curso

	MAT.	FÍS.	LLE.	HU.	LOG.	GEOG.	DIB.	ING.	EF.	EA.	OV.	INF.	Total
<b>PARA EL ALUMNO</b>													
1. Me considero un estudiante													
2. Mi comportamiento durante la clase es													
3. El respeto hacia el maestro es													
4. Mi asistencia a clases es													
5. Mi puntualidad a clases es													
6. El cumplimiento de tareas, trabajos, investigaciones, etc. es													
7. El vocabulario que utilizo en clases es													
8. Mi presentación personal en el Colegio es													
9. La motivación personal hacia la clase es													
10. El cumplimiento de las "reglas del juego" y del reglamento es													
<b>Total</b>													

	MAT.	FÍS.	LLE.	HU.	LOG.	GEOG.	DIB.	ING.	EF.	EA.	OV.	INF.	Total
<b>DE LOS MAESTROS</b>													
1. La puntualidad y asistencia a su clase es													
2. Su preocupación profesional por mi superación es													
3. La Resolución y aclaración de dudas durante la clase es													
4. Su trato con el grupo es													
5. El conocimiento de su materia y dominio de los temas es													
6. Su control de grupo es													
7. La claridad en la exposición de la clase es													
8. El respeto a las reglas del juego impuestas por él es													
9. La revisión y calificación de los trabajos que asigna es													
10. El cuidado y el orden que mantiene en el salón es													
<b>Total</b>													

## ANEXO 3

### GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

**Nombre del profesor:** \_\_\_\_\_

**Materia:** \_\_\_\_\_ **TEMA:** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_\_\_\_

**SECCIÓN** \_\_\_\_\_ **GRADO** \_\_\_\_\_ **GRUPO** \_\_\_\_\_

**Inicio de la observación:** \_\_\_\_\_ **Fin de la observación:** \_\_\_\_\_

1- Pésimo 2- Deficiente 3- Regular 4- Bien 5- Excelente

Ambiente de aprendizaje y relación con los alumnos	1	2	3	4	5	Observaciones
Tono de voz						
Presentación personal						
Desplazamiento dentro del aula						
Tiene un campo de visión amplio						
Tiene empatía con el grupo						
Se muestra sonriente durante la clase						

Desarrollo. Interacción en el aula	DEFICIENTE	REGULAR	BIEN	EXCELENTE
Seguimiento del plan de clase				
Preparación y continuidad de la clase				
Dominio del tema				
Metodología de clase (dinámica y creativa)				
Presentación del tema con propósitos y objetivos				
Relación entre conocimientos previos y nuevos				
Explicación e instrucciones claras				
Cierre de la sesión				
Organización del tiempo				
Propicia el interés en la clase				
Participación de los alumnos				
Motivación al grupo				

<b>DISCIPLINA Y PUNTUALIDAD</b>	<b>DEFICIENTE</b>	<b>REGULAR</b>	<b>BIEN</b>	<b>EXCELENTE</b>
Los alumnos muestran una actitud de respeto y silencio				
Manejo del grupo				
La participación del grupo es ordenada y respetuosa				
El profesor llega, inicia y termina puntualmente la clase				
Los alumnos se presentan puntualmente a las actividades (filas, clases, etc.)				

<b>EVALUACIÓN</b>	<b>DEFICIENTE</b>	<b>REGULAR</b>	<b>BIEN</b>	<b>EXCELENTE</b>
Hace preguntas de verificación				
Realiza evaluación continua incluyendo cuadernos, tareas, participación, trabajos y exámenes				
Revisa las actividades realizadas en clase				

<b>ORGANIZACIÓN DEL AULA</b>	<b>DEFICIENTE</b>	<b>REGULAR</b>	<b>BIEN</b>	<b>EXCELENTE</b>
Limpieza				
Ventilación				
Orden				
Ambientación				

<b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>	<b>DEFICIENTE</b>	<b>REGULAR</b>	<b>BIEN</b>	<b>EXCELENTE</b>
Uso del pizarrón ordenado y con buena letra				
Uso de material didáctico				
Planeación de actividades y técnicas grupales				

<b>TAREA</b>	<b>NUNCA</b>	<b>A VECES</b>	<b>FRECUENTEMENTE</b>	<b>SIEMPRE</b>
Las tareas refuerzan el aprendizaje de lo visto en clase				
La cantidad es apropiada				
La tarea es interesante				
Recoge la tarea				

Regresa las tareas revisadas				
------------------------------	--	--	--	--

RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS	DEFICIENTE	REGULAR	BIEN	EXCELENTE
Mantiene una relación cordial con los alumnos				
Trata con respeto y afecto a los alumnos				

ACTITUD DE LOS ALUMNOS DURANTE LA CLASE	SI	NO
<b>La mayoría de los alumnos:</b>		
Atienden y respetan al profesor		
Vienen provistos del material requerido		
Hacen preguntas y/o participan		
Trabajan y realizan las actividades indicadas con agrado		
Permanecen en clase alerta, atentos e interesados		

OBSERVACIONES

ACUERDOS

\_\_\_\_\_

**OBSERVADOR**  
(Nombre y firma)

\_\_\_\_\_

**PROFESOR**  
(Nombre y firma)

Fecha de siguiente observación: \_\_\_\_\_



## ANEXO 4

### Evaluación de la Docencia

---

#### CUESTIONARIO

#### PERSONAL DOCENTE

#### Objetivo:

- ✓ Diseñar un modelo de evaluación docente con la participación de los maestros.
- ✓ Conocer la opinión de los maestros sobre la evaluación de su práctica

I. Responda con toda sinceridad las siguientes preguntas con respecto a lo que Ud. considere acerca de la evaluación docente.

1. ¿Cree que es importante evaluar su trabajo docente?

- Muy importante    Importante    Poco importante    Sin importancia

2. ¿Actualmente es evaluado su trabajo docente?

- Sí    No

3. Si su respuesta anterior es positiva, describa brevemente cómo es evaluado

---

---

---

4. ¿Estaría de acuerdo en participar en un proceso de evaluación de la docencia?

- Totalmente de acuerdo    De acuerdo    Parcialmente de acuerdo    En desacuerdo

5. Si en su respuesta anterior se refirió a las opciones "parcialmente de acuerdo" o "en desacuerdo" indique sus razones:

---

---

---

6. ¿Cuál considera que debe ser el propósito principal al evaluar la docencia?

---

---

---

7. ¿Qué espera de una evaluación de su trabajo docente?

---

---

---

## Evaluación de la Docencia

---

8. ¿Con qué frecuencia cree que debería llevarse a cabo la evaluación de su trabajo?

- Bimestralmente  
 Semestralmente  
 Al final de cada curso  
Otro \_\_\_\_\_

II. En este apartado, le agradecemos nos de su opinión entorno a las instancias, mecanismos y medios para realizar un proceso de evaluación.

En las siguientes 2 preguntas, jerarquice asignando el número 1 a la opción más importante y continúe en orden ascendente:

1. ¿En su opinión qué instancias deberían conducir un proceso de evaluación de la docencia?

- \_\_\_\_\_ Directores  
\_\_\_\_\_ Coordinadores  
\_\_\_\_\_ Órganos colegiados  
\_\_\_\_\_ Coordinación de Calidad

Otro \_\_\_\_\_

2. ¿Quiénes deberían participar en una evaluación de la docencia?

- \_\_\_\_\_ Los estudiantes  
\_\_\_\_\_ Los colegas  
\_\_\_\_\_ Los directivos  
\_\_\_\_\_ El propio docente (autoevaluación)  
\_\_\_\_\_ Comité evaluador (Grupo interdisciplinario)

Otro \_\_\_\_\_

3. ¿Qué medios considera que son los adecuados para una evaluación de la docencia?

- \_\_\_\_\_ Observación directa de la clase por autoridades  
\_\_\_\_\_ Observación directa de la clase por colegas  
\_\_\_\_\_ Video-grabación  
\_\_\_\_\_ Cuestionarios de opinión de los estudiantes  
\_\_\_\_\_ Opiniones de expertos (Especialistas externos)  
\_\_\_\_\_ Autoevaluación  
\_\_\_\_\_ Análisis de los resultados académicos de los estudiantes  
\_\_\_\_\_ Integración de Portafolio  
\_\_\_\_\_ Creencias Pedagógicas

Otro \_\_\_\_\_

## Evaluación de la Docencia

III. A continuación se encuentra un listado de dimensiones que han sido consideradas para evaluar el trabajo docente. De acuerdo a su experiencia y al contexto institucional señale cuál es el grado de importancia que en su opinión éstas tienen.

1. Muy importante      2. Importante      3. Poco importante      4. Sin importancia

Descriptorios		1	2	3	4
<b>Ambiente de aprendizaje y relación con los alumnos</b>					
1	Trata con respeto a los alumnos				
2	Logra crear un clima de respeto y cordialidad				
3	Tiene empatía con el grupo				
4	El profesor sonríe durante la clase				
5	Logra una relación de diálogo, comprensión y tolerancia con los alumnos				
6	Reconoce los intereses y necesidades de los alumnos y los propios				
<b>Planeación</b>					
7	Planeación de clase de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos				
8	Planeación de clase de acuerdo a las características y necesidades del profesor				
9	Planeación de acuerdo a la Política Institucional				
<b>Desarrollo. Interacción en el aula</b>					
10	Metodología de clase dinámica y creativa				
11	Propicia el intercambio de ideas entre alumnos				
12	Propicia el aprendizaje cooperativo				
13	Incentiva trabajos de investigación				
14	Enseña a los alumno a autoregular su aprendizaje				
15	Enseña el uso de estrategias de aprendizaje a los alumnos				
16	Enseña a los alumnos a aprender a aprender				
17	Fomentar la responsabilidad en los alumnos				
18	Promueve una conciencia social y ecológica a través de las diferentes temáticas				
19	Propicia que los alumnos apliquen los conocimientos en situaciones cercanas a la realidad				
20	Promueve un pensamiento crítico en los alumnos				
21	Propiciar en los alumnos la resolución de problemas				
22	Fomenta en los alumnos la toma de decisiones				

## Evaluación de la Docencia

23	Hace ajustes a los planes y programas de acuerdo a las necesidades del grupo				
24	Genera expectativas de éxito en los alumnos				
25	Hace una relación entre conocimientos previos y nuevos				
26	Motiva al grupo y propicia el interés en la clase				
<b>Evaluación</b>					
27	Los instrumentos de evaluación exigen al alumno un pensamiento estratégico				
28	Evalúa procesos de aprendizaje (Evaluación continua)				
29	Aplica evaluación de resultados que desarrolle el razonamiento y pensamiento crítico de los alumnos (Evaluación sumativa)				
<b>Actualización profesional</b>					
30	Vocación (disposición especial hacia la actividad)				
31	Tiene formación en didácticas especiales para la enseñanza de su materia				
32	Asiste con frecuencia a cursos, talleres, congresos, etc. sobre aspectos culturales, científicos y/o pedagógicos				
33	Lee habitualmente literatura y/o revistas pedagógicas				
34	Dominio de la materia				
35	Está actualizado tecnológica y pedagógicamente				
<b>Otros indicadores que considera importante incluir:</b>					

#### IV. Identificación (Si Ud. lo desea puede abstenerse de responder este apartado)

Fecha: \_\_\_\_\_

1. Nombre: \_\_\_\_\_

2. No. de horas semanales: \_\_\_\_\_

3. Especifique la antigüedad en años:

- Menos de 5 años
- De 6 a 10
- De 10 a 15
- Más de 15 años

4. Sexo:     Femenino     Masculino

**¡GRACIAS!**

## ANEXO 5

### Cuestionario de Opinión Estudiantil (Versión1)

#### Preparatoria

Enero, 2008

#### Estimado alumno,

Las respuestas a este cuestionario permitirán a tu profesor(a) tener un conocimiento de la apreciación general que los estudiantes tienen de su trabajo con la finalidad de mejorarlo. Te agradecemos responder con honestidad.

#### Datos del profesor

Nombre: \_\_\_\_\_

Materia: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

#### Datos del estudiante

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Promedio actual que tienes en esta materia: \_\_\_\_\_

I. Lee con atención cada una de las siguientes afirmaciones, señala la opción de respuesta que te parezca más adecuada conforme a tu experiencia sólo en esta materia y con este(a) profesor(a).

1. Nunca      2. Casi nunca      3. Casi siempre      4. Siempre      N/A- No aplica

<i>Ambiente de aprendizaje y relación con los alumnos</i>		1	2	3	4
2	Crea un ambiente de respeto y cordialidad en clase				
3					
4	Propicia el diálogo con los alumnos				
5	Motiva el deseo de aprender tomando en cuenta los intereses de los alumnos				
	Planeación	1	2	3	4
6	Las clases reflejan una preparación previa por parte del profesor				
	Desarrollo. <i>Interacción</i> en el aula	1	2	3	4
7	La clase es dinámica				

8	Explica claramente los contenidos de la materia				
9	Resuelve claramente las dudas y preguntas				
10	Articula los contenidos de la materia con actividades de procesos de búsqueda y resolución de problemas				
11	Promueve la realización de trabajos de investigación				
12	Enseña estrategias que facilitan el aprendizaje de esta materia				
13	Fomenta la responsabilidad en los alumnos				
14	Promueve una conciencia social y ecológica a través de las diferentes temáticas				
15	Propicia que los alumnos apliquen los conocimientos en situaciones cercanas a la realidad				
16	Relaciona el contenido de la materia con otras materias				
17	Utiliza materiales didácticos para apoyar el aprendizaje				
	<i>Evaluación</i>	1	2	3	4
18	Presenta con claridad los criterios de evaluación en cada periodo				
19	Las formas de evaluar orientan el aprendizaje				
20	Califica y retroalimenta las tareas y los trabajos				

#### IV. Opinión general del desempeño del docente y del alumno

En una escala en la que el 1 es la calificación más baja y 10 la más alta, califica:

Evaluación global del desempeño del profesor(a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluación de mi desempeño como estudiante en esta materia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

#### V. Opinión sobre tu desempeño en esta materia.

Escala de calificación para el siguiente conjunto de preguntas:

1. Nunca 2. Casi nunca 3. Casi siempre 4. Siempre N/A .No aplica

<b>Desempeño del alumno</b>	1	2	3	4
Realizo las tareas y trabajos que el profesor asigna				
Mi comportamiento permite el desarrollo adecuado de la clase				
En clase participo y realizo las actividades propuestas por el profesor				

**Sugerencias a tu profesor (a) para mejorar su actividad:**

---

---

---

## ANEXO 6

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE  
OPINIÓN ESTUDIANTIL  
PREPARATORIA

Enero, 2008

Página 2/2

I. Opinión sobre la evaluación del desempeño docente:  
Señala la respuesta más adecuada a tu opinión.

1. Sin importancia    2. Poco importante    3. Importante    4. Muy importante

	Desempeño del alumno	1	2	3	4
1	Evaluar el trabajo de los docentes es:				X
2	Consideras que tu participación en un proceso de evaluación del desempeño docente es:				X

II. Responde la siguientes preguntas:

1. Menciona el aspecto (s) que consideres que se deba incluir en el presente cuestionario:

\_\_\_\_\_

2. ¿El vocabulario utilizado en este cuestionario es claro?    SI     NO \_\_\_\_\_

II. Señala con una cruz la(s) opción(es) que consideres más adecuadas

¿Quiénes crees que deberían participar en un proceso de evaluación de la docencia? (Es decir, quienes deberían evaluar el trabajo del maestro)

- Los estudiantes  
 Los maestros  
 Los directivos  
 El propio docente (autoevaluación)  
 Los padres de familia

Sugerencias y comentarios al cuestionario de opinión estudiantil.

*Es excelente solo*



## ANEXO 5

## ANEXO 5

### Cuestionario de Opinión Estudiantil (Versión 2)

#### Preparatoria

Enero, 2008

**Estimado alumno,**

Las respuestas a este cuestionario permitirán a tu profesor(a) tener un conocimiento de la apreciación general que los estudiantes tienen de su trabajo con la finalidad de mejorarlo. Te agradecemos responder con honestidad.

#### Datos del profesor

Nombre: \_\_\_\_\_

Materia: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

#### Datos del estudiante

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Promedio actual que tienes en esta materia: \_\_\_\_\_

I. Lee con atención cada una de las siguientes afirmaciones, señala la opción de respuesta que te parezca más adecuada conforme a tu experiencia sólo en esta materia y con este(a) profesor(a).

1. Nunca      2. Casi nunca      3. Casi siempre      4. Siempre      N/A- No aplica

<i>Ambiente de aprendizaje y relación con los alumnos</i>		1	2	3	4
1	Trata con respeto a los alumnos				
2	Crea un clima de respeto y cordialidad en clase				
3	Propicia el diálogo con los alumnos				
4	Motiva al grupo y propicia el interés en la clase				
	<b>Planeación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
5	Las clases reflejan una preparación por parte del profesor				
6	El desarrollo de las temáticas durante el curso coincide con el programa anual				

Desarrollo. <i>Interacción</i> en el aula		1	2	3	4
7	La clase es dinámica				
8	Explica claramente los contenidos de la materia				
9	Resuelve claramente las dudas y preguntas				
10	Muestra dominio de la materia				
11	Promueve la realización de trabajos de investigación				
12	Estimula a los estudiantes para aprender en esta materia				
13	Enseña estrategias que facilitan el aprendizaje de esta materia				
14	Fomenta la responsabilidad en los alumnos				
15	Promueve una conciencia social y ecológica a través de las diferentes temáticas				
16	Propicia que los alumnos apliquen los conocimientos en situaciones cercanas a la realidad				
17	Relaciona el contenido de la materia con otras materias				
18	Utiliza materiales didácticos para apoyar el aprendizaje				
<i>Evaluación</i>		1	2	3	4
	Presenta con claridad los criterios de evaluación en cada periodo				
19	Las formas que el profesor utiliza para evaluar orientan mi aprendizaje				
20	Califica y retroalimenta las tareas y los trabajos				

## VI. Opinión general del desempeño del docente y del alumno

En una escala en la que el 1 es la calificación más baja y 10 la más alta, califica:

Evaluación global del desempeño del profesor(a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluación de mi desempeño como estudiante en esta materia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## VII. Opinión sobre tu desempeño en esta materia.

Escala de calificación para el siguiente conjunto de preguntas:

2. Nunca 2. Casi nunca 3. Casi siempre 4. Siempre N/A .No aplica

Desempeño del alumno		1	2	3	4
	Realizo las tareas y trabajos que el profesor asigna				
	Mi comportamiento permite el desarrollo adecuado de la clase				

	En clase participo y realizo las actividades propuestas por el profesor				
--	---	--	--	--	--

**Sugerencias a tu profesor (a) para mejorar su actividad:**

---

---

---