

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**
CIUDAD DE MÉXICO ®

“LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: SIGNIFICADO PARA EL DOCENTE”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

MARÍA DE LAS MERCEDES IGLESIAS SOBERO

Director:

DR. JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ.

INDICE

INDICE	3
TABLA DE ILUSTRACIONES	8
TABLA DE TABLAS	10
PRESENTACIÓN	13
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	17
1.1 LOS RETOS DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	17
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	23
1.4 OBJETIVOS	23
1.4.1 OBJETIVOS GENERALES.....	23
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
1.6 JUSTIFICACIÓN.....	24
CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR ...	27
2.1 EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA.....	30
2.1.1 APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA.....	30
2.1.1.1 CONCEPTUALIZACIÓN	30
2.1.1.1.1 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	30
A. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	32
ANTECEDENTES	32
ETAPA DE LA REFORMA (1800 – 1900)	33
ETAPA DE LA EFICIENCIA Y LOS TEST (1900 Y 1929)	33
ETAPA TYLERIANA (1930 Y 1945)	34
ETAPA DE LA INOCENCIA O DE LA IGNORANCIA (1946 -1957).....	35
ETAPA DE EXPANSIÓN (1958-1972)	35
ETAPA DE PROFESIONALIZACIÓN O CONSOLIDACIÓN (1973 A 1980).....	38
SITUACIÓN ACTUAL (1981- ACTUALIDAD)	39
2.1.1.1.2 LA FUNCIÓN DOCENTE	41
2.1.1.1.3 LA EVALUACIÓN DOCENTE.....	45
2.1.1.2 DIMENSIONES DE CLASIFICACIÓN DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS.....	51
A. OBJETO DEL PROCESO.....	51
B. FINALIDAD DEL PROCESO	51
2.1.2 ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO..	52
2.1.2.1 ANTES DE 1983	53
2.1.2.2 PERÍODO 1983 -1988	53
2.1.2.3 PERÍODO 1989-1994.....	54
2.1.2.4 PERÍODO 1995- 2000.....	56
2.1.2.5 PERÍODO 2000 – ACTUALIDAD	57
2.1.3 PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA LITERATURA.....	57
2.2 PENSAMIENTO DEL PROFESOR	64
2.2.1 CONFIGURACIÓN DEL SIGNIFICADO DESDE LO SOCIAL.....	64
2.2.1.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO	65
2.2.1.2 EL SIGNIFICADO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL.....	67

2.2.2 CONFIGURACIÓN DEL SIGNIFICADO DESDE LO PERSONAL	71
2.2.2.1 MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO	71
2.2.2.2 PRÁCTICA REFLEXIVA	72
2.2.2.3 PROCESOS DE SIGNIFICACIÓN	76
CAPÍTULO III: INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE MÉXICO ..	79
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO	85
4.1 MÉTODOS MIXTOS	85
4.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	89
4.2.1 LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES	90
4.2.2 DOS APROXIMACIONES, UNA INVESTIGACIÓN.	93
4.2.2.1 FASE CUANTITATIVA.....	93
A. EL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE OPINIÓN A DOCENTES	96
4.2.2.2 FASE CUALITATIVA.....	97
4.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	101
4.4 TRATAMIENTO DE DATOS E INFORMACIÓN	102
4.4.1 TRATAMIENTO DE DATOS CUANTITATIVOS	102
4.4.2 TRATAMIENTO DE DATOS E INFORMACIÓN CUALITATIVOS	103
4.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	107
CAPÍTULO V: LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN A DOCENTES.....	111
5.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y DEL PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.....	111
5.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS A PARTIR DE LAS CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	113
5.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES.....	114
5.2.2 LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	117
5.2.2.1 ACEPTACIÓN E IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN.....	117
5.2.3 CRITERIOS, CONTENIDOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	120
5.2.3.1 CONOCIMIENTO DE LOS ASPECTOS EVALUADOS.....	120
5.2.3.2 CREENCIAS SOBRE LO QUE SE EVALÚA	121
5.2.3.3 PERFIL DOCENTE INSTITUCIONAL	125
5.2.3.4 CLARIDAD DE LA FUNCIÓN DOCENTE.....	126
5.2.3.5 CONFIANZA EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	127
5.2.3.5.1 MOTIVOS DE CONFIANZA Y DESCONFIANZA EN CUANTO A LOS INSTRUMENTOS: ESCUELA NORMAL	128
5.2.3.5.2 MOTIVOS DE CONFIANZA Y DESCONFIANZA EN CUANTO A LOS INSTRUMENTOS: UNIVERSIDAD PÚBLICA.....	129
5.2.4 PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN	132
5.2.5 EL PROCESO DE EVALUACIÓN.....	134
5.2.5.1 ACCIONES PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO	134
5.2.5.2 PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO	135
5.2.5.3 CONFIANZA EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN	136
5.2.5.3.1 MOTIVOS DE CONFIANZA Y DESCONFIANZA EN CUANTO A LOS PROCESOS: ESCUELA NORMAL	138
5.2.5.3.2 MOTIVOS DE CONFIANZA Y DESCONFIANZA EN CUANTO A LOS PROCESOS: UNIVERSIDAD PÚBLICA	139
5.2.5.4 REFLEJO DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA.....	141
5.2.5.4.1 REFLEJO DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA: ESCUELA NORMAL.....	142
5.2.5.4.2 REFLEJO DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA: UNIVERSIDAD PÚBLICA	143
5.2.6 USO DE LOS RESULTADOS	146

5.2.6.1 COMUNICACIÓN DE RESULTADOS A DOCENTES.....	146
5.2.6.2 ACCIONES DEL DOCENTE A PARTIR DE SUS RESULTADOS.....	146
5.2.6.3 RETROALIMENTACIÓN: PRÁCTICA Y RELEVANCIA PARA EL PROFESOR	147
5.2.6.3.1 RETROALIMENTACIÓN: ESCUELA NORMAL.....	148
5.2.6.3.2 RETROALIMENTACIÓN: UNIVERSIDAD PÚBLICA	149
5.2.6.4 PERTINENCIA DE COMUNICACIÓN DE RESULTADOS.....	152
5.2.6.4.1 PERTINENCIA DE COMUNICACIÓN DE RESULTADOS: ESCUELA NORMAL	153
5.2.6.4.2 PERTINENCIA DE COMUNICACIÓN DE RESULTADOS: UNIVERSIDAD PÚBLICA.....	154
5.2.7 ACCIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS	156
5.2.7.1 CONSECUENCIAS.....	156
5.2.7.2 CONTRIBUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO PROFESIONAL	157
5.2.7.3 CONTRIBUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN OTROS ASPECTOS DE LA DOCENCIA	158
5.2.7.4 CONFIANZA EN LOS RESULTADOS Y BÚSQUEDA DE ACCIONES PARA LA MEJORA.....	159
5.2.7.4.1 CONFIANZA EN LOS RESULTADOS: ESCUELA NORMAL	161
5.2.7.4.2 CONFIANZA EN LOS RESULTADOS: UNIVERSIDAD PÚBLICA.....	162
5.2.7.5 ACCIONES FORMATIVAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS	163
5.2.8 BALANCE E IMPACTO DE LAS EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN.....	164
5.2.8.1 SUGERENCIAS.....	164
5.2.8.2 IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	165
5.3 SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	165
5.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN DOCENTE	169
CAPÍTULO VI: LA ESCUELA NORMAL DESDE UNA MIRADA CUALITATIVA.....	175
6.1 LA ESCUELA NORMAL: UNA DESCRIPCIÓN GENERAL.....	175
6.1.1 SUS PROGRAMAS EDUCATIVOS Y COMPLEMENTARIOS.....	176
6.2 LOS DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN.....	177
6.3 LA DOCENCIA Y LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES.....	185
6.4 PRÁCTICAS INSTITUCIONALES.....	190
6.4.1 EXÁMENES GENERALES DE CONOCIMIENTOS Y EXÁMENES INSTITUCIONALES.....	190
6.5 INFLUENCIA DE INSTANCIAS O INSTITUCIONES EXTERNAS.....	192
6.5.1 LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS ESTATALES Y FEDERALES: INFLUENCIA PARA LA TOMA DE DECISIONES	192
6.5.2 PROGRAMAS PARA EL MEJORAMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE LO ESCUELA NORMAL: DE LA AUTOEVALUACIÓN A LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA.....	193
6.5.3 INSTANCIAS O INSTITUCIONES EXTERNAS	198
6.6 ASUNTOS POR RESOLVER	200
6.6.1 CLIMA LABORAL	200
6.6.2 FALTA DE SISTEMATIZACIÓN Y DOCUMENTACIÓN: UN TALÓN DE AQUILES DE LA ESCUELA NORMAL	201
CAPÍTULO VII: LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA ESCUELA NORMAL	205
7.1 RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN.....	206
7.1.1 LAS FUNCIONES DE LOS RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN	207
7.2 CRITERIOS, CONTENIDOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	209
7.2.1 LO QUE ES EVALUADO.....	209
7.2.2 CLARIDAD DE LAS FUNCIONES QUE EL DOCENTE DEBE REALIZAR DENTRO Y FUERA DEL AULA.	212
7.2.3.1 PERFIL DOCENTE INSTITUCIONAL	213
7.2.3.2 MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	217

7.2.4 INSTRUMENTOS Y MECANISMOS DE EVALUACIÓN	218
7.2.4.1 LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	219
7.2.4.1.1 CUESTIONARIO DE APRECIACIÓN ESTUDIANTIL.....	219
7.2.4.1.2 PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE	225
7.2.4.2 MECANISMOS DE EVALUACIÓN	227
7.2.4.2.1 APLICACIÓN DE CUESTIONARIO DE APRECIACIÓN ESTUDIANTIL	228
7.2.4.2.2 ENTREGA DE PLANEACIÓN	229
7.2.4.2.3 OBSERVACIÓN DE CLASE.....	230
7.2.4.2.4 EVALUACIÓN POR PARTE DE AUTORIDADES.....	234
7.2.4.2.5 AUTO EVALUACIÓN.....	235
7.3 PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN	236
7.3.1 PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN & FORMAS DE SOCIALIZARLOS.	236
7.4 EL PROCESO DE EVALUACIÓN.....	238
7.4.1 ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN	239
7.4.2 INFLUENCIA DE INSTANCIAS O INSTITUCIONES EXTERNAS.....	240
7.4.3 SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES, ESTUDIANTES Y EVALUADORES	242
7.4.4 GESTIÓN DEL PROCESO.....	243
7.4.5 PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE EN EL PROCESO	244
7.4.6 SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS Y SEGUIMIENTO DE LAS EXPERIENCIAS EVALUADAS.....	244
7.4.7 COMUNICACIÓN DE RESULTADOS	248
7.4.7.1 ENTREGA PERSONALIZADA	248
7.4.7.2 COMUNICACIÓN COLEGIADA.....	250
7.5 USO DE LOS RESULTADOS	251
7.5.1 RETROALIMENTACIÓN: UNA TAREA POR HACER	254
7.5.2 MECANISMOS DE RETROALIMENTACIÓN AL PROCESO POR LA COMUNIDAD.....	258
7.5.3 COMUNICACIÓN DE RESULTADOS A INSTANCIAS EXTERNAS.....	259
7.5.4 BENEFICIOS QUE OBTIENE LA INSTITUCIÓN A PARTIR DE LOS RESULTADOS	259
7.5.5 CONSECUENCIAS ACADÉMICAS Y/O LABORALES PARA EL DOCENTE	259
7.5.6 CONSECUENCIAS PERSONALES PARA EL PROFESOR	261
7.5.6.1 SESIÓN CON PROFESORES CON BAJO PUNTAJE.....	261
7.6 ACCIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS	262
7.6.1 LO QUE HAY (AUNQUE NO SIEMPRE APROVECHAMOS).....	263
7.6.1.1 CURSOS Y TALLERES PARA EL DESARROLLO DOCENTE	263
7.6.2 LO QUE NO HAY	265
7.6.3 LO QUE PODRÍA HABER.....	266
CAPÍTULO VIII: EL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN SOBRE SU DESEMPEÑO	269
8.1 SIGNIFICACIONES DE LOS DOCENTES A LA EVALUACIÓN.....	269
8.2 SIGNIFICADO DE LOS RESULTADOS	276
8.3 SENTIMIENTOS ANTE LOS RESULTADOS: EL PAPEL DE LA EMOTIVIDAD	281
8.4 EL DOCENTE COMO OBSTÁCULO.....	284
8.5 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL SIGNIFICADO QUE SE LE DA A LA EVALUACIÓN – DESDE SU ACEPTACIÓN HASTA EL RECHAZO:	294
CONCLUSIONES.....	301
BIBLIOGRAFÍA	327
ANEXO 1: DEFINICIONES DE EVALUACIÓN EDUCATIVA	335
ANEXO 2 TABLA DE ESPECIFICACIONES.....	338

ANEXO 3. ANTECEDENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN A DOCENTES.....	348
ANEXO 4. CUESTIONARIO DE OPINIÓN DE DOCENTES.....	1
ANEXO 5. GUÍA DE ENTREVISTA A RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN	14
ANEXO 6. GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES.....	19
ANEXO 7. FRAGMENTO DE DIARIO DE CAMPO.....	21
ANEXO 8. MATRIZ DE INTEGRACIÓN DE INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS.....	30
ANEXO 9. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO Y CORPUS DE DATOS	33

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1: Esquema 'La evaluación docente y el pensamiento del profesor.....	29
Ilustración 2 Etapas en el desarrollo histórico de la evaluación educativa.	32
Ilustración 3. Matrícula Total por Control de Sostenimiento Oficial. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.....	82
Ilustración 4. Matrícula Total por Control de Sostenimiento Particular. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.....	82
Ilustración 5. Información cualitativa y su técnica de análisis.....	104
Ilustración 6. Muestra: Cuestionario de Opinión a Docentes.....	111
Ilustración 7. Tasa de Respuesta: Cuestionario de Opinión a Docentes.....	112
Ilustración 8. Categorías de análisis.....	113
Ilustración 9. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Edad.....	114
Ilustración 10: Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Sexo	114
Ilustración 11. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Escolaridad	115
Ilustración 12. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Tipo de contratación.....	115
Ilustración 13. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Tipo de materia	116
Ilustración 14. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Número de grupos	117
Ilustración 15. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Información a docentes sobre evaluación sobre su desempeño.	118
Ilustración 16. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Importancia de la evaluación.	118
Ilustración 17. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Conocimiento de aspectos evaluados.....	120
Ilustración 18. Correlación de la variable sobre conocimiento de aspectos evaluados con otras variables.	121
Ilustración 19. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Elementos a valorar.	122
Ilustración 20. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Organización de aspectos evaluados en opinión de los profesores. Escuela Normal.....	124
Ilustración 21. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Organización de aspectos evaluados en opinión de los profesores. Universidad Pública.	125
Ilustración 22. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Perfil docente ideal.....	125
Ilustración 23. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Pertinencia de los instrumentos.	127
Ilustración 24. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Propósitos.	133
Ilustración 25. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Medio de comunicación de propósitos.	134
Ilustración 26. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Acciones para evaluar el desempeño.	135

Ilustración 27. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Participación en el proceso.....	136
Ilustración 28. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Confianza en los procesos	136
Ilustración 29. Variables que correlacionan con una mayor y menor confianza en los procesos.	137
Ilustración 30. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Reflejo en el aula	141
Ilustración 31. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Comunicación de resultados.....	146
Ilustración 32. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Retroalimentación.	147
Ilustración 33. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Utilidad retroalimentación.....	148
Ilustración 34. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Comunicación de resultados.....	152
Ilustración 35. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Contribución de evaluación en desarrollo profesional.	157
Ilustración 36. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Confianza en los resultados.	159
Ilustración 37. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Esquema de representación de la Evaluación Docente.	168
Ilustración 38. Dimensiones de la evaluación de la docencia a partir de la técnica de redes semánticas naturales.....	168
Ilustración 39. Correlación de variables.	170
Ilustración 40. Congruencia entre categorías preestablecidas y categorías emergentes con dimensiones de significado.....	174
Ilustración 41: Organigrama escuela normal. Fuente: Gobierno del Estado de México.	176
Ilustración 42: Programas Integrales del escuela normal.....	196
Ilustración 43: Funciones de la evaluación del desempeño docente (Valdés, 2016)	254
Ilustración 44: Características de los Responsables de la evaluación para dar retroalimentación (Stiggins & Duke, 1988).	255
Ilustración 45: Motivos de desconfianza sobre las apreciaciones de los estudiantes.	293
Ilustración 46: Rasgos y asuntos por resolver respecto a la evaluación de la docencia.....	322
Ilustración 47. Descripción del Proceso: escuela normal.	33
Ilustración 48. Descripción del Proceso: universidad pública.	37

Tabla de Tablas

Tabla 1: Modelos de evaluación a partir de los paradigmas cualitativo y cuantitativo.	36
Tabla 2. Concentrado Estatal, Matrícula, Docentes, Escuelas Servicio por Nivel. Inicio de Cursos 2011-2012. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.	80
Tabla 3. Concentrado Estatal, Matrícula, Docentes, Escuelas Servicio por Control. Inicio de Cursos 2011-2012. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.	80
Tabla 4. Concentrado Estatal, Matrícula, Docentes, Escuelas Servicio por Sostenimiento. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.	81
Tabla 5. Docentes de la Modalidad Escolarizada. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.	83
Tabla 6. Concentrado de Educación Superior por subsistema. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.	84
Tabla 7. Características según tipo de institución.	90
Tabla 8. Categorías y Variables del Cuestionario de Opinión a Docentes. Las siglas utilizadas en esta tabla corresponden a los siguientes tipos de variable: (NA) Numérica agrupada; (CN) Categórica nominal; (CND) Categórica nominal dicotómica; (CO) categórica ordinal. *Sólo para los docentes que laboran en instituciones públicas.	95
Tabla 9. Variables dependientes e independientes.	103
Tabla 10. Registro de entrevistas Escuela Normal.	106
Tabla 11. Descripción de categorías preestablecidas.	109
Tabla 12. Variables dependientes e independientes.	113
Tabla 13. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Elementos a valorar.	122
Tabla 14. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Opinión de los profesores sobre lo que consideran que se evalúa.	123
Tabla 15. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Propósitos.	132
Tabla 16. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Acciones para evaluar desempeño.	134
Tabla 17. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Acciones de los docentes a partir de los resultados.	147
Tabla 18. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Consecuencias.	156
Tabla 19. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Contribución de la evaluación.	158
Tabla 20. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Sugerencias para la mejora del proceso.	165
Tabla 21. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Conjunto SAM.	167
Tabla 22: Descripción de la planta docente en cuanto a estudios.	177
Tabla 23: Habilidades del siglo XXI según informe Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century (Reimers & Chung, 2016, pág. 23).	188

Tabla 24. Indicadores del Cuestionario de Apreciación Estudiantil aplicado a alumnos de primer a sexto semestres.....	221
Tabla 25. Comparativo de las características de la entrega de resultados.	313
Tabla 26. Definiciones de evaluación educativa.....	337
Tabla 27. Tabla de Especificaciones del Cuestionario de Opinión a Docentes..	347
Tabla 28. Registro de cambios al Cuestionario de Opinión a Docentes a partir de la revisión de expertos.	356
Tabla 29. Guía de Entrevista a Responsables de la Evaluación.	18
Tabla 30. Guía de entrevista a docentes.....	20
Tabla 31. Fragmento Diario de campo	29
Tabla 32. Matriz de integración de instrumentos y técnicas en función de las categorías preestablecidas.....	32
Tabla 33. Corpus de datos de la fase cuantitativa.....	38
Tabla 34. Corpus de datos de la fase cualitativa correspondiente a la escuela normal.	39

PRESENTACIÓN

Hoy por hoy la evaluación de la docencia ocupa un lugar central en la vida de toda institución, de todo docente. En educación superior fue desde 1989 que las instituciones incorporaron formalmente la evaluación como mecanismo para mejorar la calidad educativa y enfrentar problemas económicos. Uno de sus principales indicadores ha sido la evaluación del profesorado lo que ha llevado al docente a participar de manera voluntaria e involuntaria en dichos procesos.

Aunque se dice que para que exista mejora ha de haber evaluación, decimos que si bien es necesaria, no es suficiente. Para que la mejora se de han de confluir una infinidad de condiciones.

Así, para que esto suceda, ha de haber mediación; es decir, a partir de los resultados de las evaluaciones se han de tomar decisiones y llevar a cabo acciones, se han de entablar diálogos y espacios de análisis y reflexión, se han de mirar posibilidades de desarrollo, se han de ofrecer oportunidades para la transformación.

Una evaluación para el perfeccionamiento del profesorado ha de permitir a todo profesor identificar sus fortalezas, sus debilidades y áreas de desarrollo para, a partir de ahí tomar decisiones en pro de su crecimiento profesional que, se espera, redunde en la mejora de su práctica. Para que una verdadera mejora se de, sería deseable que todos los profesores acepten la idea de que pueden mejorar ya que inclusive los 'buenos' profesores, podrían ser mejores (William, 2016).

Pariendo de que "el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él" (Blumer, El interaccionismo simbólico: perspectiva y método, 1982, pág. 2) es que en este estudio nos dimos a la tarea de analizar el significado que tiene la evaluación docente para los dos actores principales el profesor y la institución.

Así, nos preguntamos ¿Cuál es el significado de la evaluación para el docente de educación superior sobre su desempeño? ¿Qué significado tiene la evaluación de la docencia para las instituciones de educación superior del Estado de México? ¿Qué influencia tiene la visión de las instituciones de educación superior sobre la evaluación de la docencia en el significado que el docente le da? A partir de estas preguntas nos planteamos los siguientes objetivos generales: (1) analizar el significado que tiene la evaluación docente para el profesor de educación superior así como el papel que juega en el desempeño docente y (2) analizar la situación que tiene la evaluación de la docencia en las instituciones de educación superior

del Estado de México que sirva como contexto para el presente estudio. El contexto refleja las condiciones del proceso de evaluación de la docencia, desde su diseño, implementación y meta-evaluación. Cabe señalar que las respuestas de los docentes son en función de las características de cada institución.

Con la intención de dejar clara la estructura de la presente investigación, en este espacio ofrecemos un breve recorrido por los componentes del presente estudio. El documento está conformado por ocho capítulos. En el primero, se presenta una breve introducción para posteriormente presentar el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación.

En el capítulo dos se presenta el referente teórico que sirvió como base para este trabajo de investigación. Este está organizado a partir de dos grandes ejes: (1) la evaluación de la docencia y (2) el pensamiento del profesor. La evaluación de la docencia se aborda desde sus aproximaciones teóricas, sus antecedentes en instituciones mexicanas de educación superior, y la problemática en torno a ella. Para la definición y clasificación de la evaluación docente se retoman sus dos elementos constituyentes: la evaluación educativa y la docencia. En relación a la evaluación educativa se ofrece un recorrido diacrónico que da seguimiento a su construcción y evolución conceptual.

El pensamiento del profesor es discutido a partir de la configuración del significado desde lo social y lo personal. El primero tiene un acercamiento a las formas como el significado es definido, construido e interpretado por los sujetos como parte de una construcción social. Para ello se incorpora la teoría de representaciones sociales, así como el pensamiento de Blumer y Schütz.

En cuanto a la configuración del significado desde lo personal se aborda el marco conceptual referencial, la práctica reflexiva y los procesos de significación. De acuerdo con diversos autores, el marco referencial constituye el punto a partir del cual el docente significa, interpreta, decide, actúa y da sentido a sus actividades educativas. Éste está conformado por las creencias, supuestos, teorías implícitas, normas y valores de los propios sujetos; así como, de la estructura subjetiva que considera la afectividad y las emociones. El capítulo cierra con el tema de la práctica docente en el que se resaltan sus características y sus beneficios si es usada como estrategia para la búsqueda de la mejora y con los procesos de significación que hace el docente como factor transformador.

En el capítulo tres se ofrece la descripción del contexto que refiere a la situación que guardan las instituciones de educación superior del Estado de México. En él se presentan una serie de cifras oficiales en cuanto a la matrícula, los docentes

y las instituciones.

La metodología bajo la cual se desarrolló la investigación se da a conocer en el capítulo cuatro. En ella incluimos una pequeña introducción acerca de los métodos mixtos, haciendo referencia a ciertos principios, características y técnicas y procedimientos que caracterizan esta aproximación metodológica.

En este mismo capítulo, se presenta el diseño de la investigación en el que se incluye la descripción de las fases, cuantitativa y cualitativa, que conforman el estudio. Como parte de la primera se describe el cuestionario de opinión a docentes que fue diseñado a fin de realizar un diagnóstico sobre el estado de la evaluación de la docencia en cada institución. Asimismo se da cuenta de las categorías y las variables a partir de las cuales fue conformado.

En cuanto a la fase cualitativa, se ofrece una breve explicación del enfoque fenomenológico bajo el cual se realiza. En esta fase se desarrollaron tres estrategias: (1) análisis de la confianza, relevancia y pertinencia de ciertos elementos del proceso de evaluación a partir de seis preguntas abiertas en el Cuestionario de Opinión a Docentes; (2) análisis del significado de la evaluación docente a partir de las representaciones sociales y (3) intervención de carácter cualitativo en una de las instituciones participantes: la escuela normal. En relación a esta última se describe el trabajo de campo y se presentan las guías de entrevista y las consideraciones éticas. En este mismo capítulo se describen los métodos empleados y el tratamiento que se dio a los datos e información recabada para su interpretación y análisis. Las categorías son descritas al final del capítulo.

En el capítulo cinco se presentan los resultados del análisis e interpretación de la información, cualitativa y cuantitativa, recolectada a través del cuestionario de opinión a docentes. Los principales hallazgos señalan que la comunicación por parte de la institución, el conocimiento sobre el perfil, los aspectos a evaluar y los resultados, la participación del docente durante el proceso y, el establecimiento de consecuencias positivas o negativas, son determinantes para la confianza de los procesos de evaluación. Asimismo, se requieren espacios de reflexión y retroalimentación para que la evaluación contribuya a la mejora, como se esperaba.

El capítulo seis ofrece una caracterización de la escuela normal a partir de la voz de sus autoridades, de sus docentes y desde los documentos compartidos por la propia institución. En él se presentan características y elementos que dan identidad a la institución y permiten establecer el contexto en el que los profesores se desenvuelven y a partir del cual significan la evaluación que se realiza sobre su desempeño.

El capítulo siete es principalmente descriptivo; en él se señalan las características y particularidades de la evaluación del desempeño docente que se realiza en la escuela normal. Esto responde a la reconstrucción del proceso evaluativo realizada a partir de la voz de sus principales actores, docentes y autoridades responsables. En este espacio se describe el papel de los responsables de la evaluación, con sus funciones y áreas de oportunidad; los criterios, contenidos e instrumentos de evaluación; así como los propósitos, el proceso, el uso de los resultados y las acciones a partir de ellos.

El capítulo ocho refiere al significado que el docente le da a la evaluación sobre su desempeño. En él se discute sobre los distintos significados que le otorga a los procesos evaluativos a partir de su discurso, de su actuar y de su contexto. En este mismo espacio se trata el sentir de los profesores ante los resultados, buenos o malos, que reciben así como los sentimientos que les provoca el proceso. Durante la investigación se identificó que existen ciertas características del profesor que obstaculizan el uso de la evaluación con fines de mejora que también se abordan. La última sección de este capítulo aborda los factores que intervienen en la configuración que se da a la evaluación para su aceptación o rechazo. En ella se reflexiona sobre los que tienen que ver con la credibilidad, la confianza, el contexto, un ambiente propicio y el papel de la autoridad.

Las conclusiones cierran la presentación de la investigación. En ellas se presentan los principales hallazgos y se da respuesta a las preguntas planteadas al inicio de la investigación.

Al final de este trabajo, en los anexos, se encuentran una serie de documentos complementarios que fortalecen elementos aquí descritos. Entre ellos está algunas conceptualizaciones que se han dado a la evaluación educativa. Otros anexos refieren al cuestionario de opinión de docentes, la tabla de especificaciones del mismo, así como los antecedentes en la construcción de dicho instrumento. Asimismo se incluyen las guías de entrevista a responsables de la evaluación y a los docentes. Otros anexos corresponden a un fragmento del diario de campo, a la matriz de integración de los distintos instrumentos y técnicas empleados en función de las categorías preestablecidas. Asimismo se presenta la descripción del trabajo de campo en ambas instituciones y el corpus de datos.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1 Los retos de la evaluación de la docencia en la educación superior

Docentes e instituciones de educación superior se han visto inmersas en una ola de evaluación que surgió formalmente en 1989 como parte de las políticas educativas mexicanas con un doble propósito: elevar la calidad educativa y contrarrestar el déficit económico que afectaría a las instituciones de educación superior (IES). En este contexto se implementó una serie de programas que tomaron a la evaluación docente como parte de sus principales indicadores.

A partir de estudios recientes diagnósticos (Díaz-Barriga-A, 2008; Rueda, Luna, García, & Loredó, 2010), sobre la cultura de la evaluación (Salazar, 2010), los instrumentos de evaluación (Muñoz, 2003), aspectos teóricos (García-Cabrero, et al., 2011; Rueda, 2010; Rueda & Díaz-Barriga_F, 2011) y el sentido formativo de la evaluación (Álvarez, 2008; Contreras & Arbesú, 2008; Cruz, 2000) se han podido identificar una serie de asuntos por resolver en cuanto a la evaluación de la docencia. Uno de los más urgentes se refiere al hecho de que ésta ha estado dirigida a cuestiones administrativas, más que a contribuir al perfeccionamiento y mejora de la práctica del docente, como se esperaría.

Otros problemas están relacionados a vacíos en cuestiones teóricas, a carencias de políticas educativas claras, a deficiencias en la gestión institucional, a los recursos empleados para la recuperación de información y, a los usos que se le dan a sus resultados. Lo que es importante señalar es que el docente se ve afectado por cada uno de ellos de manera directa o indirecta.

Asimismo, entre las dificultades detectadas se reportan actitudes de resistencia, simulación, duda, desconfianza y falta de compromiso por parte del profesor, lo que nos lleva a considerar que la evaluación no necesariamente es percibida por el docente como un proceso que contribuya a la reflexión y a la búsqueda de una mejor práctica.

Ante esto, nos preguntamos ¿Por qué a pesar de que docentes e instituciones han estado involucrados en procesos evaluativos desde hace más de una década éstos no han contribuido a una mejora de la práctica¹? ¿Cómo viven

¹ Estudios realizados en Estados Unidos, España, Colombia, Argentina, Venezuela, Chile y México reportan que la evaluación de la docencia poco contribuye al perfeccionamiento profesional docente y a la mejora de condiciones para el desarrollo institucional en pro de la formación de estudiantes (Rueda & Luna, 2011).

los docentes estas experiencias? ¿Qué significado tiene la evaluación de la docencia para ellos?

Estas interrogantes nos refieren a buscar el significado que tiene la evaluación docente para los dos actores principales en el proceso: los docentes y la institución, desde su propia voz.

1.2 Problema de Investigación

En México, la evaluación surgió, a partir de 1989 como elemento central de las políticas educativas con la finalidad tanto de elevar la calidad de la educación como para hacer frente a las restricciones presupuestales que se vivieron en esa época (Rueda, Luna, García, & Loredó, 2010).

Con las nuevas políticas, instituciones y docentes se vieron involucrados en una serie de procesos evaluativos ya que a partir de sus resultados se otorgaría el financiamiento ordinario y el adicional; sin embargo, dichos procesos para muchos eran totalmente desconocidos. Así, las instituciones tuvieron la necesidad de implementar, integrar, diseñar, y en muchas ocasiones improvisar programas de evaluación.

Aunque varias universidades contaban con una tradición evaluativa, fue a partir del período 1983-1988 que la evaluación comienza a aparecer en las políticas públicas educativas. Sin embargo, es en 1989 que ante el argumento de la insuficiencia de recursos destinados a la educación superior y al cuestionamiento de la eficiencia de las IES, que la evaluación adquiere un papel central.

Con esto, la evaluación no sólo toma un carácter de utilidad y relevancia, sino que a partir de ella se toman decisiones que afectan a los involucrados en el proceso – estudiantes, docentes, autoridades, instituciones y la comunidad educativa en general.

La incorporación de la evaluación fue gradual. Al principio se dio a nivel institucional; en un segundo momento se incorporó la evaluación de programas de formación profesional, para finalmente implementar la evaluación de la docencia. Con esta última, el docente se vio inmerso en procesos que no sólo le eran ajenos al no formar parte de su rutina y dinámicas ordinarias, sino que además, de sus resultados se desprendían consecuencias que le afectaban directamente. Su ingreso, permanencia y promoción estaban sujetos a los resultados de la evaluación; lo mismo sucedía con cuestiones salariales.

El sistema de evaluación operacionalizó la calidad de la educación como el cumplimiento e incremento en ciertos indicadores² que posteriormente eran traducidos en esquemas de obtención de recursos económicos. Pero con el tiempo la evaluación se convirtió en el elemento para justificar la asignación de recursos, perdiendo de vista su objetivo principal: elevar la calidad (Díaz-Barriga-A, 2008).

A partir de 1990 han surgido diversos programas que integran la evaluación de docentes y académicos³. El primero de ellos fue el Programa de Estímulos al personal Académico dirigido a valorar el desempeño y rendimiento del profesorado. Actualmente existen tres a nivel federal: el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)⁴ y el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Asimismo, otros programas como el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI), aunque no tiene como objetivo central evaluar al docente, dentro de sus indicadores requiere de la evaluación del desempeño de manera significativa. Además, se sabe que muchos profesores también participan en programas de evaluación propios de cada institución; así como programas especiales de los gobiernos estatales.

Al revisar una serie de trabajos de investigación y publicaciones relacionadas al tema (Álvarez, 2008; Contreras & Arbesú, 2008; Cruz, 2000; Díaz-Barriga-A, 2008; García-Cabrero, et al., 2011; Elizalde, Pérez, & Olvera, 2008; Inda, 2009; Muñoz, 2003; Rueda, 2010; Rueda, Luna, García, & Loredo, 2010; Salazar, 2010), se identificaron una serie de rasgos y asuntos por resolver que han caracterizado a la evaluación de la docencia. Con el fin de presentarlos de una manera clara, se organizaron en función de las siguientes categorías:

- *Aspectos Teóricos.*
 - Heterogeneidad de la disciplina;
 - indefinición de la función docente;
 - carencia de una teoría unificada sobre la evaluación de la docencia;

² Dichos indicadores eran susceptibles a ser expresados de manera cuantificable por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje no estaban presentes. Algunos de los mencionados por Díaz-Barriga, A. (2008) son: el aumento en las tasas de retención y titulación de estudiantes, el aumento en los grados académicos de la planta docente, la mejora en cuestiones de infraestructura.

³ La evaluación de académicos está vinculada a actividades de tutoría y asesoría, elaboración de materiales didácticos, investigación, difusión y extensión, además de la docencia. Por su parte, la evaluación de docentes se refiere a las actividades realizadas directamente en el proceso enseñanza/aprendizaje (García-Cabrero et al., 2011).

⁴ El SNI, instituido en 1984, puede entenderse como el primer referente de los procesos evaluativos del desempeño académico actuales; fue diseñado “para otorgar pagos compensatorios al salario de los académicos con un esquema de evaluación basado en una idea de alta productividad y excelencia” (Mireles, O., 2012, p. 62).

- preocupación por definir la parte técnica -indicadores, criterios, procedimientos- basados en el sentido común haciéndolo un acto eminentemente empirista.
 - falta de definición de la perspectiva teórica y el perfil docente que se pretende evaluar.
- *Política Educativa.*
 - Carencia de una política clara en el país que refleje el significado, los fundamentos, los propósitos y el uso de los resultados de la evaluación de la docencia, entre otras cosas;
 - desarticulación entre las acciones y los programas que se fueron conformando⁵;
 - vinculación de la evaluación a propósitos administrativos y de reconocimiento;
 - formalismo y uso compulsivo de la evaluación;
 - exclusión del profesorado en el proceso de evaluación;
 - ausencia de un modelo educativo claro.
- *Gestión Institucional.*
 - Poca claridad de los procesos a seguir;
 - falta de personal capacitado responsable de realizar la evaluación;
 - ausencia de un modelo educativo institucional;
 - oposición y resistencias de sindicatos;
 - carencia de un sistema de evaluación docente.
- *Recursos empleados.*
 - Falta de metodología en el diseño de instrumentos;
 - uso cuasi exclusivo de cuestionarios de opinión de los estudiantes dejando fuera otras fuentes de información – pares, autoridades y al docente mismo;
 - uso de cuestionarios genéricos que poco reflejan la realidad en el aula.
- *Usos.*
 - Vinculación de la evaluación a propósitos administrativos, financieros y de control;
 - Falta de espacios de retroalimentación y reflexión sobre los resultados,
 - carencia o desvinculación de acciones formativas a partir de las necesidades detectadas;

⁵ Se ha detectado que la información y datos que es solicitada a las instituciones muchas veces es duplicada y hasta contradictoria (Díaz-Barriga, A, 2008).

- falta de seguimiento, comparación y análisis de la evolución de los profesores;
 - falta comunicación de los resultados a los actores involucrados – estudiantes, profesores, directivos.
- *Docentes.*
 - Resistencia y desconfianza por parte de los profesores para participar;
 - simulación;
 - falta de compromiso;
 - descalificación a instrumentos y procesos de evaluación;
 - Presencia de ansiedad, actitud de rechazo, indiferencia, frustración y temores en los docentes. Entre estos últimos está el miedo a no ser reconocido por los estudiantes como un buen profesor.

Aunque más adelante estos problemas serán retomados, en este espacio queremos resaltar que cada uno de ellos afecta directa o indirectamente al docente.

La evaluación de la docencia, si tiene como propósito servir como medio para elevar la calidad educativa, debe ser llevada a la práctica de manera integral, continua y con sentido formativo y participativo (Contreras & Arbesú, 2008).

Este tipo de evaluación, denominada formativa, está relacionada con procesos de perfeccionamiento y de formación de docentes; es decir, “se pretende desde esta perspectiva, evaluar de manera racional y prudente al profesor para inducirlo a que reflexione sobre su trabajo en el aula, que detecte sus propias fortalezas y debilidades, que consolide las primeras y se dedique a la superación de las segundas” (Rueda & Díaz-Barriga_F, 2011, p. 20). De esta forma, se busca que el profesor conozca y tome conciencia de lo que sucede en su salón de clase con miras a verificar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa.

Este proceso evaluativo se preocupa por el desarrollo y crecimiento profesional de cada uno de los docentes en forma individual; a la vez se confía en que dicho crecimiento redunde en una mejora de su práctica y por lo tanto en un mejor y mayor aprendizaje en sus estudiantes; finalmente se espera que esto se traduzca en el progreso de la institución educativa en la que labora. Esto nos lleva a resaltar que, “la evaluación no [es] un fin en sí misma, sino un medio o herramienta para potenciar todos los recursos humanos existentes” (Álvarez, 2008, p. 94).

Las situaciones planteadas hasta aquí, nos motivan a buscar el significado que el docente otorga a la evaluación sobre su desempeño, ya que a partir de los

hallazgos la evaluación no necesariamente es percibida por éste como un proceso que contribuya a la reflexión y a la transformación hacia una mejor práctica.

Lemke (1997) postula que para resolver los problemas educativos no basta con hacer cambios técnicos, ya que muchos derivan de conflictos de valores e intereses. Los cambios verdaderos comienzan a aparecer cuando los sujetos mismos deciden hacer las cosas de una forma distinta. Así, para lograr que la evaluación sea una ruta hacia el perfeccionamiento de la práctica docente, no basta con que las instituciones promuevan o realicen cambios y mejoras técnicas y prácticas en relación a los problemas que se detecten si en el pensamiento del profesor la evaluación sobre su desempeño no es concebida como un medio hacia la mejora y a partir del cual establezca compromisos para lograrla.

Kelly (1955) sostiene que algunos constructos son resistentes al cambio. Sin embargo, si el docente toma conciencia de las implicaciones personales que supone un punto de vista distinto, será posible que el cambio se presente. Esto nos lleva a reconocer el papel tan importante que juega la reflexión sobre la práctica.

Autores como Sañudo de Grande (2006), Martínez Rosas (2006), Farrell (2007) y Boggino & Rosekrans (2004), entre otros, coinciden en que la transformación solo es posible a través de la reflexividad. Misma que le permite al docente recuperar, hacer consciente, reconstruir y evaluar su práctica para posteriormente generar un nuevo conocimiento que le permita resignificar y transformar su hacer.

Según Knezedivc (2001), ser consciente de las creencias, los valores y las prácticas es el punto de partida necesario en toda transformación ya que no es posible desarrollarse al menos de que seamos conscientes de quienes somos y de lo que hacemos. El desarrollar conciencia nos permite reducir las discrepancias entre lo que hacemos y lo que pensamos que hacemos.

Esto nos refieren a buscar el significado que tiene la evaluación docente para los dos actores principales en el proceso: los docentes y la institución. Así, en cuanto a los primeros buscaremos, entre otras cosas, conocer cómo la perciben, cómo la entienden, cuáles son sus creencias sobre ella, cómo les afecta, cómo la afrontan, cuál es su actitud y compromiso ante ella.

Por el lado de las instituciones trataremos de encontrarlos desde el análisis e interpretación que dan a la evaluación a partir de los procedimientos que llevan a cabo desde el diseño, la administración, el uso y la retroalimentación, hasta la evaluación del proceso mismo, si existe. Así mismo se pretende tener un

acercamiento a las características, los efectos, los resultados y los fines de los procesos de evaluación que se llevan desde la mirada de las propias instituciones y de su contexto.

1.3 Preguntas de investigación

Las preguntas centrales son:

¿Cuál es el significado de la evaluación para el docente de educación superior sobre su desempeño?

¿Qué significado tiene la evaluación de la docencia para las instituciones de educación superior del Estado de México?

¿Qué influencia tiene la visión de las instituciones de educación superior sobre la evaluación de la docencia en el significado que el docente le da?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivos generales

- Analizar el significado que tiene la evaluación de la docencia para el profesor de educación superior así como el papel que juega en el desempeño docente.
- Analizar la situación que tiene la evaluación de la docencia en las instituciones de educación superior del Estado de México que sirva como contexto para el presente estudio⁶.

1.4.2 Objetivos específicos

- I Identificar las creencias, saberes, teorías implícitas, expectativas y valores que el profesor atribuye a la evaluación docente y a partir de los cuales la significa.
- II Elaborar un diagnóstico sobre el origen y evolución de la evaluación docente en algunas instituciones de educación superior, identificando los procedimientos -de diseño, administración, fines y usos; así como las características, los efectos y los resultados de los procesos de evaluación que se llevan a cabo.

⁶ El contexto reflejará las condiciones del proceso de evaluación de la docencia, desde su diseño, implementación y meta-evaluación. Es claro que las respuestas que obtengamos de los docentes estarán en función de las características de cada institución.

1.6 Justificación

Viendo a la educación como factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar, desarrollo y crecimiento tanto de cada individuo como de toda sociedad, resulta indispensable llevarla y mantenerla en los más altos estándares de calidad.

Sin embargo, hablar de calidad de la educación resulta un tanto complejo. Se trata de un concepto que, no obstante se le ha dado relevancia y se emplea muy a menudo, no se ha definido con precisión y no existe un acuerdo generalizado al momento de traducirlo en intervenciones educativas concretas; inclusive se considera un concepto ambiguo.

En los últimos años, al término de calidad de la educación se le ha dado contenido a partir de la identificación y definición de algunas dimensiones que se consideran constitutivas del propio concepto y que son complementarias entre sí. Un ejemplo de ello es el Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2010 (UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI, 2010) en el que se define la calidad en función de seis dimensiones: eficacia, relevancia, calidad de los procesos y medios, eficiencia, pertinencia y equidad.

Así, para mejorar la calidad educativa no basta con hacer mejoras en una sola dimensión sino que

es necesario desarrollar actuaciones en múltiples planos y niveles de la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos y, además, hacerlo de forma coherente, articulada y sostenida en el tiempo. [...] Lo importante es aceptar que los factores que inciden sobre la calidad de la educación son muchos y diversos y que están interconectados entre sí; luego, habrá que [...] abandonar la idea de que, interviniendo sobre un único factor, sea éste cual fuere y por importante que sea, vamos a conseguir la mejora buscada (Coll, 2010, p. 126).

Uno de los principales mecanismos para la búsqueda de la calidad educativa es la evaluación. Si bien existen varias definiciones de evaluación educativa, Ramos, Perales, & Pérez-Carbonell (2009) han identificado que entre los elementos que destacan en la visión actual de la evaluación está la calidad como eje central de referencia. Además, señalan una tendencia integradora que se manifiesta, entre otras cosas, en la variedad de los objetos evaluados, la diversidad en la metodología empleada con una visión de complementariedad y la integración de distintos objetivos. Esto coincide con el planteamiento anterior de Coll (2010) por lo que la

calidad y la evaluación no pueden ser vistas desde un solo ángulo.

Si la evaluación pretende contribuir a la calidad educativa, ésta ha de tener un sentido de mejora más que de legitimación o de control (Álvarez, 2008; Cebrián & Mauricio, 2011; Contreras & Arbesú, 2008; Cruz, 2000).

Así, retomaremos la concepción de evaluación propuesta por Stufflebeam y Shinkfield (1987) en la que es percibida como un proceso orientado al perfeccionamiento. Él la define como

el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p. 183).

La evaluación debe ser algo más que un mecanismo de control o un mero instrumento interesado en determinar si el sujeto evaluado cumple o no con una serie de normas y condiciones preestablecidas. Más aún, debe fomentar una reflexión crítica que lleve a mejoras continuas tanto de los docentes, de las instituciones, de los aprendizajes, como de los procesos mismos.

En México, desde finales de los años ochenta, la evaluación se ha convertido en elemento central de las políticas educativas. A partir de entonces se han creado diversos programas, que de acuerdo al discurso oficial, pretenden elevar la calidad de la educación. Con esto, la evaluación no sólo toma un carácter de utilidad y relevancia, sino que a partir de ella se toman decisiones que afectan a todos los actores involucrados en el proceso: estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades, instituciones y sociedad en general. Así, por su carácter prioritario, resulta indispensable generar conocimiento para originar, enriquecer y/o fortalecer políticas educativas para la evaluación.

Uno de los factores que más inciden en la construcción de procesos educativos exitosos son los docentes (UNESCO, IPE-UNESCO, & OEI, 2010); por lo que se convierten en actores altamente significativos.

Los docentes de hoy deben estar más y mejor preparados para ofrecer a sus estudiantes las herramientas necesarias para su exitoso desempeño e incorporación en este mundo cada vez más demandante. Así, no es posible visualizar su labor enmarcada en criterios estáticos, ni centrada en métodos y técnicas específicas. Más bien, se requiere de un docente que cuente con las

habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que lo lleven a solucionar problemas y a tomar decisiones de manera efectiva en situaciones cada vez más inciertas y limitadas de tiempo e información.

Así, la competencia profesional del docente de hoy, como la de muchos otros profesionistas, implica una búsqueda permanente a lo largo de su vida por alcanzar una meta que se encuentra en constante 'movimiento' debido a que siempre hay nuevos retos que superar.

Para ello, se requiere que el profesor esté inmerso en procesos de análisis y evaluación que le permitan reflexionar y valorar su práctica de manera positiva y propositiva con el objeto no sólo de mejorarla, sino también de adaptarla y modificarla de acuerdo a los distintos contextos, retos y situaciones a los que se enfrenta en su día a día.

Una herramienta que el docente tiene a su alcance para observar su práctica de manera analítica y reflexiva con miras a mejorarla, adaptarla y/o transformarla es la evaluación que se realiza en la mayoría de las instituciones sobre su desempeño. La cual, si es significada de manera formativa como estrategia de crecimiento profesional, aportará elementos que le permitirán al docente realizar una reflexión sistemática sobre su propio quehacer que podría traducirse en el mejoramiento y la transformación a una práctica docente más exitosa.

Sin embargo, resulta indispensable escuchar desde la propia voz del docente el significado que le otorga a la evaluación sobre su desempeño ya que "dependiendo de cómo el educador 'signifique' su práctica es así como la realiza" (Sañudo de Grande, 2006, p. 20). En este sentido no basta con ofrecer una serie de argumentos sobre los beneficios y bondades que la evaluación puede traer al profesor como una concepción externa, sino que se requiere explorar sus propias teorías, conocimientos, supuestos, creencias, valores y expectativas para saber lo que en realidad significa para él.

Es importante señalar que al realizar una revisión de la literatura se encontró que existen pocos estudios que analicen las experiencias evaluativas que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior desde la mirada de los docentes.

CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

El presente capítulo está organizado a partir de dos grandes ejes: (1) la evaluación de la docencia y (2) el pensamiento del profesor. De cada uno de ellos se desprenden temas específicos, que pretenden enriquecer y dar sentido al trabajo, tal y como se puede observar en la figura 1.

En cuanto a la evaluación de la docencia haremos referencia a tres aspectos: sus aproximaciones teóricas, sus antecedentes en instituciones mexicanas de educación superior, y la problemática en torno a ella. En relación al primer aspecto buscaremos definir y clasificar a la evaluación de la docencia para lo que retomaremos los dos elementos que la constituyen: la evaluación educativa y la docencia.

En relación a la evaluación educativa se ofrece un recorrido diacrónico que da seguimiento a su construcción y evolución conceptual. En éste se incorporan los hallazgos y acontecimientos más relevantes que han establecido la plataforma a partir de la que se desarrolla actualmente la evaluación de la docencia.

En este mismo espacio buscaremos recuperar los esfuerzos de teóricos e investigadores en cuanto a la definición de la *función docente*. Más adelante, se intentará definir la *evaluación docente*.

Los antecedentes de la evaluación docente en México, indispensables para poder entender y ubicar su proceso, se describirán a partir de cinco etapas: tres de ellas corresponden a los períodos de gobierno (1983–1988, 1989–1995 y 1996–2000) que fueron determinantes por la generación y desarrollo de las políticas públicas que han trazado el camino de la evaluación. Las otras dos refieren a la etapa previa ('antes de 1983') y a la posterior ('2000 a la actualidad').

La problemática y asuntos por resolver en cuanto a la evaluación de la docencia es abordada desde las categorías que fueron formuladas y descritas con anterioridad al describirse el problema de investigación: Aspectos teóricos, políticas educativas, gestión institucional, recursos empleados, usos y docentes.

El pensamiento del profesor es discutido en función de cuatro elementos: la configuración del significado, el marco personal de referencia, los procesos reflexivos y la significación.

El primero busca tener un acercamiento a las formas como el significado es definido, construido e interpretado por los sujetos como parte de una construcción social. Para ello se incorpora la teoría de representaciones sociales, así como el pensamiento de Blumer y Schütz.

De acuerdo con diversos autores, el marco referencial constituye el punto a partir del cual el docente significa, interpreta, decide, actúa y da sentido a sus actividades educativas. Éste está conformado por las creencias, supuestos, teorías implícitas, normas y valores de los propios sujetos; así como, de la estructura subjetiva que considera la afectividad y las emociones. Es por ello que resulta indispensable describirlo.

Si la evaluación busca ser una herramienta para el perfeccionamiento de la práctica debe incorporar procesos reflexivos y de significación. Por ello, también son abordados dentro de este espacio.

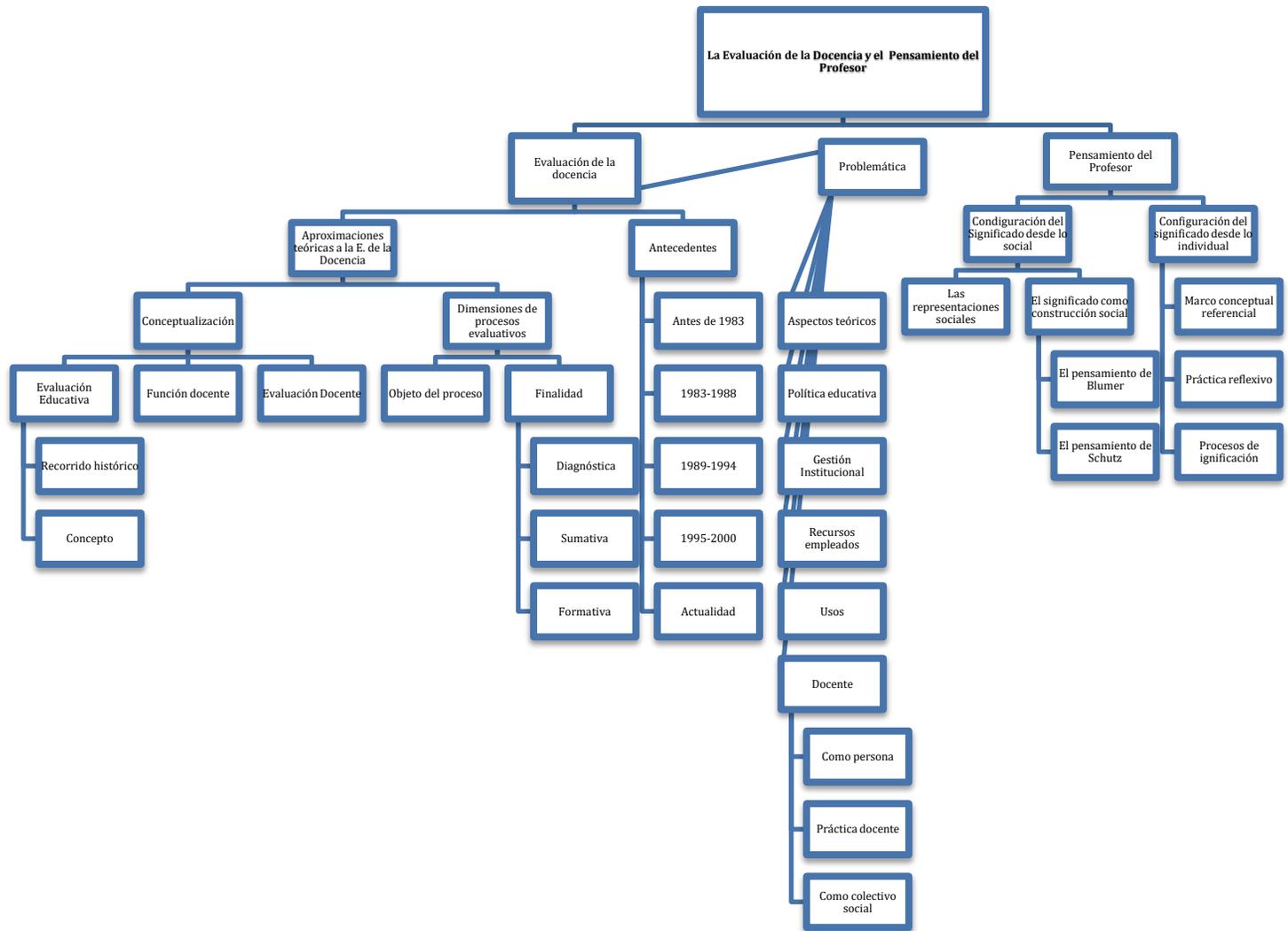


Ilustración 1: Esquema 'La evaluación docente y el pensamiento del profesor'

2.1 Evaluación de la Docencia

2.1.1 Aproximaciones teóricas a la evaluación de la docencia

2.1.1.1 Conceptualización

Partamos de que la teoría surge de la necesidad de dar explicación a una cosa o un fenómeno de forma organizada que vaya más allá de los datos o hechos inmediatos de la experiencia y de generalizaciones empíricas. La teoría busca proporcionar elementos que permitan describir o buscar relaciones entre aspectos, comprenderlos e interpretarlos; inclusive, en ciertos momentos, intenta predecir como ocurren (García-Cabrero, et al., 2011).

El campo de la educación se ha alimentado de teorías procedentes de diversas disciplinas entre las que están la filosofía, la psicología, la economía, y la psicología, entre otras. Esto, le ha dado un carácter multi e interdisciplinario que si bien le da enorme riqueza, no le ha permitido consolidarse como una teoría educativa unificada. De aquí que sea difícil considerar la posibilidad de contar con una teoría general sobre la evaluación de la docencia. Por ello, nos aproximaremos a ella desde los dos elementos que la constituyen: la evaluación y la docencia.

Por el lado de la evaluación, buscaremos tener un acercamiento desde la evaluación educativa no sólo porque ha sido utilizada y analizada desde hace tiempo sino además porque de ella surge la evaluación docente, que hoy nos ocupa. La tarea no es fácil ya que los nuevos enfoques y las distintas definiciones se han ido construyendo a partir de diferencias, carencias, perspectivas, paradigmas opuestos, que han llevado a diferentes concepciones evaluativas.

La docencia aunque ha sido estudiada y analizada por parte de muchos autores, no cuenta con una definición clara ya que ha sido entendida e interpretada a partir de los distintos roles que ha asumido en las distintas épocas y circunstancias en las que se ha desarrollado. Esto lleva a reconocer la complejidad y multirreferencialidad en la que se encuentra.

2.1.1.1.1 La Evaluación Educativa

La evaluación ha adquirido relevancia en nuestros días sobre todo porque ha sido considerada como un mecanismo para enfrentar el reto de elevar la calidad en la educación bajo el supuesto de que lo que no se puede evaluar, no se puede

mejorar. Con ello, han sido objetos de evaluación instituciones, programas, estudiantes, docentes, administradores, así como el sistema en su conjunto.

La evaluación educativa como objeto de estudio es compleja debido a que se lleva a cabo en muy diversos contextos, para distintos propósitos, mediante diferentes metodologías (Luna, 2003).

Scriven (2001) conceptualiza la evaluación educativa como el proceso de determinar el mérito, valor, o la significación de las cosas. Desde esta visión, la evaluación comprende dos componentes: el *estudio empírico*, mediante la determinación de los hechos y la recolección de información de forma sistemática; y la *delimitación de valores* relevantes para los resultados del estudio, donde el evaluador debe hacer un esfuerzo por sintetizar los resultados y validar y/o refutar los valores implícitos o explícitos de la evaluación.

La introducción de un dominio de valores que trascienda los resultados de un estudio coloca a los hechos de la evaluación como prácticas sociales, que “no se reducen ni a su aspecto técnico ni a su aspecto social, sino que representa un proceso que lleva a un producto determinado, donde toman parte agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas” (Luna, 2003, p. 52).

El mayor desarrollo de la evaluación educativa está en la evaluación de los aprendizajes a partir de los cuales han surgido, como lo veremos más adelante, distintos modelos y conceptualizaciones.

A lo largo del tiempo se han realizado esfuerzos por sistematizar el conocimiento generado con el objeto de construir teorías que lleven a orientar y reorientar los procesos de evaluación. De acuerdo con García Cabrero et al. (2011), esto ha sido a través de un modelo sistémico de evaluación que tiene por propósito principal lograr la regulación del sistema general de enseñanza-aprendizaje.

Abordar la perspectiva teórica desde un modelo sistémico permite organizar el conocimiento de varias formas. Hacerlo, como señalan García Cabrero et al. (2011), ha permitido concentrar los esfuerzos de quienes consideran que la relación entre objetivos educativos, estrategias o procedimientos es estrecha, así como las formas de evaluar. Esta perspectiva además, permite conjuntar los intentos por articular las habilidades y características de las personas en formación y los propios sistemas de enseñanza.

Este modelo también ha permitido organizar el conocimiento sobre la evaluación en cuanto a sus funciones y finalidades (predictiva, formativa, *sumativa*);

a momentos de aplicación (inicial, procesal, final); a su extensión (global, parcial); a los agentes evaluadores (interna, externa); y a los tipos de decisiones a partir de ella (orientación- admisión, regulación interna, certificación).

A continuación se hará un breve recorrido por la evolución y desarrollo de la evaluación educativa. En él se podrán identificar algunos de los aspectos recién mencionados.

A. Recorrido histórico de la evaluación educativa

En este espacio retomaremos parte del trabajo realizado por Chiva, Perales & Pérez-Carbonell (2009) quienes se han dado a la tarea de concentrar los hallazgos y acontecimientos más relevantes en relación a la evaluación educativa, desde sus orígenes y a través de sus etapas más significativas. La información será presentada a partir de los períodos históricos propuestas por estos mismos autores quienes consideraron la evolución político-social y los distintos paradigmas científicos, para su delimitación. Estas etapas son:

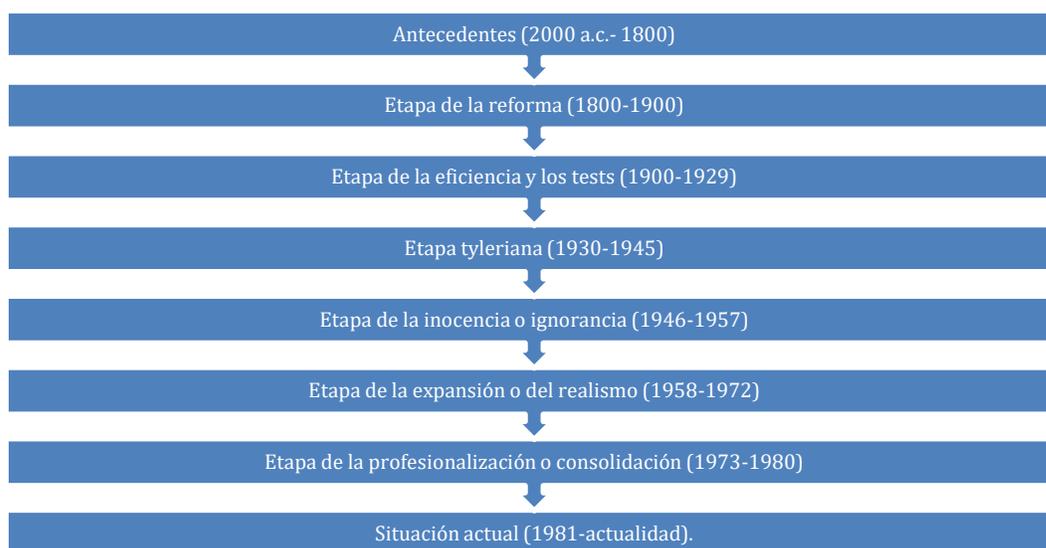


Ilustración 2 Etapas en el desarrollo histórico de la evaluación educativa.

Antecedentes

De acuerdo con estos autores (2009), el primer antecedente de la evaluación educativa con el que se cuenta se refiere a los exámenes que se realizaban en la China del año 2000 a.C. para acceder a los altos cargos de la Administración del

Estado. Posteriormente, fue Sócrates quien, en la Grecia clásica del siglo V a.C., evaluaba a sus interlocutores a través del método socrático de la mayéutica.

Etapas de la reforma (1800 – 1900)

Chiva, Perales & Pérez-Carbonell (2009) señalan que esta etapa, determinada por la Revolución Industrial, es considerada como el período en el que se dan los avances en el campo de la evaluación. En Gran Bretaña, a principios del siglo XIX surgieron las primeras evaluaciones de programas y centros informales. Paralelamente se dieron una serie de avances, sobre todo en la medición de las ciencias humanas a través de la evaluación del rendimiento y los inicios de la evaluación psicológica.

En esta etapa destacan los trabajos de Mann, quien en 1845 realiza un estudio pionero en Estados Unidos para comprobar si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Más adelante, entre 1895 y 1905, Rice evalúa un gran número de escuelas en ese mismo país utilizando los puntajes de los tests como criterio para valorar el programa de instrucción. El trabajo de Rice es considerado como la primera evaluación formal.

Etapas de la eficiencia y los test (1900 y 1929)

En este período se presentan dos rasgos característicos: la evaluación eficiente, realizada por expertos, y el desarrollo de tests psicológicos en el contexto escolar. En cuanto al primero se realizaron evaluaciones de corte 'científico' que permitieran medir la eficacia de la escuela, de un programa y de un profesor en función de indicadores como la tasa de abandono y el rendimiento de los alumnos. Estas tenían el objetivo de mejorar la administración y la educación (Perales, 2005) citado por (Chiva, Perales, & Pérez-Carbonell, 2009).

Sobre el desarrollo de los tests, éstos se convierten en el instrumento central para la evaluación del rendimiento, y por extrapolación, para la evaluación de profesores, programas de instrucción y centros educativos.

Algunas características de la evaluación educativa en los primeros años del siglo XX que recuperan Chivas, Perales y Pérez Carbonell (2009) a partir de otros trabajos son:

- La evaluación y la medición son conceptos intercambiables.

- Evaluación y medición se centran en la identificación de diferencias individuales.
- Las mediciones se realizan para informar sobre los sujetos, y no como indicadores de calidad de programas, del currículo o centros.
- Ambas se orientan a medidas estandarizadas, con interpretaciones fundamentadas en grupos normativos de referencia.
- El evaluador es un técnico, proveedor de instrumentos de medición.

Etapas Tyleriana (1930 y 1945)

En este período, Ralph Tyler, considerado por muchos como padre de la evaluación educativa, realiza el *estudio de los ocho años* en el que en lugar de comparar un grupo experimental con un grupo de control, como era la tradición, contrastó los resultados con los objetivos. Esto le permite difundir y desarrollar su propuesta de un nuevo modelo de currículo basado en objetivos; mismos que posteriormente se convertirían en el criterio para realizar la evaluación. Esto rompe el binomio medición-evaluación. Esto es, a partir de Tyler, la evaluación incorpora el proceso de medición, además de la emisión de un juicio de valor que deriva de la comparación de los objetivos pretendidos y los resultados obtenidos.

Entre las características principales de este período señaladas por Chivas, Perales y Pérez Carbonell (2009), están los siguientes:

- Por primera vez se describe la evaluación como un proceso con diseño estructurado; esto es, se da el primer modelo sistemático de la evaluación.
- Se establece una clara diferencia entre evaluación y medición. Evaluar va más allá de la aplicación de un instrumento de medida ya que busca construir un juicio de valor sobre la información recogida sobre el programa, el sujeto, la institución.
- Los objetivos se convierten en el organizador fundamental del currículum, del docente, del programa y de la escuela.

Cabe señalar que, de acuerdo a lo mencionado por estos mismos autores, en este período aparece una corriente alternativa, la acreditación. Con ella se crea la National Study of School Evaluation que publica una serie de criterios evaluativos, principalmente indicadores organizativos y de procesos, utilizados por evaluadores externos.

Etapas de la inocencia o de la ignorancia (1946 -1957)

Este período se ubica después de la Segunda Guerra Mundial cuando el mundo occidental intenta recuperarse y ve a la educación como un motor de desarrollo y superación. Los Estados Unidos se esforzaban por aumentar las capacidades y los recursos para alcanzar el 'sueño americano' (inocencia), mientras al interior de sus ciudades se vivía pobreza y desesperación, de la que nadie parecía percatarse (ignorancia).

Algunas de las características propias de esta época que Chivas, Perales y Pérez Carbonell (2009) recogen a partir de los trabajos de Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Tejeda (2000) son las siguientes:

- Si bien el interés por la educación fue en aumento, por la evaluación recae.
- Se da un gran desarrollo en cuanto a los tests estandarizados y en las taxonomías de objetivos; destacando las de Bloom y Krathwohl.
- Se amplía el uso de los modelos de evaluación ya existentes: el modelo experimental y el tyleriano.
- En esta etapa las evaluaciones dependen de las directrices escolares locales.

Etapas de expansión (1958-1972)

Esta inicia tras el lanzamiento del satélite artificial soviético Sputnik I que ocasiona una crisis de desconfianza del sistema educativo por los americanos. Este hecho lleva a dejar atrás el carácter localista de la educación para adecuarse a principios de utilidad y relevancia.

En este período se genera una etapa de reflexión sobre la evaluación educativa que genera la aparición de nuevas conceptualizaciones y nuevos modelos evaluativos. Las primeras reconocían la necesidad de evaluar metas, examinar las inversiones y analizar el perfeccionamiento y la prestación de servicios, así como determinar los resultados que se deseaba obtener.

En cuanto a los modelos evaluativos, se trazaron las líneas muestra de las diferentes opciones metodológicas hoy presentes en evaluación educativa. A continuación presentamos un cuadro elaborado por Perales (2005) y retomado por Chivas, Perales y Pérez Carbonell (2009, p. 27) en el que aparecen sintetizados algunos de los modelos de evaluación a partir de los paradigmas cuantitativo y cualitativo surgidos tanto en esta etapa de expansión como en la de profesionalización, que será descrita a continuación.

Paradigma cuantitativo	
<p>Modelos “de consecución de metas”: propuestas de evaluación vinculadas a objetivos (Tyler). Entre ellos están:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo de la figura de Stake (1967) ▪ La propuesta de Metfessel y Michael (1967) ▪ El método científico de la evaluación de Suchman (1967) ▪ El modelo de evaluación EPIC de Hammond (1967) ▪ El modelo discrepante de Provus (1969) 	<p>Propuestas vinculadas a la evaluación como toma de decisiones (Línea Cronbach). Entre ellas están:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo CIPP (context, input, process, product) de Stufflebeam (1971) ▪ El modelo CSE (California State Evaluation) de Alkin (1969) ▪ El modelo UTO (unidades, tratamientos, operaciones) de Cronbach (1982)
Paradigma cualitativo	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo libre de metas de Scriven (1973) ▪ La evaluación basada en la crítica artística de Eisner (1975, 1981, 1985) ▪ El modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972, 1977). ▪ El modelo de evaluación responderte de Stake (1975) ▪ El modelo de evaluación democrática de McDonald (1975) 	

Tabla 1: Modelos de evaluación a partir de los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

Entre los estudios más importantes de esta época identificados por Chivas, Perales y Pérez Carbonell (2009) está el de Cronbach de 1963, *Course improvement through evaluation*, quien no sólo propone desarrollar nuevos métodos para la evaluación educativa, sino además expresa la necesidad de:

- Realizar evaluación relevantes y útiles basadas en: (a) *diseños experimentales* con mediciones obtenidas en *tests tipificados*; y b) estudios a pequeña escala, útiles por su facilidad para el control y para la revisión de efectos de tratamientos similares.
- Incorporar otras técnicas evaluativas (cuestionarios, entrevistas, observaciones, etc.) además de los tests tipificados, para recoger información.
- Realizar la evaluación a lo largo de todo el *proceso* educativo y no atender solo a los resultados, ni esperar a que el programa haya finalizado (*producto*). Solo así alcanzará el objetivo de mejorar la educación, en la cual se remarca el carácter regulador y optimizante de la evaluación.
- Proporcionar datos que sean de utilidad a partir de *información detallada* de los resultados, más que del simple análisis de la puntuación total del test.

- Estructurar la evaluación en función de las decisiones que pretende informar (v. Gr. Perfeccionamiento del programa) más que a partir de los objetivos del programa.

Otro de los estudios relevantes fue *The Methodology of Evaluation*, publicado por Scriven en 1967; sus principales aportaciones fueron:

- La distinción de la evaluación en cuanto a dos funciones, según el uso de la información y la toma de decisiones derivada de ella: *evaluación formativa* (retroalimentar para mejorar) y la *sumativa* (proporcionar información para la toma de decisiones -crear, terminar o cambiar algo).
- La distinción entre evaluación intrínseca (valoración del objeto en sí mismo) y evaluación extrínseca (valoración de los efectos que produce el objeto).
- El objetivo de la evaluación siempre es la estimación de mérito o valor de algo, en función de determinados criterios.
- A diferencia de Cronbach, Scriven defendió el carácter comparativo que deben tener los estudios evaluativos.
- El planteamiento sobre la necesidad de cuestionar y valorar la relevancia y pertinencia de los objetivos mismos; así como la conveniencia de abordar la evaluación sin conocer los objetivos para minimizar los prejuicios.

Otras acciones relevantes que se desarrollaron en esta época fueron (Chiva, Perales, & Pérez-Carbonell, 2009):

- El surgimiento de asociaciones de profesionales preocupados por la evaluación; entre ellas, la Phi Delta Kappa.
- El desarrollo del planteamiento del accountability que surge de la evolución del movimiento de acreditación de centros de los años treinta; y que tiene el objetivo de concienciar a la sociedad de la importancia de exigir responsabilidades al personal docente y a los responsables educativos.
- El surgimiento de la evaluación de referencia criterial que “suministra información real y descriptiva sobre el sujeto o sujetos respecto a los objetivos de la enseñanza previstos, así como la valoración de ese estatus en comparación con un estándar o criterio de realizaciones deseables” (Escudero, 2003).
- El reconocimiento de dos niveles de actuación: uno centrado en la evaluación de individuos (alumnos y profesores), y otro sobre la toma de decisiones sobre el instrumento, tratamiento o programa educativo.

Si bien se dice que esta etapa se caracterizó por su dinamismo en la evaluación educativa, aún faltaban por definir y precisar: el papel de los evaluadores, la creación de asociaciones profesionales, el desarrollo de una literatura propia, la generación de centros y programas de formación específicos. Estos fueron la prioridad del siguiente período.

Etapa de profesionalización o consolidación (1973 a 1980)

En este período se continuó con la aparición de nuevos modelos, la preocupación por la calidad, las discusiones metodológicas; así como la búsqueda de ambientes propicios para la constitución de los evaluadores como grupo profesional que hasta entonces enfrentaba una crisis de identidad (Chiva, Perales, & Pérez-Carbonell, 2009).

Algunas características y acontecimientos, recopilados por estos mismos autores, que merece resaltarse de esta etapa son:

- La evaluación emerge como una nueva modalidad de investigación en educación con identidad propia, la investigación evaluativa.
- En 1974 aparece por primera vez el término 'investigación evaluativa' en el *Educational Index*.
- Prolifera la producción escrita sobre temas de evaluación a través de ensayos, manuales y libros de texto, entre otros.
- Se presentan trabajos en reuniones científicas.
- Surgen publicaciones y revistas científicas especializadas que permiten recopilar y difundir información teórica, metodológica y de experiencias sobre evaluación educativa.
- Se reconoce la naturaleza multidisciplinaria de la evaluación de programas en 1974.
- Se crean asociaciones y grupos de trabajo específicos sobre evaluación de programas; entre ellos el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1975) que en 1981 publica un documento con 30 normas para guiar la realización de evaluaciones.
- Se sistematiza una oferta formativa estructurada sobre evaluación educativa en distintas universidades y centros. Se fundan centros para la investigación y desarrollo de la evaluación.

Esta etapa se caracteriza por la aparición de modelos como guía sistemática de la evaluación educativa. Esto es, se da una "proliferación de toda clases de modelos evaluativos que inundan el mercado bibliográfico, modelos de evaluación que

expresan la óptica del autor que los pone sobre qué es y cómo debe conducirse el proceso evaluativo. Se trata de una época centrada en la pluralidad conceptual y metodológica” (Escudero, 2003)”.

Situación actual (1981- actualidad)

Entre los hechos relevantes que caracterizan este período se encuentran los siguientes (Chiva, Perales, & Pérez-Carbonell, 2009):

- Énfasis creciente por la ‘utilidad’ de las evaluaciones.
- Ampliación del tipo de preguntas a las que debe dar respuestas la evaluación; lo cual va mucho más allá de la evaluación de resultados.
- Mayor interrelación entre programación y evaluación. Es decir, lo que se programa se evalúa y a partir de lo que se evalúa se programa.
- Implicación de distintas audiencias en los procesos de evaluación.
- Búsqueda de integración de estrategias de investigación cuantitativa y cualitativa.
- Ampliación progresiva del concepto de evaluación educativa.
- Surgimiento de modelos nuevos: el Responsive Constructivism Evaluation de Guba y Lincoln (1989) y el modelo respondente de Stake.
- Adaptación de modelos evaluativos existentes a la realidad educativa. La selección del modelo a utilizar estaba determinado por el objeto y la finalidad del estudio.
- Incorporación y aplicación de la informática a la evaluación que ha transcurrido desde la operativización de tareas a través del desarrollo de programas informáticos para la corrección e interpretación de tests convencionales, el diseño y desarrollo de tests informatizados y administrados por la computadora, hasta la evaluación on line de nuestros días.

El recorrido hecho hasta aquí nos ha permitido dar cuenta de la evolución que ha tenido la evaluación educativa a través de los años. Esto nos permite entender y dar sentido a los procesos evaluativos que se llevan a cabo en la actualidad. En este camino se puede ver la influencia que han tenido los acontecimientos históricos, políticos, sociales y económicos que han marcado los tiempos y a partir de los cuales han surgido nuevos planteamientos y formas de pensamiento para dar respuesta a las necesidades de los distintos contextos.

B. Concepto de evaluación educativa

Son muchos los autores que han buscado definir el término de evaluación educativa, algunos, como lo menciona Tejedor, García Valcárcel & Rodríguez Conde (1994), lo hacen desde una *dimensión ideológica* en la que se reconoce la selección de la información, la toma de decisiones y la implicación de las audiencias; mientras que otros la conceptualizan desde una *dimensión técnica* en la que se destacan la metodología para la recolección de datos, el análisis de la información y los criterios de validez y confiabilidad, entre otros.

En el anexo 1 se presentan una serie de definiciones de evaluación educativa considerando su orden cronológico que fueron retomadas de los trabajos de Ramos, Perales, & Pérez-Carbonell (2009) y, Lukas y Santiago (2009).

El Grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de València (GEM) entiende la evaluación educativa como:

Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora (GEM, 2001-2004).

Analizando brevemente la definición, podemos destacar los siguientes aspectos:

1. Se trata de un *proceso sistemático*, es decir, la evaluación debe ser un proceso racionalmente planificado, que se implica en el desarrollo de la enseñanza, de forma que no puede entenderse como algo puntual, ni improvisado, desconectado del diseño y desarrollo de la docencia.
2. *...de indagación y comprensión de la realidad educativa*; en este sentido, el elemento fundamental radica en el acercamiento a la realidad para conocerla adecuadamente y comprenderla, de forma que no puede darse una evaluación de calidad si no se sustenta sobre un grado de comprensión suficiente de la situación educativa de lo evaluado.
3. *...que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma*; evaluar, en definitiva, requiere emitir un juicio de valor, basado en criterios objetivos que nos informen acerca de la calidad del objeto evaluado.
4. *...orientado a la toma de decisiones*; es la base necesaria para poder tomar decisiones –de cualquier tipo, sean de mejora (evaluación formativa) o de rendición de cuentas (evaluación sumativa)-.
5. *...y la mejora*; no obstante lo anterior, sólo puede entenderse que una evaluación es de calidad, si permite identificar elementos de mejora en aquello que se evalúa y como dinamizar el proceso de mejora o innovación,

es decir, el carácter formativo (en términos de Scriven, 1967) se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación” (Jornet, 2007, pág. 4).

Esta definición ofrece una posición integradora que es congruente con lo que en este trabajo se sustenta.

Lo expuesto hasta aquí en relación a la evaluación educativa no sólo nos permite observar y dimensionar su evolución sino que además vemos como se incorporan elementos, aspectos y características que son retomadas por la evaluación de la docencia. Entre ellas está la diferenciación entre evaluación formativa y evaluación *sumativa*; entre evaluación de producto y evaluación de proceso; entre medición y evaluación, entre otras.

2.1.1.1.2 La Función Docente

La función docente ha existido a lo largo de la historia. En su trayecto se le han asignado un sinnúmero de funciones, características y atributos, que parten desde una actividad simple como es la mera transmisión de conocimientos, hasta una función sumamente compleja en la que intervienen no sólo conocimientos, sino también actitudes, valores y responsabilidades del docente como formador. En otras palabras, “el profesor puede ser desde un mero empleado de una institución hasta la piedra angular del sistema educativo” (García-Cabrero, et al., 2011, p. 23).

Asimismo, la docencia ha sido definida y entendida de diferentes maneras, según la época y el contexto de que se trate; incluso varía de acuerdo con el tipo de institución.

La función docente ha sido caracterizada como multidimensional, ya que requiere el dominio de distintos conocimientos (Díaz-Barriga A. , 2015). Investigadores como Doyle (1986) y Anderson y Burns (1989), además de esta, le atribuyen otras características como la simultaneidad de las acciones que ocurren dentro del aula, lo imprevisible de las reacciones y comportamiento de los estudiantes y la inmediatez de los acontecimientos y la constante toma de decisiones en función de ellos. Estas características aumentan el nivel de complejidad para la definición de la docencia y contribuyen a que no exista una teoría acabada que ofrezca elementos explicativos sobre lo que ocurre en aula.

De acuerdo con Shulman (1987) citado por García Cabrero (2015), la función

docente comienza con la reflexión del profesor sobre lo que el estudiante debe aprender y la forma cómo esta será aprehendida. Para él, el profesor debe poseer una serie de conocimientos necesarios para desarrollar una enseñanza efectiva. Ellos son:

- a) Del contenido temático. Este refiere al conocimiento especializado propio de la disciplina que imparte.
- b) Didáctica general. Tiene que ver con los principios y estrategias de enseñanza que el docente debe manejar para una adecuada planeación, organización y manejo de la clase, independientemente de la materia a enseñar.
- c) Del currículo. Incluye los materiales y elementos propios del programa curricular en el que el docente participa.
- d) Del contenido pedagógico. Este es una mezcla del contenido de la materia a impartir y la estrategia pedagógica a emplear de acuerdo a las características, conocimientos y habilidades de los estudiantes. Este saber “implica una comprensión profunda de temas particulares, problemas o situaciones, y al mismo tiempo, una capacidad para organizarlos, representarlos, y adaptarlos para la enseñanza” (Shulman L. S., 1987) en (García-Cabrero, 2015, pág. 180).
- e) De las características del desarrollo psicoeducativo de los estudiantes.
- f) De los contextos educativos en que se imparte la docencia – Condiciones y características del grupo, la institución y la comunidad. De acuerdo con Schmelkes (2015, pág. 99), “hay muchos maestros que no se dan a la tarea de conocer bien a sus alumnos, a sus familias y al contexto donde trabajan, por lo tanto, comprenden muy poco las reacciones de sus alumnos”.
- g) De los objetivos, las metas y los valores educativos, así como de sus fundamentos filosóficos e históricos.

A partir de lo expresado por García Cabrero (2015), estudios posteriores se han concentrado en sólo tres de ellos: el conocimiento del contenido temático que propone el currículo, el conocimiento didáctico general, y el conocimiento del contenido pedagógico de la materia. Esto coincide con Schmelkes (2015) quien señala que, de acuerdo a investigaciones recientes “lo que más influye en la relación del maestro y el impacto sobre la calidad y la equidad en la educación, tiene que ver con aspectos académicos. Esto es, el docente debe de tener dominio de la materia que enseña, conocimiento sobre la enseñanza, conocimientos pedagógicos, además de conocimientos didácticos para influir significativamente en la calidad y la equidad” (Schmelkes, 2015, pág. 96).

Para otros autores como Zabala (2000), existen diversos factores que tienen influencia en la docencia; entre los que están: “institucionales (ideológicos), organizativos (curriculares), metodológicos (estrategias y materiales de enseñanza y evaluación), la postura personal del profesor (pensamiento didáctico, valores), y la experiencia de los profesores, así como los medios y condiciones materiales existentes en un momento determinado dentro del aula” (García-Cabrero, 2015, pág. 181). Además de los factores que provienen de los estudiantes, como son: sus conocimientos previos, estilos de aprendizaje, habilidades, valores, actitudes, y motivación, entre otros.

Para Zabala (1990) y Zabala (2000), la práctica educativa es una actividad reflexiva y dinámica que no se reduce a lo que sucede en el aula sino que incluye procesos reflexivos antes y después de ella. Es decir, tiene que ver con la planeación, conducción y evaluación que realizan los profesores en relación a su enseñanza. Asimismo, para Zabala (2000) la práctica educativa incluye los siguientes elementos:

- Serie de tareas o actividades y sus mecanismos para organizarlas y articularlas,
- Tipos de relación y comunicación entre el profesor y alumnos en el que se define su rol de participación (directivos, participativos, colaborativos, facilitadores),
- Formas de organización de la clase (plenaria, binas, grupos),
- Distribución del espacio y del tiempo,
- Organización de contenidos (disciplinar, interdisciplinar, global),
- Uso de materiales,
- Procedimiento para la evaluación.

Al referirse a todos estos elementos o dimensiones que configuran la práctica, Zabala (2000) reconoce la gran complejidad que reviste esta actividad, por lo que no resulta fácil identificar todos los factores que la definen.

Otros investigadores se han dado a la tarea de buscar funciones del profesor que pudieran estar relacionadas a una enseñanza efectiva, entre ellas las identificadas por García Cabrero (2015):

Brophy y Good (1986), reconocen la importancia del tiempo dedicado a la enseñanza y el ritmo en su desarrollo, la sutileza en la transición de las distintas actividades y momentos durante la clase; así como el establecimiento y seguimiento de reglas y rutinas claras.

Jones, Palincsar, Ogle y Carr (1987) añaden a lo anterior, factores de contexto que tienen que ver con el reconocimiento de que existen diferencias entre los estudiantes; así como condiciones particulares del sistema y de la institución – calendario escolar, por ejemplo- que pudieran afectar la docencia.

Ambos reconocimientos tienen que ver con sucesos anteriores a la clase; es decir, con la planeación de ella. Para Schmelkes (2015) el docente ha de saber planear y diseñar formas de enseñanza que lleven a cumplir con su propósito; asimismo debe ser capaz de diseñar mecanismos de evaluación que le permitan retroalimentar lo que ha planeado.

Autores como Centra (1996), Feldman (1984) y Murray (1985) identifican factores que tienen que ver con la organización de la clase y de los estudiantes, la claridad en las instrucciones y en la exposición de la clase, la expresividad del profesor, y la interacción maestro-estudiante, estudiante-estudiante y, estudiante-materiales.

Para Perry, Abrami y Leventhal (1979) cuestiones en la personalidad del profesor como su carisma, el rapport y su dinamismo tienen efecto en el aprendizaje de los estudiantes.

Saroyan y Snell (1997) enfatiza en los métodos de enseñanza utilizados por el profesor.

McKeachie (1999) señala la importancia de vincular la estructura cognitiva de sus estudiantes y la estructura de conocimiento de la disciplina o materia a impartir al momento de diseñar y organizar su curso o clase. Esto es, se busca saber cómo a través de la práctica del profesor, el estudiante logra conectar su estructura cognitiva con aquella del conocimiento disciplinar. De acuerdo con García Cabrero (2015) para ello se necesita una adecuada organización de contenidos y actividades, una clara introducción y explicación de las actividades, recapitulaciones periódicas y el establecimiento de conclusiones. En relación a los estudiantes se recomienda irles informando sobre los avances y contenidos por venir, establecer vínculos claros entre el conocimiento previo y los nuevos contenidos y, ubicar el nuevo conocimiento en el contexto de la estructura de la disciplina.

Por otro lado, Hattie (2008) resalta el papel de la calidad y cantidad de retroalimentación que ofrece un profesor a sus estudiantes así como la claridad con la que el profesor hace saber a sus estudiantes la intención del aprendizaje y los criterios para alcanzar el éxito. Asimismo, reconoce que los profesores que tienen una enseñanza efectiva reflexionan sobre lo que sus estudiantes necesitan para aprender y a partir de ahí valoran y ajustan sus estrategias de enseñanza.

Entre los elementos identificados por Hattie (2008) por parte del profesor que tienen impacto en el aprendizaje de sus estudiantes están:

la calidad de su enseñanza (en términos de la percepción de los alumnos); sus expectativas; sus concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y los estudiantes; su apertura (si el profesor está preparado para ser sorprendido); el clima de la clase (contar con un clima socioemocional cálido en el cual, no sólo se permitan los errores, sino que además sean bienvenidos); la claridad del profesor para articular de manera exitosa los criterios y logros de aprendizaje; el fomento del esfuerzo personal y de grupo, el compromiso de todos los estudiantes (García-Cabrero, 2015, pág. 185).

Por su parte, Schmelkes (2015) señala que hay un mínimo común y un máximo diferente entre los docentes. Así,

hay cosas que sí son propias de todo maestro, que son independientes del contexto, como que debe saber planear sus clases, dominar la disciplina; también es evidente que debe ser capaz de crear un clima de aula propicio para el aprendizaje, una aula donde se maneje lo socio-afectivo, donde los alumnos se sienten contentos, seguros y respetados. Todo maestro debe tener estas otras actividades profesionales en donde apoya a la escuela, se vincula con los padres, se sigue formando (Schmelkes, 2015, pág. 113).

Lo planteado hasta aquí nos permite entender que la función docente no puede ser vista desde una única mirada; existen infinidad de factores que intervienen en ella. Esta situación ha planteado la necesidad de considerar una visión particular de cada institución que permita vincular la forma de entenderla con la manera de evaluarla. Así, es en esa diversidad que la evaluación docente debe responder según los requerimientos.

2.1.1.1.3 La Evaluación Docente

La evaluación de la docencia puede ser el mecanismo idóneo para la retroalimentación que bien fundamentada se convierte en parte del proceso de formación docente y, como tal, en herramienta que le permite al profesor entender mejor su propia práctica.

Loredo (2000) manifiesta que la evaluación no se reduce a la aplicación de una metodología ni a la mera descripción o comparación entre indicadores, la

evaluación implica tomar una postura filosófica, epistemológica y teórica, así como la utilización de una metodología, una técnica e instrumentos particulares. En este sentido, deben considerarse también sus implicaciones en lo social-cultural, psicológico y ético.

Esto es, una filosofía desde la evaluación de la docencia implica tener claro no sólo al docente que se pretende evaluar, sino además al estudiante que se quiere formar, considerando también la filosofía educativa de la institución. Dicha postura implica ver al hombre como un ser complejo, multidimensional e inacabado que está inmerso en procesos constantes de formación (Escámez-Sánchez, 1987).

Una postura epistemológica se refiere a la forma como el conocimiento será generado por los distintos actores. En cuanto a los estudiantes debe pensarse en la forma como ellos construyen el conocimiento a partir de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; así como de la evolución científica y la lógica interna de las disciplinas. En el caso de los docentes la pregunta debería estar centrada en el cómo construyen o podrían construir un conocimiento sobre su hacer a partir de la evaluación de su propia práctica.

La epistemología en cuanto a la evaluación docente reflejará la postura de la institución. Esto quiere decir que la propuesta del modelo de evaluación docente institucional estará conectada coherentemente al currículum y también dejará en claro los fines y usos que dicha institución quieren hacer de la evaluación docente. Esto implica la definición clara de qué, porqué y para qué una evaluación. En este proceso debe incluirse la reflexión de lo que significa la evaluación y la docencia como objeto de la evaluación; y con ello tener claro el perfil del docente que se busca evaluar.

La mirada a las implicaciones socio-culturales ha de ir sobre la influencia de la evaluación en los sujetos con respecto a su contribución dentro de la sociedad. En este sentido el individuo debe ser visto como un ser histórico influido por su contexto pero también práxico en el sentido de que debe colaborar en el progreso social mediante la solución a problemas concretos (Escámez-Sánchez, 1987).

Desde la psicología es indispensable considerar las implicaciones psicológicas que representa la evaluación en cuanto esta se realiza por personas y para las personas. Así, se deben reconocer las características del sujeto, en las que lo afectivo resulta esencial.

Las implicaciones éticas merecen igual consideración ya que en ellas está implicada una perspectiva vinculada a los valores. La ética en la evaluación de la

docencia da entrada a reconocer lo arriesgado que es emitir juicios acerca de lo 'bueno' o lo 'malo' tanto de la labor de un docente como de las acciones emprendidas para evaluar dicho quehacer profesional, puesto que al hablar de cuestiones éticas, por definición estamos hablando de tomas de postura, de subjetividad, de intereses y de contextos específicos. Situaciones que se ven plasmados en aspectos como la transparencia, la confidencialidad o intimidad, el consentimiento informado, la libertad académica y respeto a la autonomía, la racionalidad de juicios y decisiones (Díaz-Barriga, 2001).

Si bien las condiciones no han favorecido el desarrollo del trabajo teórico sobre la evaluación de la docencia, es indispensable entrar en procesos de reflexión sistémica que permitan articular los conceptos, estructuras, instrumentos y enfoques utilizados en dicha actividad.

En este sentido, García – Cabrero et al. (2011), expresan la necesidad de concebir la teoría como un modelo abierto de evaluación de la práctica educativa que permita “discutir los fines de la misma, valorar la manera como se hace, reflexionar sobre los usos y efectos (esperados y no esperados), así como destacar los aspectos éticos tan íntimamente ligados a las acciones relativas a los valores, pero desafortunadamente ignorados, en la mayoría de los casos, en los procesos de evaluación docente” (García-Cabrero, et al., 2011, p. 27).

Estos mismos autores plantean la consideración de la evaluación de la docencia como una teoría-práctica que, entre otras cosas, contribuiría a valorar la función docente de una manera holística con el fin de retroalimentar la práctica y la formación docente.

La teoría no debe ser un conocimiento especulativo sino más bien el camino para orientar la acción; en otras palabras, lo importante de la teoría no es sólo crear un discurso coherente, sino también facilitar los elementos para entender y mejorar la práctica docente, convirtiéndola en una práctica exitosa y satisfactoria. Esto supone la inclusión de la multidimensionalidad del fenómeno educativo en aspectos teóricos, metodológicos, técnicos, disciplinarios e institucionales (García-Cabrero, et al., 2011).

Para García Cabrero (2015), el principal reto en el diseño de sistemas de evaluación de la docencia consiste en además de que “sean sólidos teórica y metodológicamente, tengan sentido y significado para los maestros, estén vinculados con mejoras en las prácticas de enseñanza en las aulas, y que finalmente, tengan un impacto sustancial en los aprendizajes logrados por los

alumnos” (García-Cabrero, 2015, pág. 178).

Para que un sistema de evaluación cumpla con el propósito de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza ha de tomarse en cuenta lo siguiente:

- a) Un programa de evaluación debe iniciar con la definición de lo que se va a evaluar. Si el objeto es la docencia, “lo primero que habrá que acordar, es qué entendemos por docencia, y en segundo lugar, a qué nos referimos cuando hablamos de docencia de calidad, y asegurarnos de que tenemos argumentos teóricos sólidos para sustentar nuestras definiciones” (García-Cabrero, 2015, pág. 178). La bibliografía señala que las experiencias más exitosas en evaluación alrededor del mundo tienen que ver con la definición de estándares sobre los ‘buenos docentes’ y la ‘buena enseñanza’ (Schmelkes, 2015). Los sistemas educativos y las instituciones han de definir los criterios de calidad de la enseñanza que tendrán que ser compatibles con los criterios de calidad del aprendizaje de los estudiantes. De ahí deberán desprenderse las dimensiones e indicadores que permitan evaluar la efectividad de la docencia del profesor.
- b) Habrán de usarse medidas múltiples para medir la efectividad docente. Se recomienda el uso de distintas pruebas que permita recoger información sobre el desempeño del profesor a fin de contrastarlo con los estándares de enseñanza definidos.

El empleo de medidas múltiples permite la triangulación de los resultados en la que no sólo se compara lo obtenido sino que se valora si dichos resultados apoyan consistentemente en el nivel de desempeño del profesor Goe, Biggers y Croft (2012) citado en (García-Cabrero, 2015).

De esta manera, se reconoce la necesidad de incorporar “medidas múltiples de la efectividad de la enseñanza, incluyendo observaciones en las aulas, auto-evaluaciones y reflexiones realizadas por los profesores sobre su propia práctica, incorporando en estas medidas un análisis de los dispositivos o materiales que utilizan los maestros para enseñar, medidas repetidas del logro de los estudiantes, así como encuestas de opinión a estudiantes y padres de familia, entre otras” (García-Cabrero, 2015, pág. 186).

De acuerdo con Schmelkes (2015, pág. 112), “los docentes tienen que percibir la evaluación como justa, pues es el elemento clave para disminuir las resistencias”. Para ella, el uso y combinación de distintos instrumentos

ofrece una visión global del trabajo y del contexto de los profesores, lo cual permite que ésta sea más justa.

- c) Todos los involucrados –docentes, responsables de la evaluación, evaluadores, personal directivo- deberán contar con capacitación y entrenamiento de alta calidad sobre estándares, herramientas y medidas para llevar a cabo un proceso evaluativo exitoso. Así, habrán de conocer los estándares a evaluar, las herramientas a utilizar, la evidencia a examinar, la forma para puntuar los resultados. “Para que cualquier sistema tenga éxito, sus grupos de interés - en este caso los profesores, deben creer en su valor y en su capacidad para promover mejoras sustanciales” (García-Cabrero, 2015, pág. 201).

Asimismo los responsables de la evaluación, los evaluadores y observadores, en su caso, deberán recibir una capacitación técnica continua. De acuerdo con Schmelkes (2015), para que los docentes tengan credibilidad en el personal que participa en la evaluación, éste debe:

- Contar con conocimiento del trabajo y de lo que implica ser docente,
- Estar capacitado para realizar observaciones,
- Tener autonomía respecto los docentes evaluados en cuanto a sus procesos de formación y actualización; es decir, no es recomendable que los quien participa en dichos procesos sea quien los evalúe,
- Tomar decisiones de manera colegiada para la obtención de resultados. Es recomendable que participen al menos dos docentes en esta fase del proceso.

- d) Es necesario capacitar y entrenar a responsables de la evaluación, evaluadores, personal directivo y docentes en el análisis, la interpretación y la emisión de recomendaciones, según corresponda. Esto permitirá utilizar los resultados en la toma de decisiones sobre las acciones a realizar para el crecimiento profesional de los profesores y la mejora de su práctica. Se ha identificado que “los sistemas que únicamente se preocupan por la recolección de datos limitan significativamente el poder de la evaluación para generar una mayor efectividad docente” (García-Cabrero, 2015, pág. 201).

- e) El programa de evaluación debe estar alineado a un programa de desarrollo profesional docente. “La idea de que todo modelo evaluativo tiene que traer aparejado un modelo formativo, es la principal recomendación de política. Si

no va a haber un modelo de formación que acompañe la evaluación esta no tienen sentido” (Schmelkes, 2015, pág. 112).

- f) Resulta de alta importancia que los docentes tengan acceso a oportunidades de crecimiento de alta calidad para ello se requiere que los procesos formativos que se les ofrecen estén vinculados a los sistemas de evaluación y de desarrollo profesional docente para que tengan impacto en la calidad de la enseñanza. Para Darling-Hammond (2010), el desarrollo profesional docente es tan importante como su evaluación. Como parte de la planificación del crecimiento profesional docente, García Cabrero (2015) recomienda elaborar “un inventario de oportunidades de desarrollo profesional para tomar decisiones sobre lo que debe continuar, lo que debe ser eliminado, y las lagunas que pueden existir y que deberán ser subsanadas” (García-Cabrero, 2015, pág. 212).

Para Schmelkes (2015), los docentes deben recibir oportunidades de crecimiento que fortalezca su enseñanza a partir de las dificultades que cada uno debe superar. Como ella misma señala, el ofrecerles cursos masivos no lleva a la solución de los problemas.

- g) Es recomendable la participación e involucramiento de los docentes. Esta se puede dar de distintas maneras y en distintos momentos; una de ellas es la construcción de la definición del ‘buen docente’ y de la ‘buena enseñanza’. Como señala Schmelkes (2015), los sistemas de evaluación docente más exitosos son los que parten del consenso en los que los docentes están de acuerdo con lo que se les evalúa. “Es muy difícil esperar que los maestros acepten una evaluación con la que no están de acuerdo o con la definición de buen maestro, o que acepten no saber sobre qué los van a evaluar” (Schmelkes, 2015, pág. 101).

Otras formas de participación son a través de la recolección de evidencias sobre su propia práctica y en la evaluación de otros como co-evaluadores.

- h) La evaluación ha de tener consecuencias. Aunque la más importante sería la consecuencia formativa, no se dejan de reconocer otras como el reconocimiento o la distinción entre los buenos maestros y los no tan buenos, a través distinciones y compensaciones salariales y no salariales (Schmelkes, 2015) .

A partir de lo expuesto, ha de reconocerse que la evaluación de la docencia es una tarea compleja que no es posible simplificar.

2.1.1.2 Dimensiones de Clasificación de los Procesos Evaluativos

De acuerdo con (Jornet-Melía, Leyva, & Sánchez, 2009), los procesos de evaluación en educación pueden ser clasificados en función de tres dimensiones: el objeto, la finalidad y el control del proceso. Este último hace referencia a los agentes –internos y/o externos- que tienen la potestad y la responsabilidad de ponerla en marcha. Sin embargo, en virtud de que esta investigación da un lugar central al papel que juegan las instituciones como responsables de todo el proceso evaluativo, éste no será considerado.

A. Objeto del Proceso

Esta dimensión hace referencia a la unidad de análisis a la que se dirige el proceso de evaluación. En educación las unidades identificables pueden ser:

- Personas –estudiantes, docentes, autoridades y/o otros agentes como orientadores y psicopedagogos-,
- Organizaciones educativas formales y no formales,
- Elementos materiales en los que se incluyen aquellos en los que se materializa la organización educativa – currículum, proyectos educativos, programas de intervención educativa.

La unidad de análisis de los procesos evaluativos que aquí se estudia es el docente, por lo que nos aproximaremos a él a través de los planteamientos teóricos que se han realizado en cuanto a la búsqueda por definir la función docente. El hacerlo conlleva dificultad ya que ha sido definida de distinta manera según el momento y el contexto en la que ha sido desarrollada.

B. Finalidad del Proceso

Ésta se refiere al uso que se da a la información obtenida en el proceso; y que clasificaremos en tres apartados:

- Evaluación *sumativa*. Está dirigida principalmente a propósitos administrativos, de rendición de cuentas y de control. Tiene el propósito de determinar el valor del producto final en función del grado en que se han alcanzado los objetivos previstos; así como o en el cumplimiento de una serie de indicadores cuidadosamente seleccionados. Además, busca valorar positiva o negativamente el producto evaluado. En el caso concreto de la evaluación docente, se dirige a la toma de decisiones laborales, salariales y escalafonarias del personal.

- Evaluación formativa. Está orientada al perfeccionamiento y mejora de los procesos educativos. En ella se busca identificar fortalezas y debilidades con el fin de continuar las primeras y mejorar las segundas. Los seguidores de este tipo de evaluación buscan hacer del quehacer docente un objeto de reflexión y crítica positiva y propositiva que lleve a una mayor comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje con miras a retroalimentarlo y mejorarlo. Este enfoque se preocupa por el desarrollo individual y profesional del docente.

De acuerdo con Ramos, Perales, & Pérez-Carbonell (2009) esta evaluación formativa debe cumplir con las siguientes condiciones: (a) ser realizada a lo largo de un proceso educativo con la intención de ofrecer retroalimentación continua, (b) buscar la mejora del proceso educativo, (c) realizar una valoración específica en la que se consideran las características, acciones y habilidades lo que permite identificar los puntos a mejorar y las fortalezas a continuar.

- Evaluación diagnóstica. Usualmente es llevada a cabo al comienzo de un proceso evaluativo por lo que es conocida también como inicial. Está orientada hacia la mejora e innovación del objeto de evaluación. Implica el análisis de una situación determinada y de lo que se aspira tener con el propósito de identificar las necesidades que marcan los objetivos que se intentan conseguir.

2.1.2 Antecedentes de la evaluación docente en educación superior en México

Para poder entender los procesos de evaluación que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior (IES) en México, resulta indispensable partir de la revisión y análisis de las políticas educativas que no sólo les dieron origen, sino que además trazan sus caminos y determinan importantes decisiones.

Las políticas de evaluación en educación superior en México tienen como antecedente un extendido movimiento internacional en el que el Estado toma un papel evaluador. Esto surge como respuesta a una serie de circunstancias de tipo económico o ideológico que fueron surgiendo.

‘El ascenso del Estado evaluador’, como fue llamado, tenía que ver con el impulso de una evaluación estratégica

dirigida a cambiar las metas y las reglas en el largo plazo del sistema de enseñanza superior; una iniciativa destinada a corregir las deficiencias del sistema, pero ya no mediante el control de los insumos y procesos – lo que suponía numerosos instrumentos de control con poca efectividad- sino más bien la evaluación de productos (Arbesú, y otros, 2011, pág. 204).

Más adelante, algunos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la OCDE, la UNESCO fueron una gran influencia. Aunque entre ellos no existía un discurso uniforme, coincidían en tres temas principalmente: la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación, el financiamiento y la evaluación.

A continuación se presentarán los antecedentes de la evaluación de la docencia en México a partir de cinco etapas. La primera, denominada “antes de 1983” procurará integrar las experiencias evaluativas previas a la incorporación de la evaluación educativa como parte de las políticas públicas. Las tres siguientes, 1983–1988, 1989–1995 y 1996–2000, corresponden a los períodos de gobierno que integraron a la evaluación como elemento central de sus políticas educativas. La última etapa presentará la evolución que ha tenido la evaluación docente desde el año 2000 a la actualidad.

2.1.2.1 Antes de 1983

En este período se registran las primeras experiencias formales en evaluación docente, las cuales surgen en las universidades privadas. En primera instancia la Universidad Iberoamericana (1964) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey alrededor de esos años.

2.1.2.2 Período 1983 -1988

Aunque varias universidades contaban con una tradición evaluativa, fue a partir del período 1983-1988 que la evaluación comienza a aparecer en las políticas públicas educativas. En esta época, ante una fuerte crisis económica, las instituciones de educación superior se vieron afectadas por una limitación en los recursos asignados. Esto provocó, además de una reducción en la matrícula en las IES públicas, que se iniciara un proceso “de modernización sustentado por el fortalecimiento de la planeación, el establecimiento de criterios de calidad y la evaluación para la asignación de recursos” (Luna, 2003, p. 25).

Los dos programas eje de la política educativa de este período fueron: el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES). Ambos daban especial

importancia a la planeación del sistema; lo cual dio pauta para ubicar a la evaluación como mecanismo para la asignación de recursos.

De esta forma, la evaluación se incorporó para cumplir con dos fines de control (Luna, 2003): 1) valorar el logro de la política, los programas, las metas sectoriales, el aprovechamiento escolar, para la acreditación y certificación, y, 2) fungir como mecanismo de seguimiento administrativo.

2.1.2.3 Período 1989-1994

Al inicio del período salinista (1989-1994), ante los aún insuficientes recursos destinados a la educación superior y al cuestionamiento de la eficiencia de la IES, la evaluación se convirtió en elemento medular de las políticas educativas (Luna, 2003; Rueda, Luna, García, & Loredó, 2010). Así, en 1989 se crea el Programa Nacional de Modernización Educativa que promovía procesos de evaluación para los diferentes sectores que conforman la universidad: estudiantes, docentes, administradores, programas académicos, y el sistema en su conjunto.

El propósito central del nuevo sistema de evaluación era impulsar la calidad de la educación superior, en el que la calidad se manifestaba a través del cumplimiento e incremento de ciertos indicadores⁷ que posteriormente eran traducidos en esquemas de obtención de recursos económicos. Con esto, la evaluación se convirtió en el elemento para justificar la asignación de recursos, perdiendo de vista su objetivo principal: elevar la calidad (Díaz-Barriga-A, 2008).

Para instrumentar las políticas de evaluación del Programa de Modernización Educativa, se creó la Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CONAEVA)⁸ que buscaba promover y respaldar la creación de un sistema de evaluación de la educación superior con cobertura nacional. Algunos de sus acuerdos más significativos fueron (Luna, 2003):

- La definición y promoción de criterios generales relacionados con la educación superior – eficacia, eficiencia, pertinencia, trascendencia y equidad.

⁷ Dichos indicadores eran susceptibles a ser expresados de manera cuantificable, por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje no estaban presentes. Algunos de los mencionados por Díaz-Barriga, A. (2008) son: el aumento en las tasas de retención y titulación de estudiantes, el aumento en los grados académicos de la planta docente, la mejora en cuestiones de infraestructura.

⁸ La Comisión quedó integrada por cuatro representantes del gobierno federal y cuatro miembros de la ANUIES.

- El acuerdo sobre la incorporación de la evaluación interna y externa para evaluar la calidad de la educación.
- La adopción de una perspectiva sistémica de la educación superior a fin de evaluar los componentes del sistema, los procesos y los resultados. Se hizo énfasis en la evaluación de resultados y sus repercusiones.
- El establecimiento de órganos para realizar evaluaciones externas para acreditar programas y certificar personas.

A partir del Acuerdo sobre los Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior presentados por la Secretaría Ejecutiva del ANUIES y aprobados por los rectores y directores asistentes a la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES en 1990, las universidades quedaron formalmente involucradas en los procesos de evaluación.

A partir de entonces las IES se vieron en la necesidad de incorporar la evaluación institucional dado que el financiamiento ordinario y el adicional se otorgaría en función de sus resultados (Luna, 2003). Dicha evaluación estaba asociada a sus niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad.

En un principio las instituciones mostraron ciertas resistencias a los nuevos procesos de evaluación; sin embargo éstas se fueron minimizando conforme la asignación de recursos económicos se vinculaba a sus resultados.

La incorporación de la evaluación a todos los actores fue paulatina; Rueda (2006) la describe en función de tres niveles en tres momentos distintos. En un inicio, la evaluación se dio de manera institucional a partir de los criterios e indicadores marcados por la CONAEVA. Así, cada institución realizaba una autoevaluación, analizaba sus resultados y a partir de ellos formulaba un programa de mejoramiento y reordenamiento que debía presentar ante la Secretaría de Educación Pública.

Un segundo momento fue la evaluación de programas de formación profesional por medio de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) integrados por pares académicos del más alto nivel de distintas instituciones de educación superior del país. Su propósito: evaluar las funciones y los programas académicos con el fin de formular recomendaciones para su mejoramiento; así como acreditar y reconocer dichos programas.

Posteriormente se implementó un tercer nivel: la evaluación docente. Esta fue incorporada con un doble propósito: “compensar el deterioro salarial y establecer un nuevo modelo de académico universitario” (Rueda, 2006, p. 20). Con esto, el

docente se vio inmerso en una serie de procesos de evaluación que no sólo no formaban parte de su práctica docente, sino que además, de sus resultados se desprendían consecuencias que le afectaban directamente. Su ingreso, permanencia y promoción estaban sujetos a los resultados de la evaluación; lo mismo sucedía con cuestiones salariales⁹.

Aunque algunas instituciones contaban con experiencia en procesos de evaluación docente, para la mayoría de las universidades resultó “difícil construir criterios y procedimientos de evaluación justos y pertinentes para la valoración de los productos del trabajo docente” (Luna, 2003, p. 45)

Entre las acciones que surgieron como parte de las nuevas políticas educativas fueron: el Programa de Estímulos al Desempeño Académico, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), y el apoyo al posgrado, la ciencia y la tecnología y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹⁰. Para algunos de estos programas se sistematizó la evaluación docente como parte de sus indicadores.

El programa de Estímulos al Desempeño Académico aunque inició en algunas universidades en 1990, se incorporó a todas las universidades públicas en 1993. Este programa otorgaba compensaciones económicas a los docentes que cumplían con ciertos niveles de calidad. Aunque era operado por cada institución, los criterios y procedimientos a seguir eran normados por los Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de educación media superior y superior formulados por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y distribuidos por la CONAEVA. En ellos se establecía la evaluación del docente en función de la calidad, relevancia y productividad de su trabajo en los ámbitos de enseñanza, investigación y extensión.

2.1.2.4 Período 1995- 2000

Durante el siguiente período (1995-2000) se estableció continuidad con la política de evaluación. Así, no sólo se conservaron varios programas, sino además se impulsaron otros nuevos que buscaban cubrir dimensiones faltantes como: la

⁹ En un estudio a nivel nacional se encontró que los resultados de la evaluación docente que obedecen a propósitos administrativos para cuestiones internas “se orientan a la toma de decisiones como la promoción, la permanencia, aumentos salariales, y otorgar estímulos a los profesores, entre otras” (Rueda et al., 2010, p. 85).

¹⁰ El Sistema Nacional de Investigadores fue creado en 1984.

medición de competencias de los estudiantes en el ingreso-egreso, la evaluación del personal académico de nuevo ingreso y, la evaluación externa de programas de docencia, investigación y difusión.

En este período se creó el Sistema Nacional de Formación del Personal Académico con la finalidad de fortalecer la habilitación didáctica y disciplinaria de los académicos. Este tiene como antecedente el programa SUPERA (1994-1996); además de vincularse al Programa para el Mejoramiento Profesional (PROMEP).

2.1.2.5 Período 2000 – Actualidad

En la actualidad son tres los programas federales que se dedican a la evaluación de docentes y académicos: el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Aunque todas ellas funcionan con criterios distintos, comparten el propósito de impulsar la calidad del trabajo académico. Los dos primeros lo hacen a través de una compensación económica; mientras que el PROMEP ofrece apoyos mediante becas, gastos de publicación, ayuda para el registro de patentes e implementos básicos para el trabajo académico a través de la remodelación de los espacios de trabajo, adquisición de mobiliario, equipo de cómputo, equipo de experimentación y acervo bibliográfico o informático especializado.

Cabe señalar que existen otros programas que aunque no tienen como objetivo primordial evaluar al docente, dentro de sus indicadores requieren de la evaluación del desempeño de manera significativa. Uno de ellos es el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

No hay que dejar de lado que muchos profesores también participan en programas de evaluación propios de cada institución; así como programas especiales de los gobiernos estatales.

2.1.3 Problemática de la Evaluación Docente a partir de la Literatura

Al revisar una serie de trabajos de investigación y publicaciones relacionadas al tema (Álvarez, 2008; Contreras & Arbesú, 2008; Cruz, 2000; Díaz-Barriga-A, 2008; García-Cabrero, et al., 2011; Elizalde, Pérez, & Olvera, 2008; Inda, 2009; Muñoz, 2003; Rueda, 2010; Rueda, Luna, García, & Loredó, 2010; Salazar, 2010), se identificaron una serie de rasgos y asuntos por resolver que han caracterizado a

la evaluación de la docencia. Con el fin de presentarlos de una manera clara, se organizaron en función de las siguientes categorías:

- *Aspectos Teóricos.* Heterogeneidad de la disciplina¹¹; indefinición de la función docente; carencia de una teoría sobre la evaluación de la docencia; falta de definición de la perspectiva teórica y el perfil docente que se pretende evaluar.
- *Política Educativa.* Carencia de una política clara en el país que refleje el significado, los propósitos y el uso de los resultados de la evaluación de la docencia¹², entre otras cosas; desarticulación entre las acciones y los programas que se fueron conformando¹³; vinculación de la evaluación a propósitos administrativos y de reconocimiento; formalismo y uso compulsivo de la evaluación; exclusión del profesorado en el proceso de evaluación; oposición de sindicatos; ausencia de un modelo educativo claro.
- *Gestión Institucional.* Poca claridad de los procesos a seguir; falta de personal capacitado responsable de realizar la evaluación; ausencia de un modelo educativo institucional; carencia de un sistema de evaluación docente.
- *Recursos empleados.* Falta de metodología en el diseño de instrumentos; uso cuasi exclusivo de cuestionarios de opinión de los estudiantes dejando fuera otras fuentes de información – pares, autoridades y al docente mismo.
- *Usos.* Vinculación de la evaluación a propósitos administrativos; carencia o desvinculación de acciones formativas a partir de los resultados; falta de seguimiento, comparación y análisis de la evolución de los profesores;

¹¹ A lo largo del tiempo se ha hecho alusión a la riqueza y diversidad en cuanto a lo que es la función docente. Así se le han otorgado diversas atribuciones y características según la época, el contexto y/o la propia institución; de ahí la heterogeneidad. Asimismo podemos mencionar que en educación superior existen grandes diferencias entre lo que se enseña, (filosofía o medicina por ejemplo); en el cómo (infinidad de estrategias) y dónde se enseña (en el salón de clase, en laboratorio de química o en una práctica médica); en el nivel en el que se enseña (primeros semestres de licenciatura o estudios de doctorado).

¹² El INEE trabaja en la construcción de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) que busca impactar en la mejora de la calidad de la educación obligatoria en México. Actualmente cuenta con un documento rector que ha sido producto de la reflexión y diálogo con las distintas autoridades educativas.

¹³ Se ha detectado que la información y datos que es solicitada a las instituciones muchas veces es duplicada y hasta contradictoria (Díaz Barriga, A, 2008).

falta comunicación de los resultados a los actores involucrados –estudiantes, profesores, directivos.

- *Docentes.* Resistencia y desconfianza por parte de los profesores para participar; simulación; falta de compromiso; descalificación a instrumentos y procesos de evaluación. Además, se ha detectado que la evaluación provoca en los docentes ansiedad, actitud de rechazo, indiferencia, frustración y temores, entre los que está el no ser reconocido por los estudiantes como un buen profesor.

Retomando esta clasificación, es claro ver como el docente se ve afectado directa o indirectamente en cada una de las categorías. En este espacio únicamente resaltaremos aquellos problemas que tienen mayor incidencia en él.

A pesar de que se han realizado esfuerzos constantes por definir la función docente, aún no se llega a un teoría unificada; ya que la docencia ha sido entendida de distintas maneras según la época y el contexto en el que se ha desarrollado (García-Cabrero, et al., 2011). Además, se le han atribuido una gran cantidad de roles que varían según la institución.

Algo similar sucede con la evaluación de la docencia que, por ser tan joven y compleja, no ha generado teoría propia por lo que ha adoptado las construcciones teóricas de la evaluación educativa.

Todo esto nos remite a una ausencia de fundamentos conceptuales que guíen los procesos evaluativos y que definan el perfil ideal que se busca evaluar. Asimismo, se ha identificado una fuerte preocupación por definir la parte técnica - indicadores, criterios, procedimientos- basados en el sentido común haciéndolo un acto eminentemente empirista (Díaz-Barriga-A, 2008).

Aunque a lo largo de los últimos años, la evaluación ha estado presente en las políticas educativas como medio para elevar la calidad de la educación, no se ha logrado definir con claridad el perfil docente que se pretende evaluar. Además, no se han precisado sus fundamentos, fines, procedimientos a seguir y el uso que se dará a los resultados; lo cual se ve reflejado en un vacío de políticas institucionales.

Asimismo, se ha detectado que existe una escasa participación de los docentes durante todo el proceso de evaluación, desde su diseño hasta su implementación, por lo que muchas veces desconocen los criterios y mecanismos bajo los cuales son evaluados. Esto los lleva no sólo a posturas de incertidumbre,

desconfianza y resistencia, sino también evita un compromiso por parte de ellos (Salazar, 2010).

Uno de los problemas resaltados con mayor insistencia por investigadores y académicos es la vinculación de la evaluación a procesos administrativos, de financiamiento y de control, lo que dificulta que ésta cumpla con sus propósitos formativos y de mejoramiento (Luna, 2003), como se esperaría.

Estudios recientes (Rueda, 2010; Rueda & Díaz-Barriga_F, 2011; Rueda, Luna, García, & Loredó, 2010) sostienen que el uso de la evaluación de la docencia realizada en gran parte de las instituciones ha estado dirigida a cuestiones administrativas como son la compensación salarial, la promoción y/o contratación de personal y la aplicación de políticas sobre la planta docente o la planeación institucional.

El binomio evaluación-compensación económica desvirtúa el significado de la evaluación en su sentido de mejora y perfeccionamiento “fortaleciendo a cambio una perspectiva centrada en su carácter judicial, en el que se [busca] impulsar un cambio institucional, académico o personal combinado con elementos punitivos para quien no realice estos procedimientos en las orientaciones establecidas” (Díaz-Barriga-A, 2008, p. 25). Con esto, se corren riesgos de caer en situaciones de simulación (Rueda, 2006).

Rueda *et al* (2010) reportan que, en el diagnóstico que realizaron en una serie de universidades públicas mexicanas, el 81% de ellas mencionó que sus resultados obedecían a propósitos administrativos y además eran usados para ser presentados a organismos externos. Y en el caso de sus usos internos, éstos servían para la toma de decisiones administrativas –promoción, permanencia, salarial, estímulos económicos, etc.- y reconocimientos públicos.

Una característica que no puede dejar de considerarse es la tendencia al formalismo y al uso compulsivo de la evaluación (Díaz-Barriga-A, 2008). Esto es, se ha dado un sobre uso en el que todas las actividades académicas han sido objeto de evaluación. Asimismo, la función de evaluar está siendo entendida como la recopilación de datos e información para el llenado de formatos requeridos para los distintos programas, más que para reflexionar, analizar y mejorar a partir de las necesidades detectadas. Bajo esta premisa,

la evaluación se ha convertido en un acto compulsivo en el sistema educativo, casi podríamos afirmar que se evalúa por evaluar, se evalúa para mostrar

indicadores; las prácticas educativas y los procesos educativos sencillamente no son contemplados en la tarea de evaluación” (Díaz-Barriga-A, 2008, p. 32).

La evaluación de la docencia, si tiene como propósito servir como medio para elevar la calidad educativa, debe ser llevada a la práctica de manera integral, continua y con sentido formativo y participativo (Contreras & Arbesú, 2008).

Este tipo de evaluación, denominada formativa, está relacionada con procesos de perfeccionamiento y de formación de docentes; es decir, “se pretende desde esta perspectiva, evaluar de manera racional y prudente al profesor para inducirlo a que reflexione sobre su trabajo en el aula, que detecte sus propias fortalezas y debilidades, que consolide las primeras y se dedique a la superación de las segundas” (Rueda & Díaz-Barriga_F, 2011, p. 20). De esta forma, se busca que el profesor conozca y tome conciencia de lo que sucede en su salón de clase con miras a verificar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa.

Esto nos lleva al supuesto de que un proceso evaluativo como este se preocupa por el desarrollo y crecimiento profesional de cada uno de los docentes en forma individual; a la vez se confía en que dicho crecimiento redunde en una mejora de su práctica y por lo tanto en un mejor y mayor aprendizaje en sus estudiantes; finalmente se espera que esto se traduzca en el progreso de la institución educativa en la que labora. Esto nos lleva a resaltar que, “la evaluación no [es] un fin en sí misma, sino un medio o herramienta para potenciar todos los recursos humanos existentes” (Álvarez, 2008, p. 94).

Entre los problemas vinculados a la gestión institucional, se ha identificado que son pocas las instituciones que cuentan con un sistema de evaluación. Al no existir una política institucional de evaluación docente, en la que se defina al menos el modelo a evaluar, el procedimiento a seguir y los propósitos a alcanzar, todo esfuerzo por hacer de ella una instancia de mejora será una acción rutinaria que no tendrá real impacto (Salazar, 2010).

En cuanto a los recursos e instrumentos de evaluación empleados, se ve una clara tendencia por el uso de cuestionarios de opinión por parte de los estudiantes, por lo que el desempeño del profesor es visto desde un solo ángulo. Además, según algunas interpretaciones realizadas por algunos docentes, las respuestas de los estudiantes están influenciadas por situaciones ajenas a su práctica – insatisfacción de calificaciones, incompatibilidad con el profesor, entre otras.

Se ha detectado que en muchas ocasiones se utilizan cuestionarios genéricos; esto es, instrumentos en los que se asume que las cualidades de una docencia eficaz son las mismas para todos por lo que son utilizados de manera indistinta en diferentes cursos, niveles, áreas del conocimiento, o instituciones educativas. Estos cuestionarios usualmente retoman de la literatura especializada preguntas generales (ítems) o los cuestionarios completos. Esto deja de lado el contexto y la problemática que se lleva a cabo en el aula, por lo que los resultados poco aportan para la mejora de la práctica docente.

Con respecto a los usos de la evaluación, se encontró la escasa o nula comunicación de los resultados obtenidos en procesos evaluativos a los docentes, la carencia de espacios de retroalimentación y reflexión, y la desvinculación de acciones formativas, de capacitación y actualización en relación a las necesidades detectadas.

Así, mientras en algunos espacios los resultados eran comunicados a todos los docentes (Contreras & Arbesú, 2008), en otros jamás eran recibidos (Muñoz, 2003). Los medios para hacerlo también resultaron diversos y en algunos casos extremos. Esto es, en algunas instituciones los resultados debían ser recogidos por los docentes sin mayor información; en otros los directivos o comisiones dialogaban con los profesores, principalmente con los que recibían notas deficientes (Contreras & Arbesú, 2008).

Esta diversidad también se percibe en las formas de establecer acciones de mejora, si es que existen. En ciertos espacios en los que se reporta su presencia, se informa que la oferta de programas de capacitación y actualización que se le ofrecían a los docentes no siempre estaban vinculados a las carencias identificadas (Rueda, Luna, García, & Loredó, 2010). Más aún, se reconoce que no existe seguimiento a los datos para dar continuidad a la mejora de la práctica.

Así mismo, Rueda *et al* (2010) identificaron que las IES no recurren a la información obtenida para realizar estudios comparativos o analizar la evolución o cambio de los docentes. Esto refleja que los procesos de evaluación son eventos aislados que solo tienen valor por el período de aplicación.

Abordar la problemática de la evaluación docente desde la perspectiva del profesor resulta indispensable, no sólo por su significancia como participante activo en el proceso, sino además porque entre las dificultades detectadas en algunos estudios se encuentran actitudes de resistencia, simulación, duda, desconfianza y falta de compromiso por parte del profesor que nos remiten a buscar respuestas desde su propio pensamiento.

En el diagnóstico realizado por Rueda *et al* (2010) se encontraron actos de simulación en algunas instituciones. Esto es, se realizaban negociaciones entre profesores y estudiantes con la intención de garantizar buenos resultados que los llevaran a evitar consecuencias en cuestión laboral. Como los mismos autores lo señalan,

el riesgo de la simulación seguirá vigente si no se muestra el papel de la evaluación en el mejoramiento permanente de la enseñanza y en su contribución al aprendizaje de los estudiantes, y si la evaluación no es interiorizada y percibida como auxilio para ello, por cada uno de los miembros de la comunidad universitaria (Berger, 2004; Ardoino, 2000) (p. 90).

Rueda *et al.* (2010) reportan haber encontrado resistencias por parte de los profesores quienes aluden a su 'libertad de cátedra'. De acuerdo con estos mismos autores, estas situaciones no sólo los aísla en sus aulas manteniéndolos alejados de la posibilidad de intercambiar con sus pares, sino además, los aleja del escrutinio público por lo que se tiene un alto riesgo de caer en comportamientos arbitrarios.

Álvarez (2008), por su parte, analizó la respuesta de los docentes ante los resultados que reciben de sus estudiantes. En su reporte señala que al recibir notas bajas, los profesores tienden a descalificar los instrumentos además de argumentar que los estudiantes responden a las encuestas de manera irreflexiva e irresponsable, especificando que las malas notas provienen de estudiantes con un rendimiento deficiente. Sin embargo, en este estudio, Álvarez detectó que la mayoría de los alumnos que habían calificado más bajo a sus maestros eran de alto rendimiento. Habrá que realizar estudios específicos para conocer con detalle este fenómeno.

Este mismo autor identificó una incapacidad en el profesor para percibir las implicancias de una valoración deficiente en aspectos tan importantes como la mediación y el clima que se genera en el aula. Como él mismo señala,

los docentes no se cuestionan por estos aspectos y sus reacciones son de descalificación respecto a los estudiantes argumentando que ellos 'no tienen criterios para evaluar aspectos pedagógicos' o 'son incapaces de hacer un juicio sobre la enseñanza porque ellos recién se están formando (Álvarez, 2008, p. 100).

2.2 Pensamiento del profesor

Como se mencionó anteriormente, esta investigación ve al docente como un ser racional que reflexiona y emite juicios sobre su hacer, que comprende su quehacer, que toma decisiones dentro de un contexto social compartido y que da sentido a su práctica en función de sus creencias, supuestos, teorías, expectativas y valores.

Asimismo, se reconoce que lo que los docentes conocen, piensan y creen, guía y orienta su conducta. Esto influye de manera directa “en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros y en la predisposición a cualquier tipo de innovación” (Jiménez-Llanos & Feliciano-García, 2006, p. 105).

Por todo ello, la consideración del pensamiento del profesor no puede dejarse a un lado.

2.2.1 Configuración del significado desde lo social

La inquietud por definir el significado ha sido abordada desde hace mucho tiempo y desde muy diversas perspectivas por lo que se cuenta con una muy vasta y variada cantidad de fuentes que concentra la diversidad de pensamiento. Existen estudios desde la antropología, la teología, la sociología, la filosofía y la lingüística, entre otras.

El primer texto de la filosofía occidental que aborda de manera sistemática el problema del significado es el *Crátilo* de Platón. En este diálogo escrito en el año 360 a. C. aproximadamente, Hermógenes y Crátilo discuten si los nombres se ajustan a las cosas por naturaleza o por convicción o pacto; debate entre naturalismo y convencionalismo.

Si bien sería interesante hacer un análisis sobre las distintas posturas y concepciones del significado a lo largo del tiempo y a partir de las distintas disciplinas antes mencionadas, en este espacio, por los propósitos de la investigación, buscaremos tan solo tener un acercamiento a las formas como el significado es definido, construido e interpretado desde el ámbito social.

2.2.1.1 Las representaciones sociales en la construcción del significado

Al revisar la literatura se identificó que la teoría de las representaciones sociales está conformada por distintos conceptos, enfoques, ópticas y nociones que si bien son diversas, no son excluyentes, ni contradictorias. En lo que todos los autores coinciden es que las representaciones sociales nos permiten tener un acercamiento a un pensamiento socialmente construido, así como a la interacción entre los sujetos y su entorno.

El creador del concepto de representaciones sociales fue Serge Moscovici, quien en 1961 expone las particularidades de esta teoría¹⁴. Para él, las raíces de este concepto descansan en la noción de representaciones colectivas de Durkheim que condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a sus integrantes. Para Durkheim, el sujeto se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, mitos, valores, creencias. Así, las representaciones colectivas son el pensamiento social incorporado en cada uno de los sujetos.

Moscovici reconoce que existen variantes cualitativamente distintas en el pensamiento social de la sociedad contemporánea por lo que resulta necesario reconocer su particularidad. Así, dentro de un territorio aparentemente homogéneo se encuentra una enorme diversidad social que explica por qué un mismo acontecimiento es percibido de distinta manera por las distintos actores y grupos.

Las representaciones sociales son “un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. [...] [Éstas] se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana” (Piña & Cuevas, 2004, p. 4). Con esto, dichas representaciones adquieren un carácter práctico que permite no sólo comprender un objeto, un acontecimiento, una idea, sino además posibilita a los sujetos comunicarse con otros y actuar en concordancia.

Para Jodelet (1986, p. 473) una representación social es “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social”. Así, las representaciones sociales no surgen de manera individual frente a un estímulo

¹⁴ En su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público* por Presses Universitaires de France. Su versión en castellano fue editada por Huemul de Buenos Aires en 1979.

externo sino que son producto de una interrelación que se teje entre el sujeto y su contexto.

Por su parte, para Moscovici, una representación social es “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979, pp. 17-18). De esta forma, es a través de las representaciones sociales que, entre otras cosas, se pueden identificar aquellas percepciones, opiniones e imágenes que los actores sociales han construido acerca de ciertos objetos, sujetos, ideas o acontecimientos sociales.

Las representaciones sociales además de ser un medio para interpretar la realidad, determinan el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Asimismo, a través de ellas, los sujetos y grupos fijan “su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet, 1986) citado en (Gutierrez, Arbesú, & Piña, 2012, p. 22). Con todo esto podemos decir que las representaciones sociales guían y orientan las acciones y las relaciones sociales.

Lo vertido hasta aquí puede ser resumido en las cinco características básicas que Jodelet (2000, p. 10) otorga a las representaciones sociales:

- Remiten al conocimiento del sentido común.
- Nacen y se comparten socialmente.
- Integra un conjunto de elementos de la vida social tales como significaciones, imágenes, valores, actitudes, ideas y creencias.
- Permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad cotidiana.
- Tienen un sentido práctico ya que sirven de guía para las acciones y orientan las relaciones sociales.

El estudio de las representaciones sociales hace posible la aprehensión del carácter social e histórico pero a la vez subjetivo de la realidad social que mira al actor como un sujeto activo cuyo papel es dar forma a lo que proviene del exterior (Mireles, 2012, p. 15).

Las representaciones guardan un cercano vínculo con conceptos como la cultura. En este sentido se reconoce que el conocimiento además de construirse a partir de la experiencia de los sujetos, surge de la información, los conocimientos, y

los modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Así, partiendo de que las representaciones sociales son un producto cultural que emergen en momentos y condiciones históricas particulares, una primera tarea es identificar el contexto social en el que se insertan las personas que constituyen los sujetos de estudio para detectar aspectos como la ideología, las normas y los valores de las instituciones y los grupos de pertenencia o referencia (Araya, 2002) citado en (Mireles, 2012).

En esta encomienda no se puede dejar de lado la consideración de otros aspectos subjetivos como son necesidades, motivaciones, emociones, afectos, pulsiones o contenidos reprimidos de los actores ya que según Banchs (1996) citado por (Gutierrez, Arbesú, & Piña, 2012) juegan un papel importante en la construcción de representaciones sociales.

En este sentido, para la identificación y análisis de las representaciones sociales hay que considerar “la articulación de elementos afectivos, mentales y sociales, a través de la integración de la cognición, el lenguaje, la comunicación, la consideración de las relaciones sociales que afectan a las representaciones, y la realidad material, social e ideal sobre las que intervienen (Moscovici, 1979)” (Gutierrez, Arbesú, & Piña, 2012, p. 34).

La actitud “se compone frecuentemente de elementos afectivos, que expresan reacciones emocionales frente a un objeto o acontecimiento. Este elemento es la parte valorativa de las representaciones sociales, pues al juzgar y calificar se manifiestan opiniones positivas o negativas sobre un objeto determinado” (Ibañez, 2001) citado en (Mireles, 2012, p. 59). Al recuperar las actitudes se pueden identificar prejuicios, opiniones y creencias.

La representación social es portadora de un significado asociado que le es inherente. Al ser formulada por sujetos sociales, no se trata de una simple reproducción sino de una complicada construcción en la cual intervienen, además del propio objeto, el carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y las particularidades de su entorno.

2.2.1.2 El significado como construcción social

En la aproximación al significado desde una mirada social nos hemos apoyado de los trabajos de tres grandes sociólogos, Herbert Blumer, y Alfred Schütz

quienes han desarrollado una serie de proposiciones que tienen un papel relevante en la construcción e interpretación del significado.

El pensamiento de Herbert Blumer

Los trabajos de Blumer (1982) parten de tres premisas básicas:

- a. Los actos y las conductas de los seres humanos están sujetas a los significados que otorgan. En sus palabras, “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él” (Blumer, 1982, p. 2).
- b. Los significados son producto de la interacción social. Esta permite ver al significado como construcción social ya que éste es otorgado por el sujeto a partir de su interacción social con otros actores dentro de su entorno. En palabras de Blumer (1982, p. 4), “el significado es un producto social, una creación que emana *de y a través* de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan”.

Para Blumer, el individuo se constituye en la interacción social - formación del yo social autoconsciente -, en la que no es posible entender el yo sin el otro ni a la inversa. Del mismo modo, los grupos y la sociedad se constituyen sobre la base de las interacciones simbólicas¹⁵ de los individuos al tiempo que las hacen posibles.

- c. La utilización del significado se produce a través de procesos de interpretación del sujeto consigo mismo y una manipulación de significados. De acuerdo con Blumer, éste proceso tiene dos etapas claramente establecidas. En la primera el individuo a través de un proceso interiorizado identifica las expectativas y propósitos de sus actos. Esto es, “el agente se indica a sí mismo cuáles son las cosas hacia las que se encaminan sus actos; es decir debe señalarse a sí mismo las cosas que poseen significado. Tales indicaciones constituyen un proceso social interiorizado, puesto que el agente está ‘interactuando’ consigo mismo” (Blumer, 1982, p. 4).

¹⁵ La “*interacción no simbólica*” refiere a la respuesta que da un sujeto a partir del acto de otro sin interpretarlo; esta se manifiesta en respuestas reflejas e irreflexivas. La “*interacción simbólica*” implica la interpretación del acto. Un ejemplo de la primera es la respuesta con un golpe a la amenaza de un puño cerrado; la segunda implicaría la consideración para descubrir la finalidad e intención de dicha amenaza antes de reaccionar.

En la segunda etapa, las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos; esto es, de acuerdo a “la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto” (Blumer, 1982, p. 4) De esta forma, dichos procesos se convierten en lo que Blumer llama, una manipulación de significados. En este sentido “es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción” (Blumer, 1982, p. 4).

Para Blumer “los grupos o sociedades humanas existen en la acción y en tal contexto han de ser considerados” (Blumer, 1982, p. 5). Así, si queremos dar explicación a las tradiciones como parte de la cultura o a lo que significa autoridad dentro de la estructura social debemos hacerlo desde lo que los sujetos hacen. Para Blumer, “la vida de toda sociedad consiste necesariamente en un proceso interrumpido de ensamblaje de actividades de sus miembros” (Blumer, 1982, p. 5).

De acuerdo con este sociólogo, los ‘mundos’ que existen para los seres humanos están compuestos por objetos que son “todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalarse o a lo cual puede hacerse referencia” (Blumer, 1982, p. 8). Éstos se agrupan en tres categorías: objetos físicos, sociales y abstractos. Para Blumer, un mismo objeto puede tener distintos significados para los distintos seres humanos. Esto lo atribuye a la naturaleza del objeto, que consiste en “el significado que este encierra para la persona que como tal lo considera. El significado determina el modo en que una persona ve el objeto, la manera en que está dispuesta a actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él” (Blumer, 1982, p. 8).

En este contexto es importante mencionar que el significado de los objetos físicos, sociales y/o abstractos para una persona surge principalmente del modo en que éstos le han sido definidos por aquellos con quienes ‘interactúa’.

De acuerdo con Blumer (1982, p. 9), “la vida de un grupo humano es un proceso a través del cual los objetos van creándose, afirmándose, transformándose y desechándose”.

Uno de los planteamientos de George H. Mead que posteriormente retoma Blumer refiere a que el individuo no nace siendo persona; la persona se forma socialmente al momento que logra observarse a sí misma como un objeto, es decir, cuando logra un pensamiento reflexivo sobre sí mismo o auto-interacción.

Para que una persona pueda convertirse en un objeto para sí misma debe mirarse desde fuera. “Y eso sólo puede hacerlo poniéndose en el lugar de otra y observándose o actuando en relación consigo misma desde esa nueva perspectiva” (Blumer, 1982, p. 10). De esta forma se deduce que nos vemos a nosotros mismos a través del modo en el que los demás nos ven o nos definen.

“El hecho de que el ser humano posea un ‘sí mismo’ [...] le capacita para entablar una interacción consigo mismo” (Blumer, 1982, p. 10), proceso que Blumer llama auto-interacción, que le permite realizarse a sí mismo indicaciones que posteriormente servirán para orientar sus actos. En este proceso el individuo es visto como un organismo que debe reaccionar ante lo que percibe. Dichas percepciones las afronta mediante un proceso de auto indicación mediante el cual convierte en objeto aquello que percibe, le confiere un significado y utiliza éste como pauta para orientar su acción.

El pensamiento de Alfred Schütz

El pensamiento de Schütz se centró en la búsqueda de sentido del mundo de la vida cotidiana. Entre las principales aportaciones que tienen que ver con el tema que aquí nos ocupa encontramos las siguientes:

- a. El sujeto está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata.

Cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica, a la luz de lo que Schütz (2008) denominó *situación biográfica*, por lo que toda su experiencia es única. Sus padres, el tipo de crianza y la educación recibida hacen que el período formativo de cada individuo sea singular. A partir de esta premisa, toda persona a lo largo de su vida interpreta lo que encuentra en el mundo a partir de sus intereses, motivos, deseos, compromisos e ideologías. Así, a pesar de que la realidad del sentido común nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, la forma en que estas formas se expresan en la vida individual depende de la experiencia personal. El espacio y el tiempo en que transcurre el individuo determinan sus vivencias.

- b. El sujeto comprende y actúa a partir de sus conocimientos y experiencias previas.

El individuo dispone, desde su situación biográfica y de su posición particular en el espacio y el tiempo, un ‘acervo de conocimientos a mano’, como Schütz (2008) lo denomina. Esto consiste en el almacenamiento pasivo de experiencias que

pueden ser traídas al Aquí y Ahora y constituir una nueva experiencia personal inmediata. Este repositorio de conocimiento disponible se amplía con cada vivencia, y el Aquí y Ahora contiene al que fue el Aquí y Ahora anterior. Gracias a esta reserva el sujeto puede enfrentar problemas cotidianos y comprender nuevos fenómenos sin necesidad de iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que transcurren. Aunque el 'acervo de conocimiento a mano' surge de una estructura social, su expresión individualizada depende de la situación que ocupa el individuo en el mundo social.

c. El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados

Todas las acciones que realiza un individuo tienen un significado. Así, aunque el sujeto no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su 'acervo de conocimientos a la mano', para asociar aquello que se conoce a lo que no se conoce. El mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto; una experiencia reconocida como novedosa es aquella para la que no se tienen tipificaciones de significado o son erróneas, lo que implica reorganizar estas tipificaciones. De todas maneras, no existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según el Aquí y Ahora que experimenta el sujeto.

2.2.2 Configuración del Significado desde lo personal

2.2.2.1 Marco Conceptual Referencial para la construcción del significado

El presente estudio concibe al profesor como un sujeto pensante, capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas, de comprender sus acciones y de entender cómo le da sentido a su hacer en un contexto social compartido.

Asimismo, considera que la forma para enfrentar obstáculos y otorgar significado sobre lo real no es igual para todos; depende de varios factores, entre los que están: la estructuración cognitiva, los conocimientos previamente adquiridos, los sistemas de creencias, las normas y valores, y la ideología de los que cada uno dispone. Además de la estructuración subjetiva, en la que se considera la afectividad y las emociones. Todo esto constituye el propio marco conceptual referencial (Boggino & Rosekrans, 2004) o marco de referencia

(Mezirow, 2000). Dicho marco conforma la base de nuestra identidad y la forma en cómo otorgamos sentido a la vida.

Para Monroy y Díaz (2011, p. 136) el marco de referencia “integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas”. Esto reafirma lo expuesto por Sañudo de Grande (2006, p. 20) quien dice que “detrás de lo que [el docente] hace hay una red de significados que le dan razón a sus acciones”.

Los sujetos construyen sus teorías sobre la realidad a partir de un cúmulo de experiencias personales en las que han estado en contacto con prácticas y formatos de interacción social. Sin embargo, a pesar de que son capaces de conocer y discriminar muchas teorías, sólo *creen* en algunas de ellas, que son las que asumen como propias (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993).

Por otro lado, al hablar de las creencias nos referimos a las convicciones que se sostienen con vehemencia, teniendo confianza en su veracidad, aunque reconociendo que no son susceptibles de comprobación. Éstas son ideas permanentes que determinan la forma en que se interpreta lo real. Así, como Villalobos & Cabrera (2009, p. 156) señalan, “las creencias proporcionan el cristal a través del cual visualizamos el mundo”; además de que moldean nuestra identidad.

En cuanto a los valores, éstos se refieren a las “perspectivas profundamente arraigadas de lo que creemos que es valioso. Las mismas gobiernan la forma como nos comportamos diariamente y definen las líneas que debemos cruzar o no. Los valores son nuestros ideales; por lo tanto, son subjetivos y despiertan una respuesta emocional” (Villalobos & de Cabrera, 2009, p. 156).

Esto confirma que el significado que otorgamos no proviene de teorías externas, sino de nuestros supuestos, saberes, creencias, valores, teorías y pre configuraciones de los haceres (Sañudo de Grande, 2006).

2.2.2.2 Práctica Reflexiva

La evaluación docente si pretende servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas, promover la comprensión de los fenómenos implicados y fomentar la transformación a una mejor práctica, debe ser llevada a un proceso reflexivo en el que el docente esté dispuesto no solo a analizar la información obtenida en la evaluación sino a repensar y a reflexionar en los constructos, los valores, las creencias y las teorías implícitas que rigen su quehacer. Desde la perspectiva de la práctica reflexiva (Schön, 1994), el profesor reflexiona críticamente

sobre el significado de su pensamiento y acciones como un camino para el perfeccionamiento de su práctica profesional.

Un proceso reflexivo permita al docente no sólo cuestionar y examinar sus creencias, supuestos, valores y actitudes sino a contrastarlos con sus prácticas docentes para ver si existen relaciones o contradicciones entre ellos (Farrell, 2007). Con esto, el docente podrá decidir sobre qué prácticas continuar y cuáles necesitan ser modificadas, reformuladas, mejoradas, innovados o requieren de una transformación.

La práctica reflexiva es un enfoque vinculado al desarrollo profesional docente en el que los maestros pueden mejorar la comprensión de su propia enseñanza a través de la reflexión consciente y sistemática de sus propias experiencias. Esto en el entendido de que “la experiencia no es suficiente para una enseñanza efectiva. No aprendemos mucho de la experiencia por sí sola; como aprendemos de la reflexión de esa experiencia” (Farrell, 2007, pp. 1-2).

Parte de una dinámica reflexiva es que los docentes no sólo cuestionen y examinen sus creencias y supuestos, sino que los contrasten con sus prácticas para ver si existen relaciones o contradicciones entre ellos (Farrell, 2007). Con esto, el docente podrá decidir sobre que prácticas docentes continuar y cuáles requieren de una transformación. Mediante la mirada objetiva y la reflexión crítica, el profesor puede desarrollar estrategias para cambiar lo que se necesite cambiar; así como monitorear los efectos de la implementación de dichas estrategias (Richards & Lockhart, 1999).

Un profesor reflexivo se compromete con su propio desarrollo profesional mirando su propia práctica de forma crítica y mostrando responsabilidad respecto a lo que mira. Además, maneja su propio aprendizaje e identifica sus fortalezas y debilidades (Randall & Thornton, 2001). Así,

[Ser] un practicante reflexivo es ante todo [ser] un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia (Perrenoud, 2007, p. 23).

Todo docente reflexiona en un momento u otro sobre su práctica, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Para que una verdadera práctica reflexiva se dé, es necesario que ésta se convierta en algo casi sistemático y permanente, además de que se inscriba dentro de una relación analítica con la acción. Como

subraya Perrenoud “si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios” (2007, p. 42).

Para Boggino y Rosekrans (2004) la práctica reflexiva va más allá que un intercambio de puntos de vista ya que al transformar creencias, conocimientos y conductas, toca aspectos epistemológicos, teóricos e ideológicos.

Por su parte Villar Angulo (1995) sostiene que una práctica reflexiva sobrepasa el hecho de pensar por unos minutos sobre algún acontecimiento o problemática particular. Para él, “la reflexión implica una forma de ser y un tipo de preparación de los profesores mucho más centrada en lo sustantivo que en lo utilitario, una preparación preocupada por abundar en los profesores en formación su pensamiento crítico, racional e intuitivo y a desarrollar actitudes de liberación, responsabilidad y entusiasmo” (Villar Angulo, 1995, p. 64).

Este enfoque es útil para todos, inclusive para los profesores expertos que han afinado su práctica a lo largo de los años. Así, un docente reflexivo reflexiona sobre su práctica de manera constante incluso ante la ausencia de dificultades,

revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en un espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una forma de actuar para la próxima vez [...], se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares (Perrenoud, 2007, pp. 42-43).

En un enfoque reflexivo el docente genera su propio conocimiento; aprende su oficio ‘sobre terreno’. A través de la práctica reflexiva los docentes pueden desarrollar un mayor nivel de conciencia sobre la naturaleza y el impacto de sus conductas o acciones. Esto permite hacer conscientes las ideas y teorías que condicionan la forma de actuar, así como crear nuevas oportunidades de desarrollo (Boggino & Rosekrans, 2004). Ser conscientes del propio actuar es fundamental ya que, como dice Freeman (1989, p. 33) “uno actúa en respuesta a los aspectos de una situación de la cual es consciente”.

De esta manera, la reflexión sobre la práctica contribuye a que el docente tenga un mayor y mejor entendimiento sobre sus supuestos sobre la enseñanza y sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, ofrece la posibilidad de que

incrementa en forma progresiva la comprensión de su propia docencia [...], amplía su vigilancia metacognitiva durante la acción y posibilita la producción de saberes sobre la educación desde la práctica misma, y con todo ello el sujeto educador puede perfeccionar y mejorar continuamente su práctica con las diferentes dimensiones implicadas [...] (Martínez Rosas, 2006, p. 27).

La reflexión sobre la práctica puede ser un ejercicio individual o colectivo. En este sentido los docentes pueden “compartir conocimientos y negociar significados que les posibiliten reconstruir su propia competencia cognitiva, y pueden descentrarse de sus propios puntos de vista y, consecuentemente producir cambios en su práctica educativa y pedagógica” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 140).

Se sabe que el docente en su cotidiano emite juicios y toma decisiones, muchas veces partiendo de información limitada. Más aún, se ha identificado que muchas de esas decisiones resultan ser “más reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes” (Brubacher, Case, & Reagan, 2005, pág. 35). Sin embargo, para los practicantes reflexivos, dicha toma de decisiones va más allá de elegir un camino o un actuar determinado, significa un acto racional en el que el profesor considera y evalúa distintas alternativas valiéndose de criterios para elegir un cambio o una acción determinada” (Brubacher, Case, & Reagan, 2005).

Una característica más de los practicantes reflexivos es que están inmersos en un constante proceso de innovación, superación y mejora continua ya que “nunca están satisfechos con las respuestas obtenidas y siempre piensan que quedan aún muchas interrogantes. Por tanto, buscan continuamente nueva información y someten a prueba en forma permanente sus propias prácticas y presupuestos. Durante el proceso, aparecen nuevos dilemas y los docentes inician entonces un nuevo ciclo de planificaciones, actividades, observaciones y reflexiones” (Ross, Bondy, & Kyle, 1993, p. 337) citado en (Brubacher, Case, & Reagan, 2005, p. 157).

Cabe señalar que se ha demostrado que los docentes con una actitud más favorable a la innovación, a la autoevaluación como estrategia de mejora, o al desarrollo profesional y la formación permanente, tienen estudiantes con mejores resultados académicos (Harris, 1998) (Stronge, 2002) (Murrillo Torrecillas, 2006).

A partir de lo expresado por (Farrell, 2007) (Brubacher, Case, & Reagan, 2005) (Perrenoud, 2007) (Martínez Rosas, 2006), entre las ventajas y beneficios que una práctica reflexiva brinda al docente están:

- Ayuda a los docentes a liberarse de la conducta impulsiva y rutinaria;

- Permite a los docentes actuar de una forma deliberada e intencional;
- Contribuye a que se sientan más seguros en sus acciones y en la toma de decisiones.
- Proporciona información para una toma de decisiones fundamentada.
- Favorece a que los docentes reflexionen críticamente sobre todos los aspectos de su labor.
- Facilita el desarrollo de estrategias para la intervención y el cambio.
- Acredita una evolución hacia la profesionalización docente.
- Favorece la cooperación con los compañeros.
- Aumenta la capacidad de innovación.
- Permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Prepara para asumir una responsabilidad política y ética ya que no se limita a la acción, también se centra en las finalidades y en los valores que la sustentan.

Estudios como el de Patiño (Patiño, 2015) han concluido que los docentes efectivos reflexionan sobre su propia práctica. Así, convertir las acciones en reflexivas y conscientes por encima de la inercia cotidiana, permite al educador entrar en la construcción de su praxis (Sañudo de Grande, 2006). Mediante un proceso dialógico y recursivo entre la teoría y la práctica y entre la concepción y el hacer, el docente es capaz de transformar su práctica educativa y entrar en procesos como:

- *La reconstrucción de la situación donde se produce la acción.* Esto, le permite al educador redefinir la situación reinterpretando y asignando nuevos significados a características conocidas o antes ignoradas.
- *La reconstrucción de sí mismo como profesional,* adquiriendo conciencia de la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias.
- *La resignificación de los supuestos acerca de la enseñanza* aceptados como básicos, como una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen en los principios dominantes.

Por lo anterior, una práctica reflexiva “constituye una herramienta para que [los docentes] perfeccionen su práctica de la enseñanza y sean mejores profesionales, más competentes, y más sensatos por derecho propio” (Brubacher, Case, & Reagan, 2005, p. 43).

2.2.2.3. Procesos de Significación

Dependiendo de la manera como el docente ‘signifique’ la evaluación sobre su desempeño será como lleve a cabo acciones en función de ella y de su práctica;

haciendo, dentro de lo que conoce, lo que decida que es mejor. Por esto, y en el entendido de que detrás de lo que realiza hay una red de significados que le dan razón a sus acciones (Sañudo de Grande, 2006), es indispensable aproximarnos al análisis de los procesos de significación que realiza.

En este contexto, esta misma autora advierte que la práctica educativa se convierte en estructura significativa que se desarrolla y se va creando no sólo en cada una de las acciones educativas, sino en la interrelación de sus constitutivos. La forma en que se hace la práctica educativa, en que se organizan la articulación de los conjuntos de acciones y las acciones entre sí, corresponde a una forma específica de significarla. La transformación de la práctica implica entonces la transformación cualitativa del conocimiento (Sañudo de Grande, 2006, pág. 32).

La configuración de significados depende, entre otras cosas, del marco conceptual referencial de cada individuo mencionado anteriormente. Es decir, las creencias, los valores, las teorías implícitas, los conocimientos previos, la estructura cognitiva, las emociones, la afectividad, las normas y las expectativas en combinación con el contexto en sus dimensiones cultural y social tienen una influencia en la forma como percibimos y significamos el mundo.

Aunque el ser humano es capaz de intercambiar puntos de vista con otros seres humanos, éstos tendrán una influencia siempre y cuando sean compatibles con su marco de referencia, de lo contrario serán rechazados. De esta manera, para poder considerar puntos de vista diferentes, que lo lleven a cambiar, es necesario una modificación o transformación del propio marco de referencia. Esto no significa que dicho marco se remplace, sino que se reestructura en otro nivel de complejidad que permite re-dimensionarlo. (Boggino & Rosekrans, 2004).

De acuerdo con Sañudo de Grande (2006), la construcción de un nuevo significado implica una ruptura epistemológica que produce, por medio de procesos reflexivos cotidianos, acumulados y progresivos, un replanteamiento de las acciones cotidianas de la práctica del docente. Estas acciones resignificadas pueden transformarse en otras más intencionadas y controladas, organizadas de forma más compleja.

Al hablar de un pensamiento complejo, nos referimos a un estado de conciencia de los supuestos e implicaciones que acompañan los hechos, es decir, de las razones y de las evidencias que acompañan las argumentaciones. De acuerdo con Lipman (1998) citado por Sañudo de Grande (2006, pág. 47),

este tipo de pensamiento posibilita que el educador examine su metodología, sus procedimientos y su perspectiva, y en este proceso identifica los factores de parcialidad, prejuicios y autoengaño. [...] [Este] incluye un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conlleven reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan.

Fortoul (2006b) afirma que para significar los procesos de mejora de las propias prácticas, los docentes deben reconocer y aceptar internamente la meta que se desea alcanzar. Esta aceptación implica:

- *Ser capaz de imaginar una práctica diferente*, compartiendo algunas de sus características. Esto se refiere a la importancia de concretar mentalmente lo que se desea antes de ponerlo en práctica en el aula.
- *Estar convencido de que vale la pena realizar el esfuerzo por alcanzar la meta*. Cualquier mejora implica un esfuerzo a nivel emocional y cognitivo, ya que es necesario desprenderse de ciertas rutinas y pensamientos arraigados para dar entrada a otras formas de pensar y de actuar.
- *Estar en un ámbito en el que directamente se puede intervenir*. Cada docente tiene un espacio central en el proceso educativo por lo que al realizar su labor se convierte en corresponsable de los resultados obtenidos por los estudiantes, por sí mismo y por la institución.

De acuerdo con Boggino & Rosekrans (2004), para llevar a cabo todo lo anterior se proponen instancias de reflexión crítica sobre las propias creencias, valores, conocimientos y supuestos; particularmente, sobre las propias prácticas a partir de la problematización, del intercambio de puntos de vista, del descentramiento de los propios parámetros y de la negociación de los significados.

Asimismo, para lograr una transformación de la práctica se requiere una estrategia de autorregulación que se convierte en una competencia consciente y volitiva en la que el educador aprende a controlar su proceso, justifica sus acciones y da cuenta de sus problemas (Sañudo de Grande, 2006). Además, según esta misma autora (p. 42) si ésta es de tipo metacognitivo, “incrementa el potencial de transformación de la práctica, ya que el sujeto puede repetir el proceso completo o parte de él de manera voluntaria y periódica, logrando así una permanente actualización de su práctica”.

CAPÍTULO III: INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE MÉXICO

La investigación que aquí se presenta se realizó en instituciones de educación superior del Estado de México.

De acuerdo con las cifras oficiales, el sistema educativo del Estado de México se mantiene como el más grande del país, ya que posee una matrícula superior a los cuatro millones quinientos mil alumnos atendidos por 233 mil docentes en más de 23 mil servicios.

Respecto a la educación superior (ES), el Gobierno Estatal reporta a través de la estadística 911¹⁶ que durante el Ciclo Escolar 2011-2012 las instituciones del estado contaron con una matrícula de 362 mil 259 alumnos, atendidos por 39 mil 974 docentes, en 626 servicios educativos.

Para su comprensión y análisis, a continuación se presentan las dimensiones a partir de las cuales las instituciones de educación superior son frecuentemente clasificadas:

- Nivel de estudios: Técnico Superior Universitario, Licenciatura y Posgrado.
- Tipo de educación: Universitaria, Tecnológica y Normalista.
- Modalidad de estudios: Escolarizadas y no escolarizadas.
- Control de los subsistemas. Esto se refiere a la instancia que norma sus estudios y que puede ser: Estatal, Federal, Autónomo y Federalizado. A este último corresponden Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).
- Sostenimiento: Oficial o incorporado.

A partir de esta clasificación, la matrícula, los docentes y las instituciones reportadas se distribuyen de la siguiente manera:

¹⁶ Las cifras proporcionadas por la estadística 911 son oficializadas ante la SEP para su difusión a nivel nacional.

- **Por Nivel**

Categoría	Matrícula	Docentes	Instituciones
Técnico Superior Universitario	14,463	1,105	12
Licenciatura	324,441	33,287	420
Posgrado	Especialidad: 3,933 Maestría: 17,504 Doctorado: 1,918	5,582	194
Total	362,259	39,974	626

Tabla 2. Concentrado Estatal, Matrícula, Docentes, Escuelas Servicio por Nivel. Inicio de Cursos 2011-2012. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.

- **Por control**

Control	Matrícula	Docentes	Instituciones
Federalizado	4,828	408	15
Autónomo	127,149	14,543	141
Federal	147,920	18,0366	295
Estatal	82,362	6,957	175
Total	362,259	39,974	626

Tabla 3. Concentrado Estatal, Matrícula, Docentes, Escuelas Servicio por Control. Inicio de Cursos 2011-2012. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.

▪ **Por modalidad y sostenimiento**

Modalidad / Nivel	MATRÍCULA			DOCENTES			INSTITUCIONES		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN	9,668	814	10,482	1,513	105	1,618	42	5	47
LICENCIATURA TEC. Y UNIVERSITARIA	169,187	124,247	293,434	15,118	14,533	29,651	111	211	322
TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO	13,941	522	14,463	978	127	1,105	8	4	12
SUBTOTAL LICENCIATURA	192,796	125,583	318,379	17,609	14,765	32,374	161	220	381
POSGRADO EN EDUCACIÓN	692	0	692	184	0	184	13	0	13
POSGRADO UNIVERSITARIO Y TEC.	5,947	13,400	19,347	2,080	3,020	5,100	54	101	155
SUBTOTAL POSGRADO	6,639	13,400	20,039	2,264	3,020	5,284	67	101	168
TOTAL	199,435	138,983	338,418	19,873	17,785	37,658	228	321	549
LICENCIATURA TEC. Y UNIV. ABIERTA	5,232	14,510	19,742	430	1,501	1,931	11	34	45
LIC. EN EDUC. SEMIESCOLARIZADA	783	0	783	87	0	87	6	0	6
POSGRADO EN EDUCACIÓN ABIERTO	96	0	96	44	0	44	4	0	4
POSGRADO UNIVERSITARIO TEC. ABIERTO	1,706	1,514	3,220	63	191	254	6	16	22
TOTAL	7,817	16,024	23,841	624	1,692	2,316	27	50	77

Tabla 4. Concentrado Estatal, Matrícula, Docentes, Escuelas Servicio por Sostenimiento. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.

En función de los datos presentados, podemos afirmar que el 93% de la matrícula total de educación superior pertenece a la modalidad escolarizada, mientras que el 7% lo hace a la no escolarizada. Además, que de acuerdo al control está conformada como sigue: 41% del subsistema federal, 35% del Autónomo, 23% del Estatal y 1% del subsistema Federalizado.

La Educación Pública en la entidad representa el 57% de matrícula, mientras que la Particular lo hace en el 43%. En cuanto a la primera, el subsistema Autónomo representa el 56% que en su mayoría es atendido por la Universidad Nacional Autónoma de México a través de cuatro Facultades de Estudios Superiores (FES): Cuautitlán, Iztacala, Acatlán y Aragón instaladas en los municipios de Cuautitlán Izcalli, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl y Tlalnepantla de Baz, respectivamente. En seguida es la Universidad Autónoma del Estado de México que tiene presencia en 14 municipios del estado: Amecameca, Atizapán de Zaragoza, Atlacomulco, Axapusco, Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl, Tejupilco, Temascaltepec, Tenancingo, Texcoco, Tianguistenco, Toluca, Valle de Chalco

Solidaridad y Zumpango. La población estudiantil más densa se encuentra en el municipio de Toluca.

La segunda posición la tiene el control Estatal con un 36% representado por organismos públicos descentralizados y escuelas normales. El sistema federal ocupa la tercera posición con el 6%, mientras que el federalizado representa el 2%.

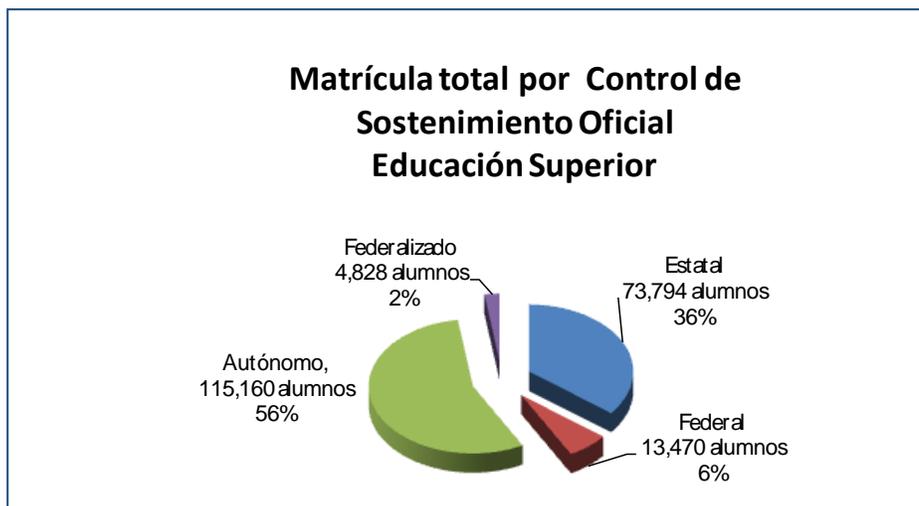


Ilustración 3. Matrícula Total por Control de Sostenimiento Oficial. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.

En relación a las instituciones de sostenimiento particular, el 83% es atendido por el subsistema federal ya que la mayoría de ellas está incorporada a la Secretaría de Educación Pública. El 11% lo está al sistema Autónomo y el 6% al Estatal.

I

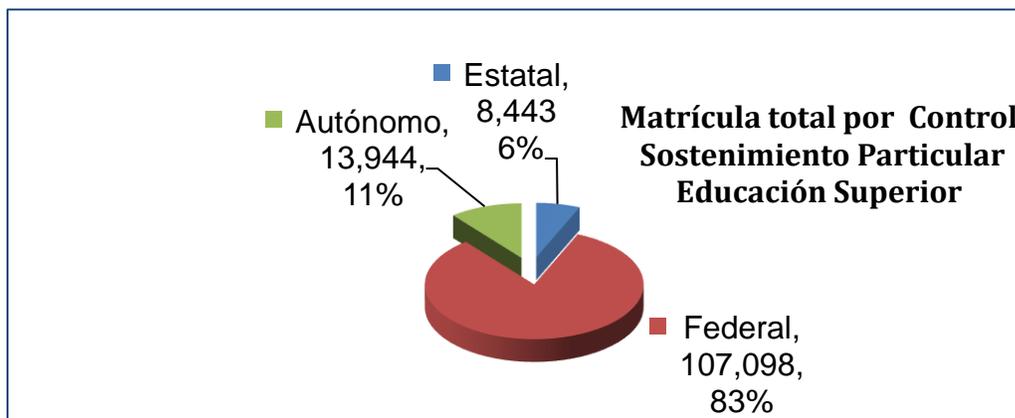


Ilustración 4. Matrícula Total por Control de Sostenimiento Particular. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.

Ante los datos presentados anteriormente, se sabe que la educación superior es atendida por un total de 39, 974 docentes. De ellos, el 94% labora en instituciones de modalidad escolarizada de la siguiente manera:

DOCENTES DE LA MODALIDAD ESCOLARIZADA					
CONTROL	TIPO	TECNICO SUPERIOR UNIVERSTARIO	LICENCIATURA	POSGRADO	TOTAL DE DOCENTES MODALIDAD ESCOLARIZADA
AUTONOMO	OFICIAL	1	11,249	1,731	12,981
FEDERAL	OFICIAL	0	795	311	1,106
ESTATAL	PARTICULAR	0	1,124	256	1,380
ESTATAL	OFICIAL	977	4,299	189	5,465
SEIEM	OFICIAL	0	288	33	321
FEDERAL	PARTICULAR	127	12,370	2,764	15,261
AUTONOMO	PARTICULAR	0	1,144	0	1,144

Tabla 5. Docentes de la Modalidad Escolarizada. Fuente: Estadística 911. Educación Superior - Ciclo Escolar 2011-2012.

A partir de esto, se puede afirmar que más del 83% de los docentes se concentra en las instituciones que imparten nivel licenciatura con una modalidad escolarizada.

Para su posterior análisis en relación a la selección de las Instituciones que serán invitadas a participar en el estudio, a continuación se presenta el concentrado de educación superior correspondiente al inicio del ciclo escolar 2011-2012 en función del subsistema.

Tabla 6. Concentrado de Educación Superior por subsistema. Fuente: Estadística 911. Educación Superior – Ciclo Escolar 2011-2012.

CONTROL	TIPO	SUBSISTEMA	MATRICULA	DOCENTES	ESCUELAS EDIFICIO	ESCUELAS SERVICIO
AUTONOMO	OFICIAL	UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	173	17	4	3
		UNAM OFICIAL	65,665	7,102	4	12
		UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO	4,455	698	12	21
		UAEM OFICIAL	44,867	5,576	38	72
	PARTICULAR	UNAM INCORPORADO	1,703	230	9	9
		UAEM INCORPORADO	10,286	920	25	24
ESTATAL	OFICIAL	UNIVERSIDADES TECNOLOGICAS	18,549	1,281	5	10
		UNIVERSIDAD MEXIQUENSE DEL BICENTENARIO	7,505	601	28	28
		UNIVERSIDAD INTERCULTURAL	823	64	1	1
		TECNOLOGICOS DE ESTUDIOS SUPERIORES	29,112	1,476	14	17
		UNIVERSIDADES ESTATALES	2,138	178	2	2
		UNIVERSIDADES POLITECNICAS	5,932	441	4	5
		ISCEEM	275	124	1	2
		ESCUELAS NORMALES	6,136	1,296	37	48
		CONSERVATORIO DE MUSICA	152	62	1	1
		INSTITUTO DE EDUC. MS Y S A DISTANCIA	3,172	50	4	4
	PARTICULAR	ESTATAL INCORPORADO	0	0	1	0
		ESTATAL INCORP EMSYS	7,754	1,279	45	52
		NORMALES INCORPORADAS SBYN	814	105	6	5
FEDERAL	OFICIAL	POLITECNICO NACIONAL	3,837	406	1	2
		TECNOLOGICOS FEDERALES	8,711	483	2	5
		COLEGIO DE POSGRADUADOS	922	234	9	7
	PARTICULAR	FEDERAL INCORPORADO SEP	134,450	16,943	171	281
SEIEM	OFICIAL	CENTROS DE ACTUALIZACION DEL MAGISTERIO	1,113	136	2	4
		NORMAL RURAL FEDERAL	717	36	2	2
		UNIVERSIDADES PEGAGOGICAS	2,998	236	3	9
			362,259	39,974	431	626

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Métodos Mixtos

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación y llevar a cabo los objetivos plantados en este estudio se utilizan los métodos mixtos mismos que combina y asocia las fortalezas de los dos paradigmas dominantes, cualitativo y cuantitativo.

De acuerdo con Creswell (2011), en los últimos años ha habido cambios en la definición de los métodos mixtos. Así, se ha transitado de una mezcla de dos métodos a la mezcla del proceso de investigación en todas sus fases incluyendo la mezcla de posiciones filosóficas, inferencias finales e interpretación de resultados. A partir de entonces, los métodos mixtos pasaron a ser vistos como una metodología.

En este orden de ideas, en 2007, Creswell & Plano Clark buscaron amalgamar el método con la orientación metodológica; en la que esta última implicaba una postura filosófica que guiara la dirección de la recolección y el análisis; así como la mezcla de los métodos cualitativo y cuantitativo en diversas fases del proceso de investigación.

Para Creswell & Plano Clark (2007), este método va más allá de una forma determinada para la recolección y análisis de la información, ya que involucra el uso de ambas perspectivas de manera conjunta de tal forma que la fuerza total del estudio sea mayor que una investigación de tipo cualitativa o cuantitativa por separado. . De esta forma se busca hacer una investigación integral que pueda explicar la realidad de una manera más completa.

Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) construyeron una definición compuesta a partir de 19 definiciones elaboradas por 21 investigadores altamente reconocidos en la que los métodos mixtos sobrepasan la mera combinación de métodos y se expanden desde los puntos de vista a las inferencias. En ella,

la investigación de métodos mixtos es el tipo de investigación en la que el investigador o un grupo de investigadores combina elementos de las aproximaciones cualitativa y cuantitativa (por ejemplo, el uso de puntos de vista cualitativo y cuantitativo, recolección de información, análisis, técnicas inferenciales) con el propósito de ampliar y profundizar la comprensión y la corroboración (p. 123).

Según Teddlie & Tashakkori (2011) esta definición reconoce un eclecticismo metodológico que va más allá de combinar y asociar los métodos cualitativo y cuantitativo con el fin de contrarrestar las debilidades de ambos. Para ellos, eclecticismo metodológico significa “seleccionar y posteriormente integrar sinérgicamente las técnicas más apropiadas de un sinnúmero de métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos para investigar de manera más meticulosa un fenómeno de interés” (p. 286). Estas posturas abren la posibilidad de recolectar múltiples tipos de información cualitativa y cuantitativa, utilizar múltiples métodos y emplear múltiples estrategias para su análisis e interpretación de acuerdo al propósito de investigación que se quiere alcanzar.

Más aún, Greene (2007, pág. 20) abre la mirada al mundo social al decir que los métodos mixtos “activamente nos invitan a participar en diálogos sobre múltiples formas de ver y escuchar, múltiples formas de dar sentido al mundo social, y múltiples puntos de partida sobre lo que es importante que debe ser valorado y apreciado” (p.20); extendiendo así las posibilidades de su aplicación en múltiples aspectos de la vida social.

De acuerdo con Creswell (2009) para el diseño de una investigación se deben considerar tres elementos: (1) una visión filosófica global¹⁷, (2) estrategias de investigación y (3) técnicas y procedimientos de investigación.

En cuanto a la primera, la presente investigación es congruente con una visión pragmatista ya que comparte la base filosófica para la investigación que ofrece dicha posición. Entre sus características principales están las planteadas por Creswell (2009). Algunas de las que son:

- Los investigadores tiene la libertad de elegir los procesos, las técnicas y los procedimientos que resulten más pertinentes para sus propósitos y necesidades.
- Los pragmatistas no perciben al mundo como una unidad absoluta. Por ello, en los métodos mixtos el investigador considera distintas aproximaciones para recoger y analizar información.
- La verdad es aquella que funciona en un momento determinado; es decir, valora su utilidad y practicidad. Los pragmatistas se oponen a la filosofía que sostiene que el pensamiento y los criterios humanos representan el significado real de las cosas. Así, en los métodos mixtos, el investigador puede hacer uso de información cualitativa y/o cuantitativa con el fin de alcanzar una mayor comprensión del problema de investigación.

¹⁷ Creswell retoma de Guba (1990) el término ‘global’ para referirse al *conjunto de creencias que guían la acción*. Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. Guba (ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-30). Newbury Park, CA: Sage.

- Los investigadores pragmatistas buscan el qué y el cómo investigar. Es por ello que en los métodos mixtos resulta indispensable establecer el propósito para la combinación entre lo cualitativo y lo cuantitativo.
- La investigación siempre ocurre en contextos sociales, históricos, políticos. Esto abre la posibilidad, como menciona Creswell (2009), de incluir un lente teórico reflexivo de la justicia social y de los objetivos políticos.
- La pragmática abre la puerta al uso de múltiples métodos, diferentes visiones, y diferentes supuestos; así como a diferentes formas de recolectar y analizar la información.

Creswell (2011) enfatiza la importancia de las preguntas de investigación, el valor de las experiencias, las consecuencias prácticas, la acción y la comprensión del fenómeno del mundo real.

Por su parte, Morgan (2007) menciona tres aspectos clave de la alternativa pragmatista:

- La conexión de la teoría y los datos. La visión pragmatista está relacionada a un razonamiento de tipo abductivo que se mueve entre la inducción (descubrimiento) y la deducción (prueba de teorías e hipótesis). Esto implica un ir y venir de la teoría y los datos entre los diferentes enfoques que lleve al descubrimiento de una mejor manera de entender la información.
- La relación con el proceso de investigación. Partiendo de que no puede existir una completa objetividad, ni una completa subjetividad, es en la intersubjetividad en la que el enfoque pragmatista captura esta dualidad. Así, es en el proceso social, en el diálogo con los otros, como se construye la realidad.
- Las inferencias desde los datos. Esta se refiere a la transferibilidad de los resultados que, de acuerdo a las diferencias entre lo cualitativo y lo cuantitativo, se pueden transferir a contextos dependientes o específicos o se pueden generalizar. En un enfoque pragmatista se rechaza la necesidad de elegir entre uno u otro extremo; más bien se defiende la idea de que los resultados pueden ser aplicables en diferentes contextos históricos y culturales incluidas circunstancias diferenciadas. Esto implica nuevamente un trabajo de ida y vuelta entre los resultados específicos y las implicaciones generales.

En cuanto al segundo elemento de la lista de Creswell (2009) para el diseño de una investigación, las estrategias de investigación, cabe decir que este es un estudio de tipo secuencial en el que se busca expandir los hallazgos provenientes de un método con otro. En este caso particular se comienza con una aproximación cuantitativa en la que los resultados provenientes de una lógica inductiva lleven a inferencias generales; dichas inferencias a través de una

lógica deductiva llevarán a hipótesis o predicciones tentativas de resultados o situaciones particulares en la fase cualitativa.

En relación a las técnicas y procedimientos de investigación, en este estudio éstas son congruentes con las características de los métodos mixtos planteadas por el mismo autor. De esta manera, en el presente estudio:

- Se emplean técnicas tanto predeterminadas como emergentes. En las primeras, se especifica la información que se pretende obtener a través de la aplicación de un cuestionario de opinión a docentes en el que la mayoría de las preguntas son de tipo cerrado. En cuanto a las segundas, la información provendrá de los participantes mediante el uso de entrevistas semiestructuradas.
- Se utilizan preguntas de ambos tipos, abierto como cerrado.
- La recolección de la información será a través de formas variadas.
- El análisis y la interpretación será a partir de bases de datos mediante un análisis estadístico –enfoque cuantitativo- y el análisis de la información obtenida en las entrevistas con el uso de diarios de campo y matrices de análisis (enfoque cualitativo) principalmente.

El uso de métodos mixtos en el que se propicia la sinergia entre las aproximaciones cuantitativa y cualitativa resulta pertinente en este estudio en el sentido de que las limitaciones de un método pueden ser compensadas por las fortalezas del otro. Además, la combinación de la información proveniente de cada uno nos da una mayor comprensión del problema de investigación.

Esto es, si bien la aportación cuantitativa nos permite realizar ciertas generalizaciones a partir de los datos proporcionados por un número extenso de individuos, el entendimiento particular de cada uno de ellos se aminora. Por otro lado, mientras en un estudio cualitativo, las perspectivas y significados de unos cuantos son explorados, la capacidad de generalizar los resultados es imprecisa. El combinar ambos paradigmas los fortalece y nos permite dar cuenta de una realidad más completa.

En el caso particular del estudio es importante reconocer que si bien los resultados no se pueden generalizar debido a que las muestras no son estadísticamente representativas, nos posibilitarán a hablar de lo que sucede en concreto en dos instituciones - algunas facultades de una universidad pública y una escuela normal pública. Hecho que resulta relevantes, sobre todo si reconocemos que cada institución tiene un sistema de evaluación docente único.

Es importante señalar que al respecto ha habido posturas críticas recientes, inclusive del mismo autor, en las que se reconoce que aún no existe una respuesta de la comunidad sobre el hecho de si los métodos mixtos llevan

a una mejor comprensión que la alcanzada por la investigación cualitativa o cuantitativa por separado (Creswell J. , 2011).

4.2 Diseño de la Investigación

La presente investigación en sus inicios fue de tipo exploratorio ya que buscó tener un acercamiento a los procesos evaluativos de la docencia en algunas IES del Estado de México a partir de dos de sus principales actores: docentes y autoridades. Esto debido a que, aunque se sabe que son diversas las instituciones que llevan a cabo dichos procesos, sus esfuerzos han sido aislados ya, que no es frecuente encontrar estudios que integren las experiencias evaluativas tanto para su comprensión como para su análisis y mejora.

En un segundo momento es de tipo comprensivo-explicativo con el objetivo de entender el por qué los fenómenos encontrados ocurren de tal o cual manera. Para esto se considera que la 'realidad' depende de los significados que las personas le atribuyen por lo que lo que la gente hace o dice es producto de cómo define su mundo (Taylor & Bogdan, 1987).

Con la intención de especificar el diseño de la investigación, en esta sección se incluyen varios elementos, entre los que se encuentra una breve descripción de la muestra y de las instituciones participantes. Aunque en este apartado se resalta la combinación de ambos métodos y su integración como parte de una sola investigación, por cuestiones de precisión y considerando la especificidad de cada uno de ellos, se describen también por separado.

En cuanto a lo cuantitativo, se presenta *el cuestionario de opinión docente* desde su diseño, las variables y categorías a partir de las cuales fue construido, las acciones para su conformación y validación, así como sus principales características.

En relación a lo cualitativo, se comienza por resaltar su enfoque fenomenológico mediante el cual se busca identificar la esencia de la experiencia humana en relación al fenómeno de la evaluación docente a partir de la voz de uno de sus principales participantes, los docentes. La información fue recolectada principalmente a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y responsables de la evaluación; además de documentos y artefactos proporcionados por la institución. Todo esto se especifica en este apartado en el que además de ofrecer ciertas orientaciones de la entrevista como estrategia, se incluyen las guías de entrevista. Al final de esta sección se incluyen las consideraciones éticas presentes en esta investigación.

4.2.1 Las Instituciones Participantes

En el estudio se trabaja con una muestra intencional de dos instituciones en las que se imparten estudios de licenciatura bajo una modalidad escolarizada. Dentro de la selección se encuentran: una institución pública y una escuela normal; ambas con características particulares.

Tipo de Institución	Características principales
Universidad Pública	<ul style="list-style-type: none">▪ Atiende al mayor número de estudiantes en formación.▪ Sus decisiones tienen gran impacto en la población.▪ Sistema de evaluación docente incorporado¹⁸.
Escuela Normal pública	<ul style="list-style-type: none">▪ Reconocida como institución de educación superior desde 1984.▪ Dependiente de la DGESPE de la SEP.▪ Fuerte presencia de la Educación normalista del Estado de México a nivel nacional.

Tabla 7. Características según tipo de institución.

En cuanto a las instituciones públicas son éstas las que tienen a su cargo el mayor número de estudiantes en formación por lo que las acciones y decisiones que toman tienen gran impacto en un segmento considerable de la población. En el Estado de México, de acuerdo con lo que se reporta a través de la estadística 911, durante el ciclo escolar 2011-2012 la matrícula en educación superior fue de 362 mil 259 alumnos. de ellos el 57%, es decir 207 mil 252 estudiantes, fueron atendidos por instituciones públicas. Se sabe también que la mayoría de estas instituciones cuenta con sistemas de evaluación docente¹⁹.

El incluir una escuela normal en el estudio resulta relevante ya que si bien fue en 1984 cuando se le incorporó a la educación superior a través del reconocimiento de sus programas a nivel licenciatura, no ha logrado gozar de la autonomía que tienen las otras instituciones. Un ejemplo de ello es que, mientras otras instituciones de educación superior son autónomas en el sentido de que desarrollan sus propios planes y programas de estudio, las escuelas normales aplican los programas autorizados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); organismo dependiente

¹⁸ El programa de Estímulo al Desempeño Académico, aunque inició en 1990, fue incorporado a todas las universidades públicas en 1993 (Luna, 2003). Dicho programa integra la evaluación docente en función de la calidad, relevancia y productividad en los ámbitos de enseñanza, investigación y extensión.

¹⁹ *Ibidem*.

de la Secretaría de Educación Pública. Por lo que se espera que un estudiante que cursa la licenciatura en Educación Primaria en cualquier escuela normal de la República Mexicana lleve las mismas materias independientemente de la entidad federativa.

Entre las atribuciones de la DGESE²⁰ están:

- Proponer e impulsar políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de los profesionales de la educación,
- Proponer las normas pedagógicas y los planes y programas de estudio para la educación superior que impartan las escuelas normales;
- Mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación en la misma conjuntamente con otros espacios de la SEP.
- Promover que las instituciones alcancen niveles superiores de desarrollo, mediante procesos de planeación estratégica participativa y programas integrales de fortalecimiento institucional;
- Elaborar, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas educativos y de la gestión institucional en los planteles a que se refiere este artículo;
- Gestionar, con la intervención de las unidades administrativas competentes de la Secretaría, las aportaciones federales para las instituciones de educación superior a las que se refiere este artículo que funcionen como organismos descentralizados y las demás que sean de su competencia;
- Establecer, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, mecanismos para evaluar el desempeño y el funcionamiento de las instituciones educativas del tipo superior a que se refiere este artículo;

Esta dependencia convierte a las escuelas normales en instituciones con una identidad particular. Asimismo, cabe señalar que el Estado de México cuenta con 36 escuelas normales oficiales siendo así la entidad federativa con mayor cantidad de ellas en el país. En la mayoría de las entidades predomina el sector privado.

Es importante señalar que ambas instituciones contaban con las siguientes características establecidas como necesarias al momento de participar en la investigación:

²⁰ Estas atribuciones fueron tomadas del artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública publicado en el diario oficial el día 21 de enero del 2005.

- llevar a cabo procesos formales de evaluación docente,
- contar con una población académica y estudiantil significativa, y
- tener la apertura para realizar el estudio.

A continuación la semblanza de las instituciones que participaron en el estudio.

La universidad pública es la institución universitaria más importante del Estado de México. Fue fundada en 1828 como Instituto Literario del Estado de México, fue promovida a Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA) en 1943, y como universidad autónoma en 1956.

La universidad pública tiene presencia en 14 municipios del estado: Amecameca, Atizapán de Zaragoza, Atlacomulco, Axapusco, Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl, Tejupilco, Temascaltepec, Tenancingo, Texcoco, Tianguistenco, Toluca, Valle de Chalco y Zumpango.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, esta casa de estudios atendió a 69 814 estudiantes de bachillerato, estudios profesionales y avanzados; de los cuales 45 161 eran de licenciatura, cifra que corresponde al 12.4 % respecto a la matrícula estatal. La mayor población estudiantil se encuentra en el municipio de Toluca. Actualmente cuenta con 6 837 académicos y 4 267 administrativos.

Esta institución ofrece diversos programas de estudios profesionales en 21 Facultades, 10 Centros universitarios y 4 unidades Académicas Profesionales. Para fines de este estudio se seleccionaron únicamente dos de estos espacios: las facultades de economía y ciencias de la conducta. Ambas se ubican en Toluca y cuentan con un número significativo de profesores de los cuáles un alto porcentaje está involucrado en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROED)²¹.

La Facultad de Ciencias de la Conducta tiene una planta docente de 164 profesores²². El 42.6% de sus docentes participa en el PROED. Además, ofrece programas de licenciatura en educación y psicología lo que permite establecer ciertas coincidencias con la escuela normal que tiene la licenciatura en educación secundaria con varias especialidades.

La facultad de Economía: tiene una población docente de 157 profesores²³; de los cuales el 39.4% participa en el PROED.

²¹ El PROED es un programa institucional que tiene como objetivo general “fortalecer el perfil profesional del personal académico de la Universidad mediante la evaluación y el otorgamiento de estímulos económicos independientes al salario tabular, que contribuyan al desarrollo de las funciones sustantivas con mayor pertinencia, trascendencia y equidad” (Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, 2011. p.6).

²² Datos obtenidos de la Agenda Estadística 2013 de la universidad pública.

²³ *Ibidem*.

Por su parte, la escuela normal es una institución de educación superior formadora de docentes. Forma parte de 36 escuelas normales oficiales con las que cuenta el Estado de México. Dichas instituciones dependen de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente.

Esta institución, como todas las del estado se rigen bajo el Reglamento para las Escuelas Normales del Estado de México y el Manual de Organización de Escuelas Normales del Estado.

Actualmente se imparten estudios de licenciatura en educación secundaria con especialidades en biología, español, matemáticas e historia; maestrías en Gestión Institucional, Orientación Educativa y Asesoría Profesional, Educación Superior y Educación Matemática. Su matrícula es de 265 estudiantes atendidos por una planta docente de 131 profesores.

4.2.2 Dos Aproximaciones, una investigación.

Como se mencionó anteriormente, en la presente investigación se combinan ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, que aunque a continuación se describirán por separado, se llevan a cabo de manera concurrente. Su combinación fortaleció la investigación de tal manera que contribuyó a explicar la realidad de una manera más completa e integral.

Del mismo modo, la sinergia de las estrategias cuantitativas y cualitativas contribuyó a minimizar las limitaciones de cada perspectiva por separado. Así, mientras el enfoque cuantitativo contribuyó a definir el estado de la evaluación docente en las instituciones a partir de los datos proporcionados por un amplio número de docentes, el cualitativo exploró con mayor profundidad el significado de este fenómeno para un grupo reducido de personas -profesores y responsables de la evaluación.

4.2.2.1 Fase Cuantitativa

Esta fase partió de la necesidad de realizar un diagnóstico sobre el estado de la evaluación de la docencia en cada institución. La información recabada permitió no solo dar una explicación inicial al problema de investigación, sin además, realizar inferencias en relación al contexto de cada espacio educativo. Asimismo, esta aproximación ayudó a identificar las orientaciones, carencias y énfasis, entre otras cosas, que nos llevaron a fortalecer y enriquecer la intervención cualitativa.

Para ello se diseñó un cuestionario de opinión que fue aplicado a los docentes de cada institución. La construcción de dicho instrumento se realizó a partir de las siguientes categorías y variables.

Categorías	Variables
Caracterización de docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad (NA) ▪ Sexo (CND) ▪ Último grado de estudios (CO) ▪ Tipo de institución (CN) ▪ Facultad (CN)* ▪ Programa de evaluación docente (CN)* ▪ Experiencia docente (NA) ▪ Antigüedad en la institución (NA) ▪ Tipo de contratación/nombramiento (CN) ▪ Turno (CN) ▪ Tipo de materia (CN) ▪ Número de grupos que atiende (NA) ▪ Tamaño de grupos (CO) ▪ Participación en otra institución (CND) ▪ Otras instituciones (CN)
La importancia de la evaluación y las prácticas institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación/ rechazo evaluación (CND) ▪ Comunicación evaluación a docentes (CND) ▪ Importancia de la evaluación (CO)
Criterios, contenidos e instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento sobre lo evaluado (CND) ▪ Creencias sobre el qué se evalúa (CN) ▪ Creencias sobre el qué se evalúa – funciones (CN) ▪ Perfil docente (CN) ▪ Claridad función docente (CO) ▪ Confianza en instrumentos (CO)
Propósitos de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósitos de la evaluación (CN). ▪ Comunicación de propósitos (CN)
El proceso de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medios e instrumentos (CN) ▪ Participación en procesos (CN) ▪ Confianza en procesos (CO) ▪ Relevancia de aspectos evaluados (CO)
Uso de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socialización de resultados (CN) ▪ Uso de resultados (CN) ▪ Retroalimentación (CND) ▪ Relevancia retroalimentación (CO) ▪ Pertinencia de comunicación de resultados (CO) ▪ Consecuencias (CN) ▪ Relevancia de la evaluación (CO) ▪ Acciones reflexivas (CN) ▪ Motivación a la mejora (CO) ▪ Confiabilidad de resultados (CO)

Categorías	Variables
Acciones a partir de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acciones formativas (CN) ▪ Sugerencias (CN)
Balance e impacto de las experiencias de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impacto de la evaluación (CN).

Tabla 8. Categorías y Variables del Cuestionario de Opinión a Docentes. Las siglas utilizadas en esta tabla corresponden a los siguientes tipos de variable: (NA) Numérica agrupada; (CN) Categórica nominal; (CND) Categórica nominal dicotómica; (CO) categórica ordinal. *Sólo para los docentes que laboran en instituciones públicas.

El instrumento incluye variables de tipo numérico (cuantitativo) y categórico (cualitativo). En cuanto a ellas lo siguiente:

- Variables numéricas. Todas las variables de este tipo que se incluyeron en el cuestionario se encuentran agrupadas (NA); es decir, se presentan en rangos. Así, para la variable edad, los docentes deberán seleccionar en términos de años entre las opciones 21-30, 31-40, 41-50 o 51 o más. En estas se incluyen las relacionadas a edad, experiencia docente en instituciones de educación superior, antigüedad en la institución y, número de grupos que atiende.
- Variables categóricas. En el instrumento se incluyeron de dos tipos, nominal y ordinal.
 - Nominales. Estas variables, expresadas en categorías de nombre, se refieren a aquellas en las que los códigos sólo indican una diferencia en categoría, clase, calidad o tipo (Ritchey, 2008). Cabe precisar que en el instrumento se consideraron aquellas en las que el docente debe elegir entre tres opciones o más como es el caso en el que se le pregunta sobre el tipo de materia que imparte debiendo elegir entre teórica, práctica, taller y laboratorio. A estas las llamaremos variables categóricas nominales (CN). Asimismo, se integraron variables con sólo dos categorías, femenino/masculino o si/no. Éstas reciben el nombre de variables categóricas nominales dicotómicas (CND).
 - Ordinales (CO). Al igual que las variables nominales, éstas designan categorías, pero tienen la propiedad adicional de clasificarlas de mayor a menor, de mejor a peor, o de primero a último, entre otras. Las que aquí se incluyen están relacionadas al nivel de estudios, al tamaño de los grupos, a la importancia de la evaluación y al nivel de confianza en los procesos.

A. El Instrumento: Cuestionario de Opinión a Docentes

Para la conformación y validación del *Cuestionario de Opinión a Docentes* se llevaron a cabo las siguientes acciones²⁴:

- a) Diseño de la tabla de especificaciones y primera propuesta del instrumento.
- b) Pilotaje con doctorandos y el conductor del Seminario de Metodología II del Doctorado Interinstitucional en Educación.
- c) Análisis del instrumento a partir de las respuestas obtenidas y de comentarios y sugerencias realizadas por participantes.
- d) Rediseño del instrumento en versión electrónica.
- e) Segundo pilotaje con 29 docentes de diversas instituciones públicas, privadas y normales que permitió validar el cuestionario y su aplicación electrónica. Esta validación fue de constructo, es decir, se buscó que los conceptos y términos fueran entendidos por los participantes.
- f) Conformación de la tercera versión del cuestionario de opinión y ajuste de la tabla de especificaciones.
- g) Revisión del instrumento por un grupo de expertos.
- h) Análisis de sugerencias, conformación de la versión final del instrumento y ajuste de la tabla de especificaciones.

En el anexo 2 se presenta la versión final de la tabla de especificaciones ajustada en función del procedimiento antes mencionado. Esta fue diseñada con la intención de servir para el análisis de los elementos que dieron origen a la conformación del Cuestionario de Opinión a Docentes.

En el anexo 3 se incluyen los antecedentes de la construcción del Cuestionario de Opinión a Docentes; desde la primera propuesta, la descripción de los dos pilotajes y el registro de las modificaciones para la conformación de la versión final del instrumento.

Características del Cuestionario de Opinión a Docentes, versión final

El instrumento (Ver anexo 4) quedó conformado por un total de 47 preguntas todas ellas cerradas excepto siete abiertas. Seis de éstas últimas son optativas de extensión, es decir, en ellas se pide ofrecer la razón de ciertas respuestas. Las preguntas quedaron distribuidas en 8 secciones: Datos generales, la evaluación docente en la institución, qué se evalúa, para qué se evalúa, el proceso de evaluación, uso los resultados, acciones formativas a partir de los resultados, balance e impacto de la evaluación.

²⁴ Todas estas acciones han sido documentadas. No se incluyen en este documento por cuestiones de espacio pero están disponibles en cualquier momento.

En la sección de datos generales se incluyeron doce preguntas relacionadas con edad, sexo, último grado de estudios, tipo de institución, experiencia docente, antigüedad, tipo de nombramiento/contratación, turno, tipo de materia que imparte, número de grupos y alumnos atendidos, y participación en otras instituciones. Es importante señalar que a los profesores que manifestaron participar en otra institución, se les pidió indicaran de qué tipo era. Asimismo, únicamente para los profesores de la universidad pública se añadieron dos preguntas sobre la facultad en la que laboran y el tipo de programa de evaluación docente en la que participan. Si añadiéramos estas tres preguntas excepcionales, podríamos decir que el instrumento incluye un total de 50 preguntas diferentes.

Las respuestas recabadas a partir del cuestionario no sólo permiten caracterizar la muestra sino además ofrecen información de base a partir de la cual se analizan los resultados del cuestionario. Por ejemplo, se puede correlacionar la postura ante la evaluación según años de experiencia, entre otras.

En cuanto a la pregunta abierta, se pidió al informante proporcione 5 palabras que para él/ella definan el significado de la evaluación de la docencia. Posteriormente se solicitó asignaran un número según el orden de importancia donde 1 se considera 'más importante' y 5 'menos importante'.

Detalles del instrumento se muestran en la tabla de especificaciones antes mencionada que fue diseñada con la intención de servir para el análisis de los elementos que dieron origen a la conformación del instrumento.

El cuestionario fue administrado vía electrónica. El tiempo estimado de resolución fue de 15 minutos a 25 minutos.

4.2.2.2 Fase Cualitativa

En lo cualitativo el estudio tiene un enfoque fenomenológico en el sentido de que se busca identificar la esencia de experiencias humanas sobre un fenómeno, la evaluación de la docencia, a partir de la descripción de los participantes; en este caso, los docentes.

Esto coincide con Creswell (2013, pág. 76) quien sostiene que “un estudio fenomenológico describe el significado que varios individuos tienen en común de las experiencias vividas de un concepto o fenómeno”. Dicho proceso implica el estudio de un pequeño número de personas a través de un contacto extenso y prolongado que permita identificar patrones y relaciones de significado para

posteriormente describir lo que los participantes tienen en común al vivir un fenómeno.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003, págs. 85-86), la fenomenología descansa sobre cuatro principios básicos: “la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunidad (la relación humana vivida)”. Así, se centra en las experiencias individuales vividas en las que el contexto y la relación con otros individuos, objetos, sucesos y situaciones ocupan un lugar central.

Aunque han sido diversas las posturas filosóficas en torno a la fenomenología, todos parecen coincidir en al menos los siguientes tres elementos (Creswell J. , 2013): (a) la relevancia del estudio de las experiencias vividas de las personas, (b) la visión de que estas experiencias son conscientes y, (c) el desarrollo de las descripciones de las esencias a partir de esas experiencias y no de la explicación o análisis de las mismas.

De acuerdo con Morse & Richards (2002) existen dos premisas de la fenomenología: (1) las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; (2) la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones (Álvarez-Gayou J. L., 2003, pág. 86).

Rescatando los planteamientos de Creswell (2013) y Álvarez-Gayou (2003), a continuación se concentra las características con las que cumple todo trabajo fenomenológico:

- Su objetivo es encontrar la esencia, la estructura invariable de significado de la experiencia. Es decir, el investigador, después de haber recogido información de las personas que han experimentado el fenómeno, elabora una descripción compuesta de la esencia de la experiencia para todos los individuos. Esto permite reconocer que existe un significado unificador (Creswell J. , 2013).
- Se reconoce la intencionalidad de la conciencia, en la que se reconoce una fuerte relación entre la realidad de un objeto y la conciencia que se tiene sobre ella. Así, “la realidad de un objeto sólo es percibida dentro del significado de la experiencia de un individuo” (Creswell J. , 2013, pág. 78). Por ello la importancia de las experiencias vividas y el contexto.
- Los datos son analizados mediante una metodología reductiva, en la que, a través de procesos sistemáticos, se busca reducir las experiencias

individuales de los participantes a una descripción de la esencia global de la experiencia.

- En un estudio fenomenológico, el investigador pone a un lado sus propias experiencias para poder entender aquellas de los participantes.
- Los investigadores confían en la intuición, en la imaginación y en las estructuras universales para aprehender la experiencia.
- Es una filosofía sin presuposiciones. Esto es, se busca suspender cualquier juicio sobre lo que es real hasta que no se encuentren las bases y fundamentos que lo sustenten.
- Las preguntas de investigación se dirigen a explorar el significado que los sujetos confieren a la experiencia vivida buscando las describan desde su cotidianidad.
- Por lo general, la estrategia para la recolección de la información es a través de entrevistas con quienes han *vivido* el fenómeno.

La fenomenología, de acuerdo a lo planteado por Creswell (2013), reconoce la subjetividad de las experiencias vividas en relación a un fenómeno por los individuos; así como la objetividad que estas tienen al identificarse elementos comunes entre ellos. Es por ello que la “fenomenología descansa en un continuo entre la investigación cualitativa y cuantitativa” (Creswell J. , 2013, pág. 78).

A. Diseño de lo cualitativo

Con el objetivo de buscar conocer con mayor profundidad el significado que tiene la evaluación de la docencia para sus actores principales -los docentes- desde su propia voz, se implementaron las siguientes estrategias:

- Análisis de la confianza, relevancia y pertinencia de ciertos elementos del proceso de evaluación. Se incluyeron 6 preguntas abiertas, de extensión en el Cuestionario de Opinión a Docentes. En ellas, los docentes opinaron sobre: (1) la confianza en los instrumentos utilizados y su pertinencia; (2) la confianza en los procesos de evaluación; (3) la relevancia de los aspectos evaluados en términos de la práctica docente; (4) la relevancia de la retroalimentación sobre los resultados para la mejora de la práctica; (5) la pertinencia de la comunicación de los resultados y, (6) el nivel de confianza sobre los resultados recibidos sobre su desempeño.
- Análisis del significado de la evaluación docente a partir de las representaciones sociales. Como parte del cuestionario de opinión, se solicitó a los informantes escribieran 5 palabras que para ellos definiera la ‘evaluación de la docencia’. Posteriormente se les pidió jerarquizarlas en orden de importancia en la que 1 era la más importante y 5 la menos. Esta técnica permite que los individuos expresaran de manera directa y

espontánea las respuestas más significativas sin la influencia de propuestas artificiales por parte del investigador.

- Intervención de carácter cualitativo en una de las instituciones: la escuela normal. Como parte del trabajo de campo en esta institución se realizó una serie de acciones que se describen a continuación.

B. Trabajo de Campo en la Escuela Normal

Como parte del trabajo de campo se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas con docentes que pretendían conocer cómo significan la evaluación sobre su desempeño, qué sentido le dan, cuáles son sus creencias sobre ella, cómo la incorporan, qué actitudes y compromisos les genera, cómo viven la evaluación de la docencia.

De la misma manera, se buscó recuperar la postura de la institución en relación a la evaluación de la docencia a partir de las autoridades y responsables de la evaluación a través de entrevistas. Fueron ellos quienes describieron cómo se lleva a cabo el proceso evaluativo desde su diseño hasta la evaluación del mismo proceso.

Este fue un proceso concurrente con la aplicación de los cuestionarios a docentes, es decir, se iniciaron las entrevistas al mismo tiempo que los profesores respondían el instrumento.

Durante la intervención se realizaron 6 entrevistas formales a responsables de la evaluación y 12 entrevistas a docentes, 9 de ellas formales. Para ellas se emplearon guías que aunque fueron pre-diseñadas a partir de la problemática identificada en la literatura en relación a la evaluación de la docencia, fueron alimentadas, precisadas y enriquecidas con los resultados del análisis de las respuestas recabados en el cuestionario de opinión y con vacíos encontrados en las entrevistas realizadas a los primeros docentes y responsables de la evaluación. Estas se describen en el siguiente apartado.

De manera complementaria, se solicitó a los responsables de la evaluación y a los docentes participantes documentos que contribuyeran a confirmar y esclarecer los procesos evaluativos que se llevan a cabo. Entre ellos se obtuvieron cuestionarios de opinión a estudiantes, guías de observación y documentos institucionales que daban cuenta de la filosofía de la institución, misión y visión, perfil ideal del docente. Estos artefactos fueron analizados de manera conjunta con el resto de la información recabada. Su análisis sirvió para una mayor comprensión y profundización de lo recolectado.

Las Guías de Entrevista

La entrevista semiestructurada es entendida como un encuentro dialéctico entre el informante y el entrevistador en el que se emplea una guía de preguntas predefinida a partir de referentes bibliográficas y teóricos con los temas de interés para el investigador. Esta guía tiene el propósito de conducir al entrevistado hacia los temas a discutir, sin por ello limitar sus opiniones (Álvarez-Gayou, 2003) (Kvale, 2011).

Aunque la guía de entrevista proporciona una posible ruta para el investigador, éste tiene la libertad de formular nuevas preguntas y cambiar el orden de las que se encuentran establecidas si el proceso de entrevista así lo requiere.

Como se comentó anteriormente, las guías de entrevista a los responsables de la evaluación y docentes (ver anexos 5 y 6) fueron cambiando conforme avanzaba la investigación. Las decisiones en cuanto a los cambios fueron en función de las respuestas en entrevistas previas y a partir del análisis de los resultados del cuestionario de opinión. Las guías que se incluyen corresponden a la guía de entrevista base. Esto con la intención de ofrecer un panorama general de lo que se preguntó.

En la guía de entrevista del docente se retomaron algunas variables del cuestionario de opinión; esto con la intención de ratificar y profundizar en ellos.

4.3 Consideraciones Éticas

- Las instituciones participantes en la investigación fueron informados sobre las generalidades del estudio, el propósito de la investigación, el diseño, los beneficios que pudiera proporcionarles el estudio y cualquier riesgo probable. Asimismo se establecieron acuerdos con ellas en cuanto a fechas, tiempos, procedimientos para no alterar las dinámicas institucionales habituales.
- A los docentes participantes en las entrevistas se les comunicó el objetivo de la investigación, la importancia de la información proporcionada para el estudio, así como las medidas para la protección de su identidad y la confidencialidad de sus declaraciones. Se abrió la posibilidad a los profesores de manifestar dudas o preguntas con respecto al estudio, mismas que fueron respondidas.
- Toda acción realizada en el trabajo de campo (aplicación de encuesta a docentes, entrevistas con responsables de la evaluación y docentes, consulta de documentos) contó con el debido consentimiento tanto de las autoridades de las instituciones como de los participantes.

- La participación de todos los involucrados fue voluntaria sabiendo que tenían el derecho de retirarse en el momento que lo desearan.
- La información proporcionada por los docentes es confidencial y anónima. Para la concentración, el análisis y el reporte final de la información se utilizaron códigos en sustitución de los nombres de los informantes. Asimismo se tuvo cuidado de que la información presentada no proporcionara elementos que los pudieran identificar.
- Todas las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de los informantes.
- Las transcripciones de las grabaciones son copia fiel de las declaraciones emitidas por los informantes. Estas pueden ser revisadas y corroboradas por éstos en cualquier momento.
- El acceso a la información generada quedó restringido al investigador.
- Al participar, instituciones y docentes aceptan que la información obtenida en la investigación sea publicada.
- El investigador se comprometió a que, una vez terminada la investigación, los resultados serían devueltos a cada institución con el fin de generar elementos de análisis y reflexión que contribuyan a procesos de mejora.

4.4 Tratamiento de Datos e Información

El tratamiento de los datos e información para su análisis e interpretación fue a través de distintos métodos dependiendo de la naturaleza, cualitativa o cuantitativa, de éstos; por lo que a continuación se describe por separado la metodología empleada para cada uno de ellos. Cabe señalar que, para el análisis y la interpretación se integraron de manera sinérgica, en la medida de lo posible, los resultados de ambos.

4.4.1 Tratamiento de Datos Cuantitativos

Los datos obtenidos a partir de las respuestas de los docentes a las 50 preguntas cerradas del cuestionario fueron analizados con el uso del software SPSS. Esto permitió dar un panorama global del estado de la evaluación a partir de los datos de las dos instituciones participantes; así como establecer el contexto para entender cómo se viven los procesos evaluativos en la escuela normal en particular y a partir de los cuales los docentes construyen sus significados.

El análisis estadístico realizado cumplió con un doble propósito: el que se refiere a la estadística descriptiva y el inferencial. El primero “informa cuántas observaciones fueron registradas y qué tan frecuentemente ocurrió en los datos cada puntuación o categoría de observaciones” (Ritchey, 2008, pág. 8). El

segundo “extrae conclusiones a partir de las relaciones matemáticas entre las características de un grupo de personas u objetos” (*Ibíd.*).

Para el análisis se utilizó la técnica estadística de tablas de contingencia con estadística chi cuadrada de Pearson, con un nivel de confianza del 95%. Esto con la intención de determinar si el comportamiento de cada una de las variables era estadísticamente diferente entre las instituciones. Asimismo, se realizaron una serie de correlaciones entre las siguientes variables que permitió identificar cambios en las variables.

Variables dependientes	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación/ rechazo evaluación ▪ Importancia de la evaluación ▪ Claridad función docente ▪ Confianza en instrumentos ▪ Confianza en procesos ▪ Relevancia de aspectos evaluados ▪ Relevancia retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertinencia de comunicación de resultados ▪ Contribución de la evaluación ▪ Acciones reflexivas (5) ▪ Motivación a la mejora ▪ Confiabilidad de resultados
Variables independientes	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad ▪ Sexo ▪ Último grado de estudios ▪ Tipo de institución ▪ Experiencia docente ▪ Antigüedad en la institución ▪ Tipo de contratación ▪ Turno ▪ Tipo de materia ▪ Número de grupos que atiende ▪ Tamaño de grupos ▪ Participación en otra institución ▪ Comunicación sobre evaluación a docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento sobre aspectos evaluados ▪ Creencias sobre el qué se evalúa (4) ▪ Conocimiento del Perfil docente ▪ Propósitos de la evaluación (7) ▪ Participación en procesos ▪ Conocimiento de resultados ▪ Retroalimentación ▪ Consecuencias (9) ▪ Sugerencias de mejora (8) ▪ Impacto de la evaluación (5) ▪ Programa de estímulos al desempeño docente (Proed) ▪ Concursos de oposición y juicio de promoción

Tabla 9. Variables dependientes e independientes.

4.4.2 Tratamiento de Datos e Información Cualitativos

Como se mencionó anteriormente, la información y datos cualitativos provienen tanto de las preguntas abiertas en el Cuestionario de Opinión a Docentes como del trabajo de campo realizado en la escuela normal.



Ilustración 5. Información cualitativa y su técnica de análisis.

Para el análisis de la información proveniente de las 6 preguntas abiertas de extensión del Cuestionario de Opinión a Docentes sobre la confianza, relevancia y pertinencia de algunos aspectos del proceso de evaluación, se utilizó el software Atlas-ti. Los resultados obtenidos se reportan en el Capítulo V.

En cuanto a la información obtenida de la pregunta en la que se solicitó a los informantes escribieran y después jerarquizaran por orden de importancia 5 palabras que para ellos definirían la 'evaluación de la docencia' se utilizó la técnica de redes semánticas naturales²⁵ (Valdez, 1998) para su análisis. Mediante esta técnica, los encuestados expresan las respuestas que les resultan más significativas sin influencia alguna.

Para su sistematización se capturaron todas las palabras definidoras de acuerdo con el orden de importancia determinado por los informantes. Más adelante se homologaron las palabras que eran sinónimos y se unificó el singular y el plural. Con la lista depurada se obtuvieron las frecuencias. Posteriormente se procedió a analizar los datos en función de la técnica de redes semánticas naturales (Valdez, 1998) con el fin de analizar el 'objeto representacional' que en este caso es la *evaluación docente*.

²⁵ Dicha técnica tiene sus antecedentes en la teoría de redes semánticas naturales iniciada por Quillian y Collins (1969) que se fundamenta en el proceso de memoria reconstructiva. Esta teoría indica que el significado está dado por un conjunto de nodos entrelazados, donde cada uno representa un concepto y el vínculo que los une establece la relación existente entre ellos. Este tipo de redes se construye a partir del consenso de conocimiento en los seres humanos que, a su vez, es obtenido a partir de las experiencias. Las Redes Semánticas Naturales no obedecen a una estructura jerárquica, pues en ellas cada concepto es definido por otros conceptos y a su vez sirve de definidor en otras situaciones; esto es, los conceptos son definidos y definidores al mismo tiempo, dependiendo de qué parte de la red se active.

Esta técnica reconoce varios valores; entre ellos el valor 'J' que determina a la *riqueza semántica* de la red. Dicho valor corresponde al número total de palabras definidoras diferentes mencionadas. Este valor permite conocer la amplitud de palabras incluidas dentro de la red semántica.

En función del orden jerárquico asignado por el informante para cada palabra definidora, se determinaron ciertos valores que corresponden al valor semántico (Vs). A la palabra jerarquizada con el número 1 (más importante) se le asignó un valor de cinco, a la segunda un valor de cuatro, y así sucesivamente hasta la palabra número cinco a la cual se le asignó un valor de uno.

Otro valor es el "M" que indica el 'peso semántico' de cada palabra definidora. Este valor relaciona la frecuencia de aparición (Fa) de cada palabra definidora con el valor semántico (Vs) recién mencionado. Para calcularlo se multiplica la frecuencia de aparición (Fa) por el valor semántico (Vs). Posteriormente se suman los valores resultantes por palabra definidora. Esto permite ponderar la importancia que dan los informantes a cada palabra definidora, es decir, se asigna un peso semántico a cada concepto definidor.

Más adelante se seleccionaron las 15 palabras con valor 'M' más alto. Este grupo, llamado conjunto 'SAM', es el núcleo de la red. Este grupo de palabras muestra los elementos que articulan la representación.

También se obtuvo el valor 'FMG' que indica la distancia semántica entre cada una de las palabras del conjunto. Esto permite distinguir la cercanía o distancia de las palabras respecto al término inductor. Este valor se obtiene asignando a la palabra con valor más alto el 100 por ciento y con una regla de tres se calculan los valores subsecuentes.

Los resultados del análisis descrito son presentados en el Capítulo V.

En relación a la información proveniente de la intervención en la escuela normal, lo siguiente:

Las entrevistas formales realizadas tuvieron una duración de entre cincuenta minutos y casi tres horas. Como se mencionó anteriormente, éstas fueron semiestructuradas en función de no perder de vista algunos temas y preguntas relevantes, sin por ello cerrarse a nuevas temáticas o puntos de encuentro entre la investigadora y los participantes. En este sentido, el seguimiento a los guías no fue lineal, abarcativo, ni exhaustivo. Aunque todas las categorías fueron abordadas en las entrevistas, varias preguntas no se hicieron, otras se reformularon; muchas otras surgieron en el encuentro mismo. A pesar de que se contempló tener una sola entrevista con cada informante, con

algunos de ellos se regresó para corroborar o ampliar la información una vez analizada.

Para su análisis, las entrevistas fueron priorizadas de acuerdo a la calidad y relevancia de la información recolectada. De las 18 entrevistas realizadas (Ver tabla 15), 12 fueron consideradas Prioridad 1²⁶. Las entrevistas marcadas con Prioridad 2 y 3 contribuyeron a corroborar y enriquecer el análisis de aquellas con Prioridad 1.

Tipo de entrevista	Duración	Prioridad
Directivo 1	33:32	1
Directivo 2 Administrativo	(1) 10:01; (2) 42:09	2
Directivo 3 Co-responsable	1:12:15	1
Directivo 3 Co-responsable. 2ª entrevista.	55:35	1
Docente 1 Informal	30:29	3
Directivo 2 Administrativo. 2ª entrevista - Informal	26:18	3
Docente 2 Informal	13:23	3
Directivo 4 Co responsable principal	1:10:02	1
Docente 3 Investigador educativo	59:39	1
Docente 4 Profesor horas clase	49:01	1
Docente 2 Investigador educativo	1:06:07	3
Docente 5 Investigador educativo	1:58:31	1
Docente 6 Investigador educativo - Informal	(1) 29:08; (2) 1:35	2
Docente 7 Profesor horas clase	41:46	1
Docente 8 Investigador educativo	2:37:49	1
Docente 9 Investigador educativo	1:16:22	1
Docente 10 Investigador educativo	1:39:17	1
Docente 10 Investigador educativo. 2ª entrevista	(1) 23:57; (2) 42:47	1

Tabla 10. Registro de entrevistas Escuela Normal

Para el análisis de la información cualitativa se utilizó el software Atlas-ti así como diarios de campo. En ellos se analizó la información recuperada en entrevistas, observaciones y artefactos recabados.

El diario de campo es un instrumento de análisis diseñado a partir de columnas en las que lo que se ingresa denota un proceso mental claro, profundo, reflexivo y propositivo. En virtud de que se reconoce que existen muchas formas de realizar diarios de campo, en esta investigación se realizaron a partir de la estrategia de análisis con columnas múltiples (Delgado, 2009).

Este instrumento está constituido por las siguientes columnas:

²⁶ Todas las entrevistas con Prioridad 1 fueron transcritas.

- Descripción. Corresponde a las entrevistas, documentos, observaciones, respuestas de los encuestados a las preguntas abiertas u otras evidencias con las que se cuenta. En este espacio se incluyó la referencia de la información.
- Codificación. En éste se resaltan los códigos o 'etiquetas' que ayudan a clasificar las evidencias para facilitar su análisis. Esto permitió identificar coincidencias y vacíos entre los elementos de análisis. Asimismo, a partir de ellos se pudo reconocer los que fueron más recurrentes.
- Interpretación intuitiva. En este espacio se describieron los puntos clave de la información recogida. Es primordialmente descriptiva por lo que no incluye reflexiones personales del investigador. Esta columna permitió identificar la esencia de la experiencia a partir de los individuos involucrados, como lo sugiere Creswell (2013) para los estudios fenomenológicos.
- Reflexividad. En esta columna el investigador concentró sus reflexiones sobre las acciones que llevó a cabo en el trabajo de campo desde su subjetividad. Aquí se incluyeron sus debilidades, sus fortalezas, sus miedos, sus intereses, sus limitaciones, su sentir, su ver; así como las reacciones de los otros ante su presencia/intervención. Esta columna es importante ya que contribuye a transparentar las ideas e intenciones del investigador.
- Revisión de la literatura. En ella se hace visible la vinculación del referente teórico al dato empírico. Este ejercicio permite identificar tanto las fortalezas teóricas como los vacíos que se debían trabajar.
- Interpretación. En este espacio la interpretación es entendida como un proceso formal de reflexión y autorreflexión en el que se confronta la información recabada con el marco de referencia teórico. Es en la teoría donde encontramos lo que otros han investigado y escrito en relación a nuestro objeto de estudio; hecho que nos permite contrastar y analizar el fenómeno para tener una mayor comprensión de él y llegar a nuevos conocimientos, más amplios y profundos.
- Acciones a realizar. En este espacio se registraron las acciones que se consideraron necesarias para corroborar, ampliar, profundizar y contrastar el análisis realizado. Entre éstas están qué y/o a quien se debe seguir preguntando, a la búsqueda de documentos o evidencias, al replanteamiento de cuestionamientos, etc.

En el anexo 7 se incluye un fragmento del diario de campo con el objeto de ejemplificar el trabajo realizado.

4.5 Categorías de análisis

Para el análisis e interpretación de la información se consideraron las categorías de análisis que a continuación se describen.

Categoría	Descripción
Caracterización de docentes e instituciones	<p>Conocimiento y caracterización de los docentes a partir de su edad, género, último grado de estudios, tipo de institución, experiencia docente, antigüedad, tipo de nombramiento/contratación, turno, tipo de materia que imparte, número de grupos y alumnos atendidos, semestre, participación en otras instituciones.</p> <p>En cuanto a las instituciones, reconocimiento de los elementos que le dan identidad: historia, misión, visión, modelo educativo, planteamientos curriculares, matrícula, características de sus profesores, prácticas institucionales, visión en cuanto a la docencia y la formación de estudiantes.</p>
La importancia de la evaluación y las prácticas institucionales	<p>Particularidades de la institución y los docentes en cuanto a la evaluación de la docencia. En lo institucional (a) identificación y caracterización de los responsables de la evaluación (perfil profesional, funciones, área en la que labora, antigüedad en el cargo, problemas que enfrenta); (b) Surgimiento de la evaluación (origen, antigüedad, motivos, participantes, estrategias de implementación, primeras reacciones, evolución).</p> <p>Con respecto a los docentes, elementos que den cuenta de cómo viven el proceso: reacciones, aceptación/rechazo, relevancia, sentimientos que les genera, nivel de confianza, comunicación por parte de la institución.</p>
Criterios, contenidos e instrumentos de evaluación	<p>Información sobre (1) lo que es evaluado; (2) las características y procedencia de los elementos que son o que se dice que son evaluados; (3) la claridad de las funciones que el docente debe realizar dentro y fuera del aula. En cuanto al punto (2): (a) fundamentos conceptuales (modelo educativo, perfil docente institucional), modelos de evaluación (internos y/o programas externos).</p> <p>En este espacio también se busca dar cuenta de la selección, elaboración y descripción de los instrumentos y mecanismos de evaluación (criterios bajo los que se elaboran, mecanismos para su diseño, participantes en el diseño, elementos que los conforman).</p>
Propósitos de la evaluación	<p>Propósitos de la evaluación para la institución, así como las formas de socializarlos. Conocimiento de sus expectativas sobre la evaluación del desempeño docente.</p> <p>En cuanto al docente, se refiere a las creencias sobre cuales son y cuáles deberían ser los propósitos de la evaluación.</p>

Categoría	Descripción
El proceso de evaluación	Identificación del proceso de evaluación que se sigue en la institución; desde la sensibilización a docentes, estudiantes y evaluadores; la gestión del proceso; las acciones y técnicas empleadas; la participación del docente en el proceso; la sistematización, análisis y seguimiento de las experiencias evaluativas; los mecanismos de retroalimentación al procesos por parte de la comunidad (meta-evaluación). Asimismo, el grado de confianza a los procesos por parte del profesor.
Uso de los resultados	Comunicación de resultados a profesores, directivos, instancias; empleo de resultados por autoridades y por docentes; retroalimentación a docentes; comunicación de resultados a instancias externas; beneficios que obtiene la institución a partir de los resultados; consecuencia académicas y/o laborales (beneficios y repercusiones) para el docente; consecuencias personales para el profesor.
Acciones formativas a partir de los resultados	Espacios de reflexión y retroalimentación personal o colectiva; acciones formativas a partir de los resultados; vinculación de ellas a las necesidades detectadas; acciones reflexivas por parte del docente a partir de sus resultados. Además, se busca conocer la relevancia, motivación e impacto que tiene la evaluación para la mejora de la práctica del profesor; motivación para la búsqueda de acciones de mejora por parte del docente y su disposición para participar en cursos, seminarios u otras acciones formativas.
Balance e impacto de las experiencias de evaluación	Puntos exitosos, problemas enfrentados y oportunidades de mejora para la institución y para el docente. Impacto de las experiencias evaluativas en la práctica educativa, la institución, los estudiantes y/o el sistema en general. Recomendaciones y sugerencias en cuanto a los puntos a mejorar en el proceso de evaluación docente; una buena respuesta permitirá recoger fortalezas y debilidades de los procesos que se llevan a cabo en las instituciones.

Tabla 11. Descripción de categorías preestablecidas.

Las categorías antes mencionadas están presentes de manera transversal en cada una de las técnicas e instrumentos diseñados para la recolección de la información sin importar el paradigma, cualitativo o cuantitativo, del que provengan. En el anexo 7 se presenta la matriz donde se integran.

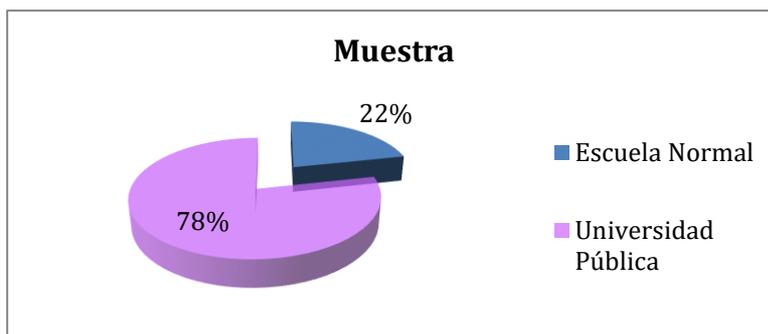
CAPÍTULO V: LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN A DOCENTES

5.1 Descripción de la muestra y del procedimiento de análisis

Como se ha mencionado, en el presente estudio participaron dos instituciones de educación superior: una escuela normal y dos facultades de una universidad pública, la Facultad de Ciencias de la Conducta y la Facultad de Economía. Aunque para estas últimas se cuenta con datos diferenciados, en este espacio se agruparan en virtud de que pertenecen a la misma institución que referiremos como 'universidad pública'.

La selección de las instituciones participantes se realizó en función de su perfil y no de manera aleatoria, ni proporcional al total de las instituciones de educación superior en el Estado de México. Por ello es importante señalar que la muestra no es estadísticamente representativa.

Para las dos instituciones, se invitó a la totalidad de los docentes a responder un cuestionario auto administrado; en la universidad pública a través de sus directivos y en la escuela normal a través del contacto directo de la investigadora con los profesores. La respuesta quedó al criterio de los entrevistados por lo que no se sabe si los que contestaron tienen características similares o distintas a los que no lo hicieron.



La muestra total del estudio es de 264 profesores; 57 de ellos (21.6%) corresponde a la escuela normal, y 207 (78.4%) representan a la universidad pública.

Ilustración 6. Muestra: Cuestionario de Opinión a Docentes.

En términos de las tasas de respuesta, en la escuela normal contestó el 43.5% de sus profesores. En relación a la institución pública, en la Facultad de Ciencias de la Conducta respondió el 58.5% y en la facultad de economía el

70.7%. A partir de los criterios establecidos por la Universidad de Texas²⁷, en ambos casos, las muestras resultan representativas.

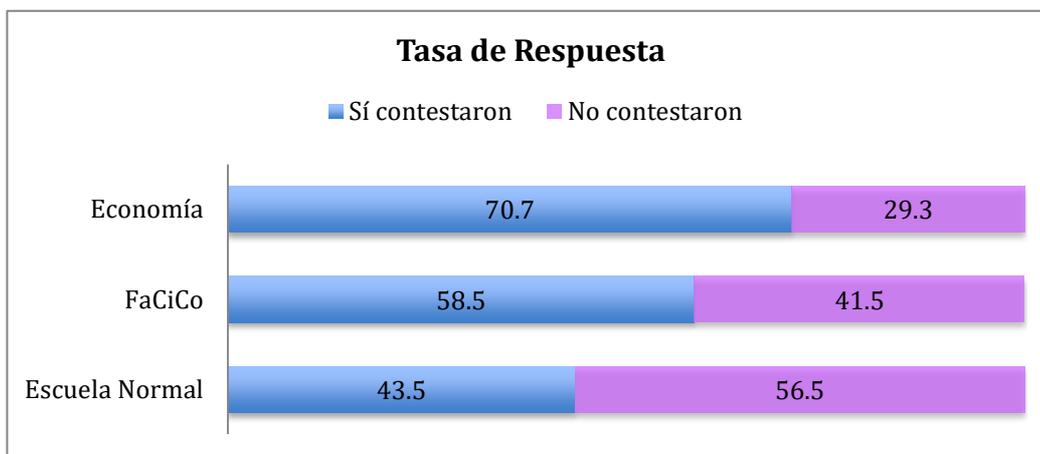


Ilustración 7. Tasa de Respuesta: Cuestionario de Opinión a Docentes

En este análisis se reporta el comportamiento de las 43 variables correspondientes a las preguntas cerradas del cuestionario; así como la información cualitativa obtenida de siete preguntas abiertas; estas últimas analizadas con el uso del software ATLAS.ti.

Para dicho análisis, se utilizó la técnica estadística de tablas de contingencia con estadística chi cuadrada de Pearson, con un nivel de confianza del 95%. Esto con la intención de determinar si el comportamiento de cada una de las variables era estadísticamente diferente entre las instituciones. Asimismo, se realizaron una serie de correlaciones entre las distintas variables.

Variables dependientes	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación/ rechazo evaluación ▪ Importancia de la evaluación ▪ Claridad función docente ▪ Confianza en instrumentos ▪ Confianza en procesos ▪ Relevancia de aspectos evaluados ▪ Relevancia retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertinencia de comunicación de resultados ▪ Contribución de la evaluación ▪ Acciones reflexivas ▪ Motivación a la mejora ▪ Confiabilidad de resultados

²⁷ Según con la Universidad de Texas, la aceptación de las respuestas varía en función de la forma como el instrumento fue administrado. En el caso de los cuestionarios en línea, el 30% es considerado normal. Información consultada en: <https://www.utexas.edu/academic/ctl/assessment/iar/teaching/gather/method/survey-Response.php>

Variables independientes	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad ▪ Sexo ▪ Último grado de estudios ▪ Tipo de institución ▪ Experiencia docente ▪ Antigüedad en la institución ▪ Tipo de contratación ▪ Turno ▪ Tipo de materia ▪ Número de grupos que atiende ▪ Tamaño de grupos ▪ Participación en otra institución ▪ Comunicación sobre evaluación a docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento sobre aspectos evaluados ▪ Creencias sobre el qué se evalúa ▪ Conocimiento del Perfil docente ▪ Propósitos de la evaluación ▪ Participación en procesos ▪ Conocimiento de resultados ▪ Retroalimentación ▪ Consecuencias ▪ Sugerencias de mejora ▪ Impacto de la evaluación ▪ Programa de estímulos al desempeño docente (Proed) ▪ Concursos de oposición y juicio de promoción

Tabla 12. Variables dependientes e independientes.

Para el análisis de la pregunta en la que se le pide al informante mencione y jerarquice cinco palabras relacionadas a la evaluación de la docencia se utilizó la técnica de redes semánticas naturales (Valdez, 1998)²⁸.

5.2 Presentación de resultados a partir de las categorías preestablecidas

A continuación se presentan los resultados del análisis a partir de cada una de las categorías de análisis que fueron preestablecidas en la investigación:

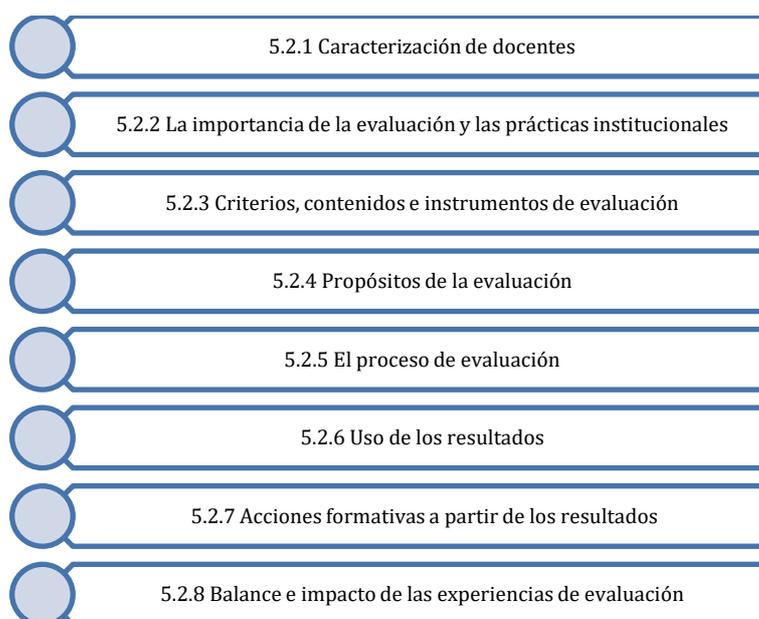


Ilustración 8. Categorías de análisis

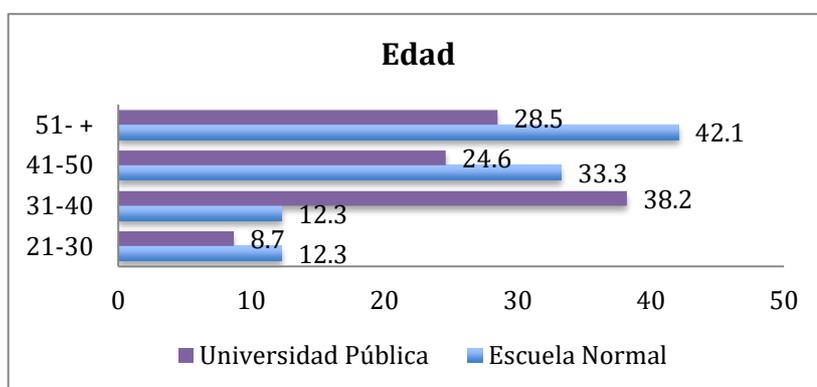
²⁸ Esta técnica fue descrita en la sección denominada tratamiento de datos cualitativos en el Capítulo IV.

Hacia el final se presenta el análisis de la pregunta abierta sobre el significado de la evaluación de la docencia.

5.2.1 Características de los docentes

En este espacio se presenta el comportamiento de 13 variables: edad, sexo, último grado de estudios, tipo de institución, experiencia docente en educación superior, antigüedad en la institución, tipo de contratación, turno, tipo de materia, número de grupos que atiende, tamaño de grupos y participación en otra institución.

El estudio muestra que los profesores de la escuela normal son estadísticamente de mayor edad que los de la universidad pública. En la primera, el 75.4% está por arriba de los 41 años, mientras que en la universidad pública,



lo son el 53.1%. Así, mientras en esta última la moda se ubica en el grupo de 31 a 40 años, en las normales el grupo de edad modal es el de mayor de 51 años.

Ilustración 9. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Edad

En cuanto al sexo de los docentes, no se encontró diferencia estadística en la distribución entre las instituciones analizadas; siendo el 49.6% de sexo masculino y el 50.4% femenino.

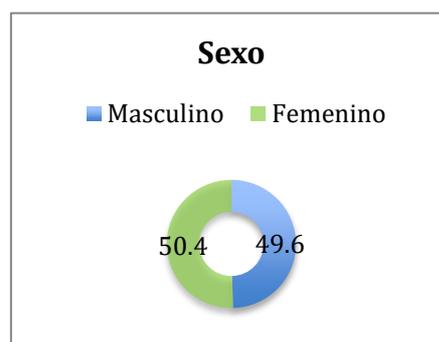


Ilustración 10: Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Sexo

La distribución a partir de la escolaridad, sí resultó ser estadísticamente diferente. Mientras en la universidad pública el 22.7% cuentan con doctorado, el 56.3% con maestría y el 22.7% con licenciatura, en la escuela normal solamente el 7% tiene doctorado, el 52.6% maestría y todavía un 35.1% con licenciatura. A diferencia de la universidad pública en la que ninguno de sus profesores tiene nivel de escolaridad de bachillerato, en la escuela normal lo tiene el 5.3%. Esto evidencia principalmente una distancia significativa entre el número de profesores en cada grado de escolaridad entre las instituciones.

de

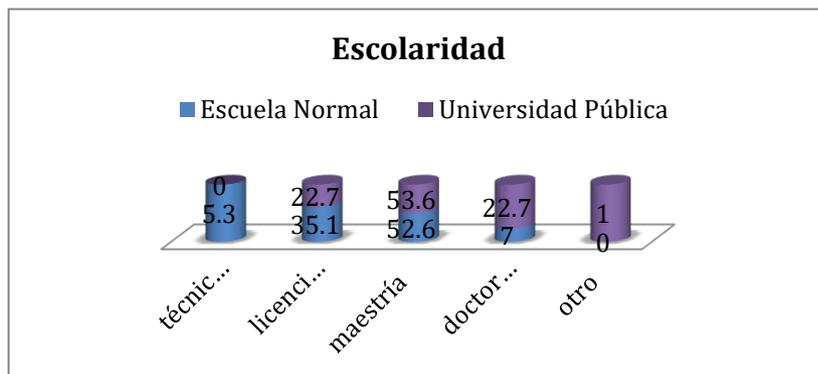


Ilustración 11.
Resultados del
Cuestionario
Opinión a
Docentes:
Escolaridad

Sobre la experiencia docente en educación superior se encontró que en la escuela normal el 31.6% de los maestros tiene 21 años o más; mientras que en la universidad pública este porcentaje es de 19.8%. En esta última el índice más alto se encuentra en el rango de edad de entre 6 y 10 años de experiencia docente.

En términos de antigüedad destaca que el personal de menos de un año y de uno a cinco años está presente en la escuela normal en un 24.5%, observándose en la universidad pública un porcentaje mayor (32.8%). El 38.6% de los profesores en la normal tienen una antigüedad de 16 años o más; mientras que en la institución pública el 29.5% la tiene, siendo esto consistente con la edad manifiesta por los docentes en cada institución.

A pesar de que las autoridades de la escuela normal mencionan que su personal docente se ubica por arriba de los 20 años de antigüedad, los resultados del estudio estadístico muestran que corresponde sólo al 19.3% de la población.

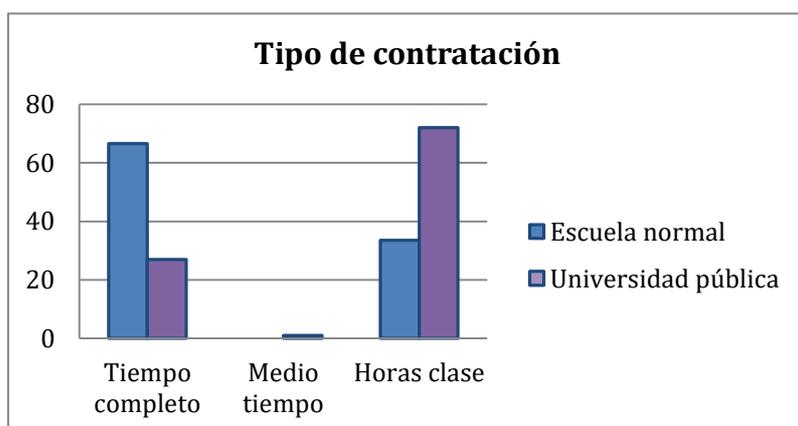


Ilustración 12.
Resultados del
Cuestionario de Opinión
a Docentes: Tipo de
contratación

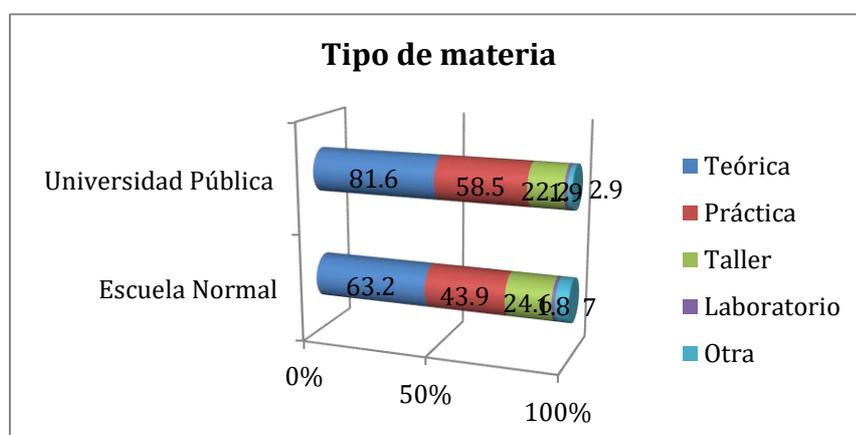
En relación al tipo de contratación, en la universidad pública predominan los profesores contratados por horas clase (72%). En la escuela normal, el 66.5% de los encuestados son tiempos completos; mientras el 33.5 % tiene una contratación por horas clase.

Es importante señalar que los datos correspondientes a la escuela normal no necesariamente reflejan la realidad. Aunque lo aquí reportado muestra una notable mayoría de docentes con contratación de tiempo completo, al revisar la planta docente real se identificó que el 53.4% corresponde a profesores horas clase y el 45.6% restante al personal de tiempo completo. De estos últimos un gran porcentaje desempeña funciones administrativas por lo que no necesariamente desarrolla docencia.

Es probable que la diferencia detectada se deba a la dificultad que se tuvo para contactar a todo el personal, especialmente a los profesores hora clase; así como a la poca participación de este sector en actividades institucionales, según comentarios de docentes y autoridades.

Ilustración 13.
Resultados del
Cuestionario de
Opinión a Docentes:
Tipo de materia

En el cuestionario se pidió a los docentes seleccionaran el tipo de materia que imparten a partir de las



opciones: teórica, práctica, taller, laboratorio u otra. En atención a que un mismo profesor pudiera impartir más de un tipo de materia, no había limitante en el número de opciones a elegir.

Aunque en ambas instituciones la materia más mencionada fue la teórica, en la universidad pública fue con una frecuencia mayor; esto es, el 81.6% de sus profesores la mencionaron mientras que en la escuela normal lo hizo el 63.2%. La segunda más citada fue la práctica. El 58.5% de los profesores en la universidad pública y el 43.9% de la normal la señalaron.

En relación al número de grupos que el docente atiende, destaca que en la escuela normal el 86% de los maestros solamente tiene de uno o dos grupos. En la universidad pública este porcentaje baja al 59.9%. El tan alto porcentaje en la escuela normal podría derivarse del hecho de que una planta docente de 131 profesores atiende una matrícula de tan sólo 265 estudiantes; casi una correspondencia de 1:2.

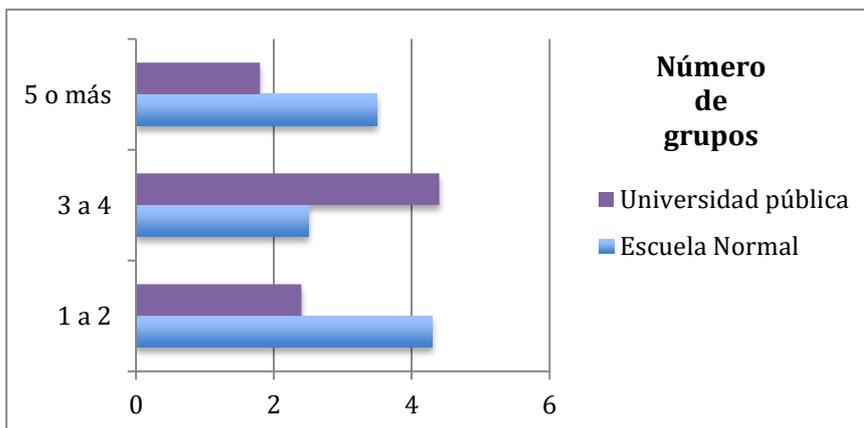


Ilustración 14.
Resultados del
Cuestionario de
Opinión a
Docentes: Número
de grupos

En lo que se refiere al tamaño de grupos que el docente atiende, los resultados refieren a que la mayoría de los grupos en la escuela normal (89.5%) son medianos (13 a 25 estudiantes) o pequeños (1-12 estudiantes); mientras que en la institución pública el 68.1% señala que sus grupos son grandes (26-40 estudiantes) o muy grandes (41 o más estudiantes).

El tamaño de los grupos en la escuela normal puede explicarse a partir del limitado número de estudiantes que son atendidos. Esto a la vez, puede ser muestra de un restringido ingreso a la formación docente en estas instituciones.

En cuanto a si los docentes trabajan en otra institución aparte de aquella a través de la cual fueron contactados, se encontró que no hay diferencia estadística entre los planteles. Por ello, se puede inferir que el 61.2% de los maestros no trabaja en otras institución, lo que significa que la información proporcionada tiene un peso mayor de los profesores de planta o tiempo completo.

5.2.2 La importancia de la evaluación y prácticas institucionales

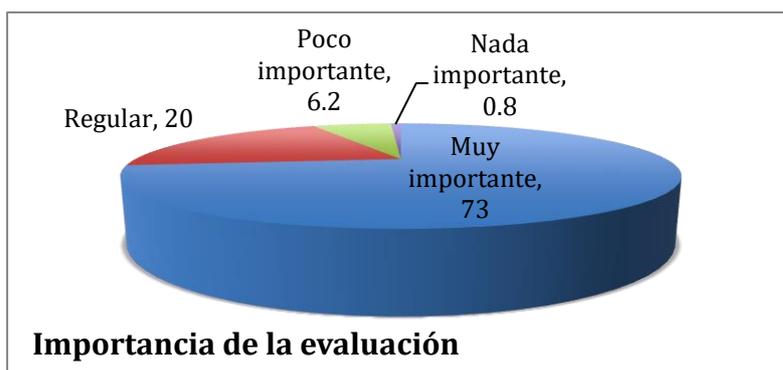
5.2.2.1 Aceptación e importancia de la evaluación

En el estudio se encontró que la mayoría de los profesores de ambas instituciones (96.2%) está de acuerdo con que la institución evalúe su práctica docente. El que casi la totalidad de los profesores de ambas instituciones manifiesten estar de acuerdo se puede interpretar como un visión positiva ante la evaluación y una posición abierta o reconocimiento a la importancia de la evaluación de la docencia, dicho en otras palabras, los profesores están de acuerdo en principio con la evaluación de su práctica, pero son otros aspectos lo que hacen que rechacen este tipo de evaluación.

Cuando se les preguntó que si la institución les informaba que iban a ser evaluados, los porcentajes descendieron y son estadísticamente diferentes por institución. En la universidad pública el 81.6% manifestó haber sido informado,

mientras que en la escuela normal sólo el 64.9% lo hizo. Esto puede ser indicio de que en la universidad pública se cumple un poco más con una de las recomendaciones que se hace en torno a la evaluación y que refiere a proporcionar información al evaluado sobre qué se le va a evaluar y bajo qué procedimiento. Aun así no queda claro, si los profesores contestaron así porque la institución les informó o más bien se enteraron a través de sus colegas u otros medios no oficiales.

Ilustración 15. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Información a docentes sobre evaluación sobre su desempeño.



Al preguntarles que tan importante es la evaluación sobre su desempeño se encontró que la mayoría (73%) coincide en que es muy importante. Únicamente el 7% le da importancia vaga o nula.

Ilustración 16. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Importancia de la evaluación.

Al realizar una serie de correlaciones se identificó que la aceptación de que la institución realice la evaluación a la práctica del docente está estadísticamente relacionada con las siguientes variables: grupo de edad, experiencia docente, número de grupos a su cargo, la comunicación de la institución sobre la evaluación, y la participación en programas que implican procesos de evaluación²⁹, así como con las respuestas de algunas variables que tienen que ver con: (a) que el propósito de la evaluación es ‘busca ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente’, (2) la consecuencia de que la evaluación les ayuda a obtener estímulos, (3) al impacto que ésta tiene en el desarrollo y (4) la sugerencia de que mejore la comunicación. Sobre esto lo siguiente.

²⁹ Estos programas sólo aplican para los profesores de la universidad pública.

Con respecto a la variable de la importancia de la evaluación, está se encontró estadísticamente correlacionada con: la experiencia del docente, su antigüedad, el número de grupos a su cargo, la comunicación por la institución sobre la evaluación, y el conocimiento de los aspectos a evaluar; así como con las variables que indican su respuestas al propósito de oportunidades, al impacto que ésta tiene en el desarrollo y la sugerencia de que mejora el involucramiento del docente al proceso de evaluación.

Para ambas variables se dan las siguientes coincidencias:

- Entre más años de experiencia menos importancia le dan a la evaluación. Esto posiblemente se deba a que son profesores que tienen mayor seguridad de su propia práctica, de lo que hacen y de los resultados que logran con los estudiantes, por tanto la evaluación no representa algo significativo que los oriente.
- Cuanto mayor es el número de grupos que el docente tiene a su cargo, menor es la importancia al proceso evaluativo. Podríamos interpretar que entre más grupos tiene, más experiencia y de ahí no conceden mucha importancia a la evaluación.
- Resultó determinante el hecho de haber sido informados por la institución que van a ser evaluados. Esto es, hay una tendencia a aceptar y considerar más importante la evaluación por aquellos que se sienten informados.

Los resultados de estos aspectos citados, nos permiten perfilar que a los profesores con experiencia y mayor número de grupos a su cargo, no les afecta la evaluación, están más seguros de su práctica. También refleja que para ellos la evaluación no significa retroalimentación, búsqueda de mejora, sino un proceso institucional al que hay que someterse, o incluso un proceso administrativo de control.

En términos de los propósitos, los que piensan que la evaluación busca *ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente* tienden a darle más importancia a la evaluación.

La edad marca también diferencias en cuanto a la aceptación de la evaluación. Los profesores más jóvenes (entre los 21 a 30 años) aceptan más la evaluación que los de mayor edad (mayores de 51 años) quienes tienden a aceptar menos o no aceptar la evaluación. En relación a la importancia de la evaluación, entre más jóvenes los profesores, más importancia le dan a la evaluación docente.

Además de las anteriores, en relación a la aceptación de la evaluación se identificó lo siguiente:

- Otros grupos que estadísticamente tienden a aceptar **menos** la prueba son quienes: (a) manifestaron que los docentes obtienen un estímulo salarial a partir de la evaluación y, (b) quienes sugirieron para la mejora de los procesos *poner énfasis en la comunicación y transparencia*.
- Se identificó que los profesores de la universidad pública que participan en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROED) tienden a aceptar que la institución evalúe su desempeño. Esto no sucede para aquellos que participan en los concursos de oposición y los juicios de promoción.

En cuanto a la importancia de la evaluación, las condiciones que marcaron diferencias estadísticas son:

- Existe una relación positiva entre el conocimiento de los aspectos que se evalúan en los instrumentos con la importancia que le dan a la evaluación. Esto es, los docentes que conocen los aspectos que se evalúan, tienden a considerar más importante la evaluación de la docencia. Lo mismo sucede para aquellos que piensan que con la evaluación se busca valorar *un perfil docente institucional definido*.
- Los que sugirieron *involucrar a todos los participantes (docentes, alumnos, directivos) durante el proceso* tienen tendencia a dar mayor importancia a la evaluación.

5.2.3 Criterios, contenidos e instrumentos de evaluación

5.2.3.1 Conocimiento de los aspectos evaluados

No todos los docentes conocen los aspectos que se evalúan en los instrumentos de evaluación. En tanto el 72% de los profesores de la universidad pública afirma conocerlos, en la escuela normal el porcentaje desciende hasta el 54.4%.

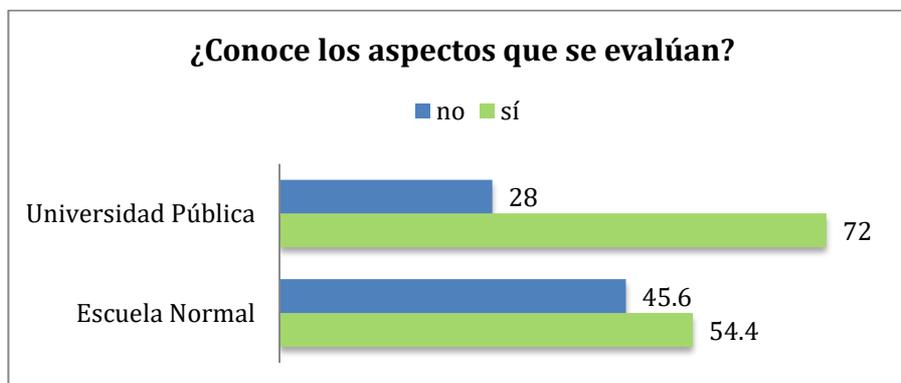


Ilustración 17. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Conocimiento de aspectos evaluados

Este dato no es menor sobre todo si se considera que estadísticamente se identificó una relación entre quienes admiten conocer los aspectos que se evalúan con: la importancia a la evaluación, la claridad de las funciones que se deben desempeñar dentro y fuera del aula, la pertinencia del instrumento, la confianza en los procesos, instrumentos y resultados, la aceptación a la forma como los resultados son comunicados, la contribución de la evaluación en su desarrollo profesional, la búsqueda de la mejora a partir de los resultados y la verificación, retroalimentación y mejora del proceso enseñanza aprendizaje.

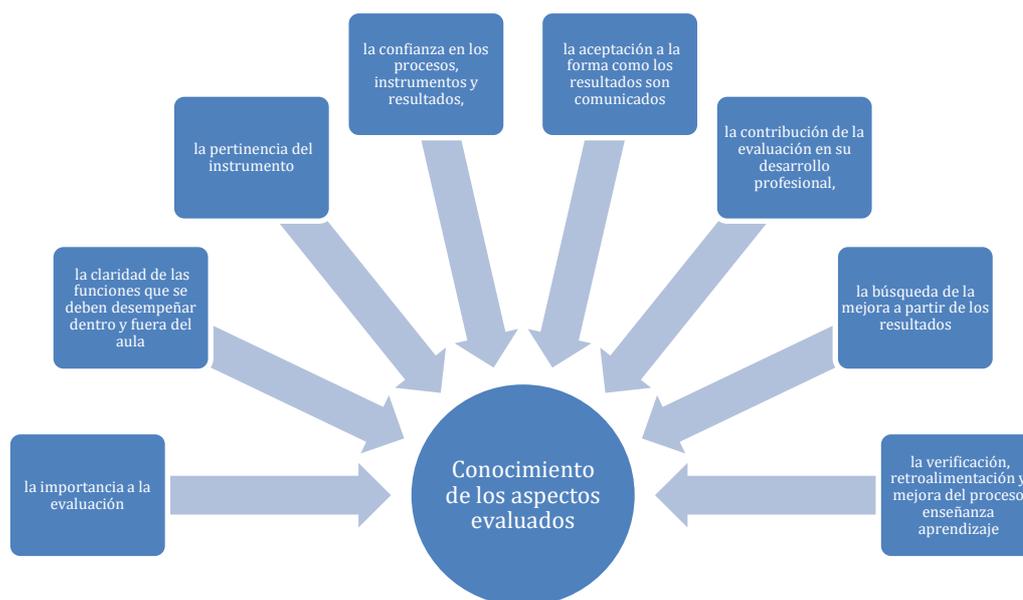


Ilustración 18. Correlación de la variable sobre conocimiento de aspectos evaluados con otras variables.

5.2.3.2 Creencias sobre lo que se evalúa

Al preguntar sobre qué consideran se busca valorar con la evaluación que se realiza sobre su desempeño, los profesores en ambas instituciones, aunque con porcentajes distintos, coincidieron en el orden de sus respuestas. En ambos espacios destaca que la opción de mayor porcentaje de respuesta es: (1) un perfil docente institucional definido. Con porcentajes menores le siguen las opciones: (2) criterios administrativos en los que se considera asistencia, puntualidad y cumplimiento, (nótese en la tabla que el porcentaje más elevado en segundo lugar es esta opción). En porcentajes similares las opciones (3) logro de objetivos y (4) un modelo educativo institucional. Finalmente en ambas instituciones, alrededor del 8.2% de los profesores manifestaron desconocer lo que se busca valorar. Esto último puede ser interpretado de dos maneras, por un lado desconocimiento de la finalidad de la evaluación, o por otra, falta de sentido de los procesos evaluativos.

Elemento	E. Normal	U. Pública
Un perfil docente institucional definido	33.3%	40.1%
Criterios administrativos	22.8%	17.4%
Logro de objetivos	15.8%	17.4%
Un modelo educativo institucional	15.8%	15%
No lo sabe	8.8%	8.2%

Tabla 13. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Elementos a valorar.

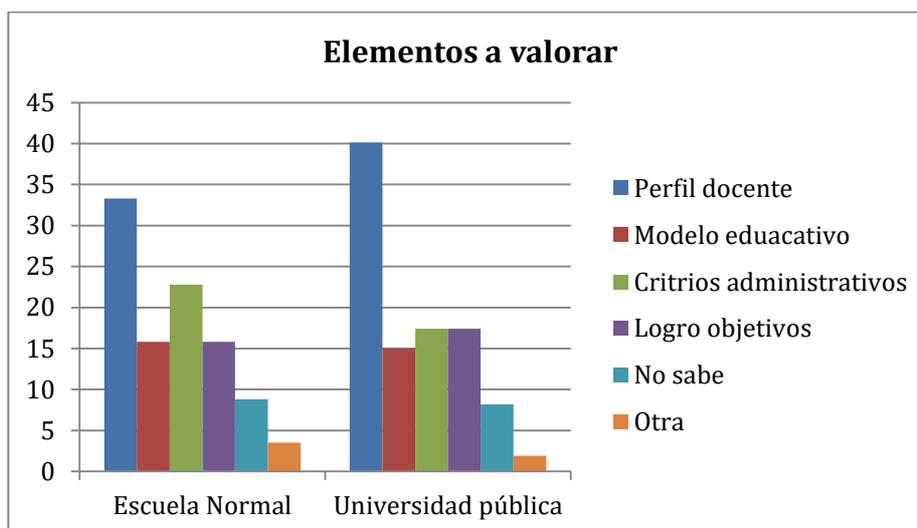


Ilustración 19. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Elementos a valorar.

Al realizar pruebas de correlación, se encontró una asociación positiva entre quienes consideran que la evaluación valora un perfil docente institucional definido con: la confianza en los instrumentos, procesos y resultados, la apreciación de la evaluación como reflejo de lo que se realiza en el aula, la utilidad de la retroalimentación, y la suficiencia en la comunicación de resultados.

En lo relativo a quien considera que lo que se evalúa son criterios administrativos, la correlación es negativa con la confianza en los instrumentos, procesos y resultados, la apreciación de la evaluación como reflejo de lo que se realiza en el aula, la suficiente comunicación de resultados, la claridad de las funciones que el docente realiza y el logro de crecimiento profesional.

Así quienes tienen mayor confianza y encuentran mayor utilidad a la evaluación piensan que lo que se evalúa es un perfil docente definido; sucede lo contrario con quienes piensan que lo que se evalúa son criterios administrativos.

En cuanto a los aspectos que evalúa la institución se obtuvieron las siguientes respuestas:

Aspectos evaluados	E. Normal	U. Pública
Puntualidad y asistencia	84.2%	78.7%
Planeación y preparación del curso	87.7%	76.3%
Uso de recursos didáctico	63.2%	73.4%
Cumplimiento de objetivos	61.4%	70.0%
Características del maestro como profesionista (conocimientos, habilidades, actitudes, valores).	52.6%	72.0%
Personalidad del profesor (Empatía, respeto, trato, apertura).	40.4%	45.4%
Estrategias didácticas	59.6%	71.0%
Comunicación en el aula	47.4%	58.5%
Evaluación de aprendizajes	59.6%	70.5%
Comportamiento ético	52.6%	66.7%
Identificación institucional	22.8%	22.7%

Tabla 14. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Opinión de los profesores sobre lo que consideran que se evalúa.

A partir de lo anterior, podemos inferir que los aspectos que los docentes dicen que más se evalúan en ambas instituciones son: la planeación y la preparación del curso, y la puntualidad y asistencia; aunque en un grado mayor dentro de la escuela normal. Es importante señalar que en esta institución existe una mayor distancia entre estas dos respuestas y las subsecuentes. Es decir, entre puntualidad y asistencia (84.2%) y uso de recursos didácticos (63.2%) hay más de 20 puntos que los separan; cosa que no sucede en la universidad pública.

Las respuestas de los profesores de ambas instituciones también son coincidentes en los aspectos que menos se evalúan: la personalidad del profesor (empatía, respeto, trato, apertura) (44.3%) y con un porcentaje mucho menor la identificación institucional (22.7%). Para estas respuestas no se encontró diferencia estadística entre las instituciones.

Si lo analizáramos por institución encontraríamos que en la escuela normal se identifican claramente cuatro niveles en las respuestas. En el primero están la planeación y la preparación del curso (87.7%), y la puntualidad y asistencia (84.2%) con los porcentajes significativamente más frecuentes. Posteriormente el uso de recursos didácticos (63.2%), el cumplimiento de objetivos (61.4%), las estrategias didácticas (59.6%) y la evaluación de aprendizajes (59.6%). En un tercer nivel, las características del maestro como profesionista (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) (52.6%), el comportamiento ético (52.6%) y la comunicación en el aula (47.4%). En este podría estar incluido, aunque con una menor escala (40.4%) la personalidad del profesor (Empatía, respeto, trato, apertura). En un cuarto nivel, la identificación institucional (22.8%).



Ilustración 20. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Organización de aspectos evaluados en opinión de los profesores. Escuela Normal.

En cuanto a estos niveles podemos decir que: el nivel 1 se refiere a aspectos que si bien son importantes no tienen un rol activo en el proceso enseñanza-aprendizaje. El nivel 2 implica aspectos relacionados al proceso enseñanza-aprendizaje. Los elementos del nivel 3 están relacionados a lo que el profesor es y aporta. En el nivel 4, los aspectos están vinculados a lo institucional.

En la universidad pública el comportamiento es similar en cuanto al orden en el que se citaron los mayoría de los aspectos, sin embargo, la diferencia más marcada es que en este espacio académico, la distancia entre cada uno de ellos es más corta y sutil; sobre todo entre los primeros ochos aspectos. La comunicación en el aula, la personalidad del profesor y la identidad institucional, aparecieron de manera más dispersa y menos frecuente.

Si bien, como se comentó anteriormente, ambas instituciones comparten los aspectos del primer nivel, el orden está invertido; para la universidad pública, el aspecto evaluado con mayor frecuencia es puntualidad y asistencia.

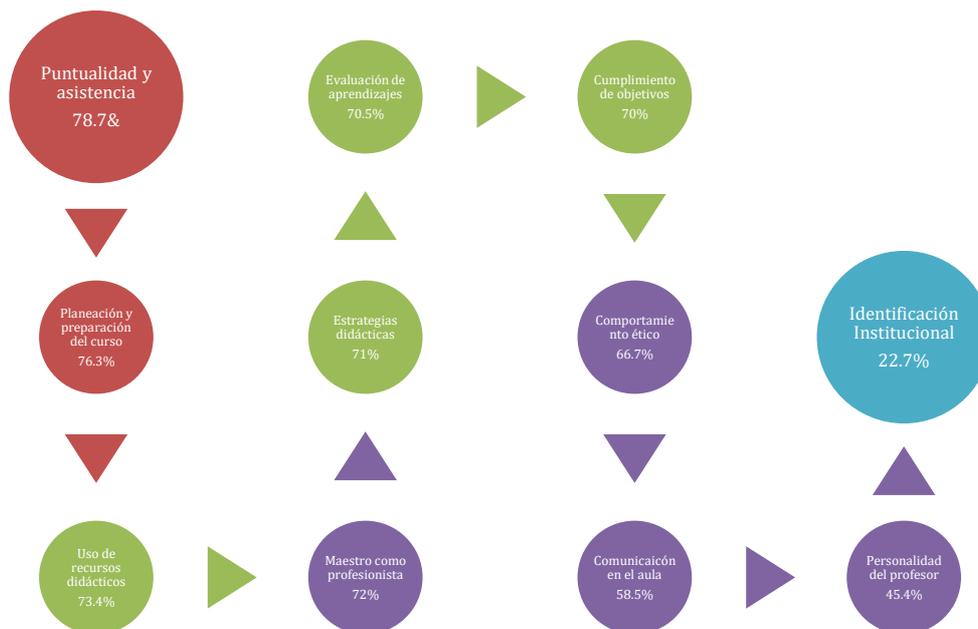


Ilustración 21. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Organización de aspectos evaluados en opinión de los profesores. Universidad Pública.

5.2.3.3 Perfil Docente Institucional

El que la institución cuente con un perfil docente ideal y que este sea conocido por sus profesores o no tiene gran relevancia ya que tiende a correlacionarse con un gran número de variables.

De acuerdo con los resultados, en la escuela normal el 29.8% de los docentes no sabe si la institución tiene perfil; otro 29.8% dice que no tiene; el 19.3% dice que sí tiene pero que no lo conoce. Únicamente el 21.1% de los docentes encuestados manifiesta que la institución sí tiene un perfil y que sí lo conoce.

En cuanto a la universidad pública, el 54.1% manifiestan que la institución sí cuenta con un perfil ideal; sin embargo, el 22.7% dice no conocerlo. El 33.3% manifiesta no saber si tiene o no. Tan sólo el 8.8% comenta que no tiene.

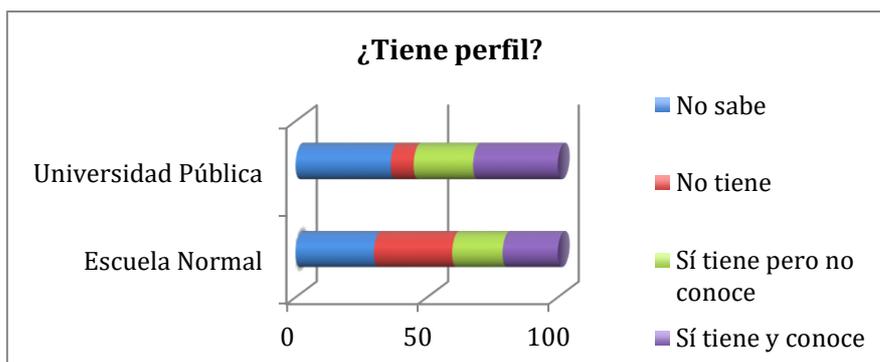


Ilustración 22. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Perfil docente ideal.

Estas respuestas son significativas si partimos de la consideración que para el desarrollo de un sistema de evaluación docente efectivo es necesario iniciar con la definición de lo que se va a evaluar (García-Cabrero, 2015) (Schmelkes, 2015), para lo que el perfil docente ideal es fundamental. Ante eso, la variabilidad en las respuestas y los altos porcentajes de algunas de ellas como la no existencia o el desconocimiento de si existe o no plantea un problema serio.

5.3.2.4 Claridad de la función docente

Hay más claridad en la universidad pública que en la escuela normal en cuanto a las funciones que el docente debe desempeñar dentro y fuera del aula. Aunque la mayoría de las respuestas en cada institución se encuentran en el nivel más alto de la escala; difieren en sus porcentajes. Es decir, para el 48.3% de los profesores de la universidad pública son muy claras sus funciones. En la escuela normal el porcentaje desciende al 36.8%. En esta última institución, el 56.1% se mantiene entre los valores 'regular' y 'poco'.

Al correlacionar ésta con otras variables se identificó que entre más experiencia tienen los profesores, hay menor claridad en las funciones. Lo mismo sucede con los profesores de tiempo completo sobre los que están contratados por horas. Esto podría ser interpretado en función de que, en la mayoría de los casos, los profesores de tiempo completo tienen contratos indefinidos por lo que su contratación no está condicionada a cumplir con funciones determinadas como lo podrían estar los profesores de asignatura.

Otras variables que se relacionan con una mayor claridad en las funciones son: la comunicación por la institución de que van a ser evaluados, el conocimiento sobre los aspectos que se evalúan en los instrumentos, la participación de los profesores en los procesos de evaluación más allá de únicamente ser evaluados y el conocimiento del perfil docente ideal.

Lo mismo sucede para quienes piensan que el propósito de la evaluación es generar mejores condiciones para el desarrollo institucional; así como ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente.

Quienes afirman recibir retroalimentación, también tienen mayor claridad en las funciones. Esto mismo sucede con los que sugirieron fomentar entre profesores y coordinadores la reflexión sobre los resultados y poner énfasis en la comunicación y transparencia.

Quiénes piensan que la evaluación docente busca valorar criterios administrativos (asistencia, puntualidad, cumplimiento) tienen una tendencia a tener menos claridad en las funciones. Lo mismo para quienes creen que el propósito de ésta es supervisar y llevar un control administrativo. Los que no conocen el propósito, tienen también menos claridad en las funciones.

Esta misma tendencia la comparten quienes creen que la evaluación tiene un impacto en el desarrollo institucional, quienes sugieren como acción de mejora utilizar otras fuentes de información además de la opinión de los estudiantes y quienes sugieren que mejora la reflexión.

5.2.3.5 Confianza en los instrumentos de evaluación

En términos de si los instrumentos que utiliza la institución son pertinentes o adecuados para evaluar la docencia, se identificaron diferencias estadísticas entre las instituciones. Considerando que las respuestas están ubicadas en una escala dónde 4 es 'mucho' y 1 es 'nada' se identificó que en las dos instituciones los porcentajes más frecuentes se ubican en los niveles 3 y 4; en la escuela normal, 64.9%, en la universidad pública, 71.4%. Sin embargo, si se realizara un análisis sobre la tendencia de los resultados hacia los valores positivos o negativos, encontraríamos que, en el caso de la normal más de la mitad de los docentes (54.4%) se colocan en el lado negativo (1 y 2); mientras que en la universidad pública, se ubica en el lado positivo (3 y 4), con el 57.9%. Parece ser que este dato es representativo de una de las diferencias importantes entre las instituciones.

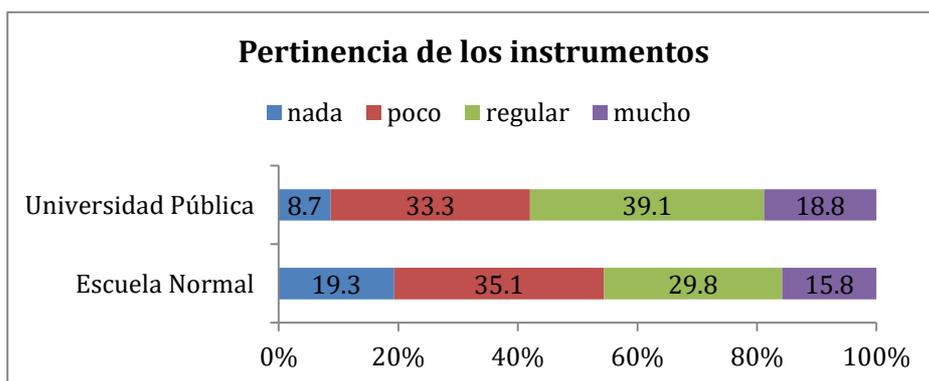


Ilustración 23.
Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Pertinencia de los instrumentos.

Además, al correlacionar las variables se identificó que entre más jóvenes los profesores mayor es la tendencia por considerarlos pertinentes. Esto mismo sucede con los profesores de asignatura y con el turno.

Quiénes conocen los aspectos evaluados, conocen el perfil docente ideal, tienen una participación en el proceso y/o quienes consideran que la evaluación

que se realiza busca valorar un modelo educativo institucional o un perfil docente institucional definido tienen la misma tendencia.

Esto mismo sucede con quienes tienen el propósito de ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente, generar mejores condiciones para el desarrollo institucional, y reconocer y premiar el desempeño.

Los que admiten recibir retroalimentación tienden a considerar más pertinentes y adecuados los instrumentos de evaluación. Esto también pasa con quienes sugieren como estrategia para la mejora, fomentar entre profesores y coordinadores la reflexión sobre los resultados.

Por el otro lado, entre más escolaridad y entre más grupos tengan a su cargo, menos pertinente consideran el instrumento. Esto también sucede con quienes piensan que la evaluación busca valorar criterios administrativos. Quienes piensan que la evaluación tiene como propósito supervisar y llevar un control administrativo, quienes no conocen el propósito o quienes proponen utilizar otras fuentes de información además de la opinión de los estudiantes, tienen una tendencia similar.

En el instrumento se solicitó a los informantes mencionaran las razones para emitir tal o cual respuesta. Los argumentos que ofrecieron fueron analizados por institución. A continuación los hallazgos.

5.2.3.5.1 Motivos de confianza y desconfianza en cuanto a los instrumentos: Escuela normal

Entre los motivos de desconfianza manifestados por los docentes en cuanto a los instrumentos que utiliza la institución para evaluar la docencia se encuentran:

- Errores en instrumentos y reportes de resultados. Como uno de los docentes manifiesta:
“Las preguntas no están bien diseñadas y el resultado que se entrega al docente no es claro pues no se incluye el puntaje máximo de cada sección. Además ha habido errores en la suma del puntaje final en varias ocasiones” (P35).
- No se miden elementos de fondo. En palabras de algunos de ellos:

“Muchas preguntas miden cuestiones actitudinales otras tiene que ver con valores y otras a cuestiones conceptuales. Se van mucho a la forma [...]” P49,

“Porque se evalúa el cumplimiento o desarrollo de la planeación, sin tomar en cuenta el impacto que se tiene en la formación del estudiante” P119.

- Falta de claridad de los aspectos a evaluar que no necesariamente están vinculados al perfil docente. De acuerdo con la discursiva de dos profesores,

“En algunos casos [los instrumentos] no van encaminados a evaluar la capacidad del docente” (P232),

“[...] a los maestros nos dan los resultados obtenidos en tres aspectos: planeación, conducción y evaluación, los alumnos comentan que también nos evalúan asistencia y puntualidad” (P172).

- Orientados a medir aspectos con fines administrativos y/o de control.
- Valoran el logro de objetivos desde la opinión de los estudiantes.
- Falta de actualización.
- Carencia de procedimientos técnicos de validación y confiabilidad.

Otros argumentos tuvieron que ver con la falta de uso de la evaluación, el desconocimiento del qué y del cómo se evalúa, la falta de definición de criterios para evaluar, la poca o nula retroalimentación, la evaluación centrada en la opinión de los estudiantes, y la subjetividad de estos al responder.

En cuanto a los motivos positivos señalados por los que consideran más apropiados y pertinentes los instrumentos de evaluación están:

- La posibilidad de mejora institucional “porque con base en esta evaluación se pueden tomar medidas para mejorar el rendimiento y aprovechamiento de las instituciones” (P55).
- La evaluación de requerimientos mínimos necesarios para impartir clase,
- Reflejo de la realidad educativa.

5.2.3.5.2 Motivos de confianza y desconfianza en cuanto a los instrumentos: Universidad Pública

Las áreas de oportunidad de quienes piensan que los instrumentos no son pertinentes y adecuados o lo son en pequeña medida son:

- Faltan aspectos por evaluar. Hay quienes consideran que lo que se evalúa poco tiene que ver con el desempeño docente y/o con la realidad de lo que

sucede en el aula por lo que no les aporta información relevante. En palabras de algunos de ellos:

“Algunos aspectos que evalúan nada tiene que ver con la capacidad del maestro y con la realidad de las cosas” (P124).

“No hay algo que califique las aptitudes y actitudes en clase” (P 6).

“Falta de congruencia entre la instrumentación y las exigencias diarias” (P239).

- No son acordes a la práctica educativa institucional. De acuerdo con un docente,

“Lo más grave me parece que el instrumento no evalúa bajo un enfoque de la práctica educativa institucional: educación basada en competencias” (P139).

- No se considera el área de especialidad ni el tipo de contratación. Esto es,

“Evalúa indistintamente sin considerar la especialidad y naturaleza de las unidades de aprendizaje” (P240),

“Aplica los mismos criterios para profesores de asignatura y de tiempo completo” (P112).

- Son obsoletos. En palabras de los docentes:

“Es el mismo [instrumento] que se ha utilizado en los últimos años, la redacción y palabras ya son obsoletas” (P61),

“[Está] obsoleto ya que considera como estrategias didácticas apoyadas en las TICs al cañón y la computadora lo cual no es así” (P187),

“[...] Se evalúa en un contexto tradicional y las exigencias educativas actuales se encuentran en el modelo por competencias combinado con el humanista” (P176).

- Evalúan cuestiones administrativas; esto es, “están estructurados en criterios políticos y administrativos” (P169).

- No evalúan la calidad sino la cantidad. De acuerdo con un docente,

“Por un lado, los alumnos lo toman como un juego; por otro, a la [universidad pública] sólo le interesa el número de puntos que obtenga un docente, sin importar la calidad de su trabajo. Hay PTC que no trabajan, que refrotan sus conferencias o que titulan a los alumnos con paupérrimas tesis, pero obtienen un gran puntaje [...]” (P224).

- Existe desvinculación entre los actores. Así, “no se hilvanan entre los sectores de la comunidad educativa: alumnos, docentes y administrativos” (P13).
- Son poco claros y ambiguos; “algunas preguntas parecen repetitivas, poco claras o ambiguas” (P108).

Otros razonamientos mencionados tienen que ver con el desconocimiento de criterios y del instrumento mismo, la subjetividad de quienes lo responden (los estudiantes), la falta de retroalimentación, la desconfianza en los resultados y la escasa utilidad de los resultados. Algunos profesores comentan que estos últimos poco contribuyen a orientar la mejora de la práctica. Como uno de ellos menciona,

“Los resultados que se muestran al término de la evaluación no me ayudan a saber qué se hace bien y mucho menos en qué se está fallando; o cuáles son los errores cometidos para así corregirlos” (P183).

Entre los aspectos positivos citados por quienes piensan que los instrumentos son pertinentes y adecuados de manera moderada o en gran medida están los siguientes:

- Son un medio para saber si el docente está cumpliendo con el perfil. Así, los instrumentos,

“[Permiten saber] si el docente es apto en el servicio que está otorgando” (P66),

“Identifican las aptitudes y actitudes ideales para los docentes que laboran dentro de la institución” (P89).

En relación a esto, uno de los profesores que participa en el PROED y en los concursos de oposición comenta que

“Los concursos de oposición son excelentes para evaluar y el PROED te lleva de la mano hacia el camino del perfil de maestro que la universidad espera” (P24).

- Son transparentes y equitativos.
- Contribuye a identificar áreas de oportunidad y mejora. De acuerdo con dos profesores,

“Han dado buenos resultados y me ayudan a mejorar mi práctica docente” (P102),

“Porque nos motiva a ser cada día mejor profesor e investigador” (P148).

- Ofrece conocimiento al docente. Entre otras cosas,

“Permiten conocer el grado de actualización del docente en su área, así como en las estrategias de docencia que utiliza durante el desarrollo de su curso” (P188).

Para quienes más aceptan los instrumentos con los que se evalúan, la opinión de los estudiantes es reconocida como una visión de quien mejor conoce el desempeño de los profesores.

5.2.4 Propósitos de la evaluación

Se pidió a los informantes seleccionaran de un conjunto de opciones, los tres propósitos que a su parecer tiene la evaluación que se realiza sobre su desempeño. A partir de las respuestas se encontró lo siguiente:

Propósitos	E. Normal	U. pública
Ofrece oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica.	59.6%	63.3%
Generar mejores condiciones para el desarrollo institucional.	47.4%	47.3%
Reconocer y premiar el desempeño docente.	14.0%	36.2%
Identificar las deficiencias de los docentes.	57.9%	48.3%
Identificar a los docentes que deben ser contratados y/o promovidos para el siguiente período.	15.8%	28.0%
Proporcionar información para reportes oficiales de evaluaciones externas.	31.6%	24.6%
Supervisar y llevar un control administrativo.	28.1%	24.2%
No los conozco.	15.8%	7.7%

Tabla 15. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Propósitos.

El propósito mencionado con mayor frecuencia en ambas instituciones fue ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica. Es importante señalar que al realizar una serie de correlaciones se identificó que este propósito mantuvo relación con cada una de las 16 variables independientes.

En orden de selección, le sigue identificar las deficiencias de los docentes. Aunque en la universidad pública la distancia entre las dos opciones marcadas con mayor frecuencia no es tan estrecha, sí lo es en la escuela normal. Esto nos

permite inferir que para más de la mitad de los profesores de la escuela normal, la evaluación se concentra en sus errores.

Un propósito reconocido por casi la mitad de los docentes de las dos instituciones fue generar mejores condiciones para el desarrollo institucional. Este es otro propósito que se correlaciona con un gran número de variables, 13 de 16.

En el siguiente orden de frecuencia, en la escuela normal, se encuentran los propósitos relacionados a cuestiones administrativas y de rendición de cuentas al interior y al exterior de la institución. Los propósitos relacionados a la promoción y reconocimiento de los docentes fueron seleccionados con poca frecuencia. Esto nos lleva a inferir que los profesores de la escuela normal no se sienten reconocidos por la evaluación sobre su desempeño.

En la universidad pública sucede algo distinto, los propósitos relacionados al reconocimiento y promoción de los docentes está por arriba de los propósitos administrativos y de rendición de cuentas.

Los propósitos de reconocer y premiar el desempeño y de supervisión y de control administrativo tienen influencia en 10 de las 16 variables.

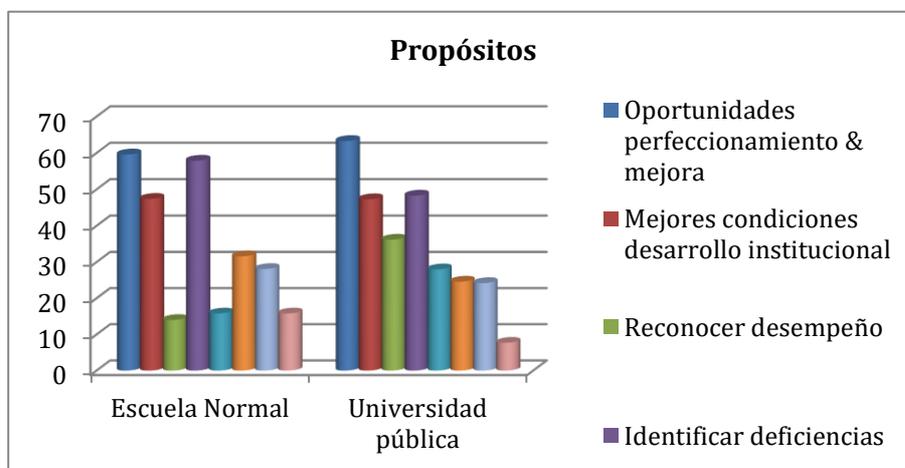


Ilustración 24.
Resultados del
Cuestionario de
Opinión a
Docentes:
Propósitos.

El que cuatro de seis propósitos tenga una alta correlación con las variables dependientes planteadas en

este estudio, permite dimensionar la importancia que éstos tienen en el proceso.

Las formas cómo los docentes conocen los propósitos de la evaluación es diversa. En ambas instituciones la respuesta más frecuente fue 'yo mismo las inferí' con un porcentaje cercano al 40%. En relación a los demás resultados lo siguiente:

En la escuela normal, el 15.8% no conoce los propósitos, el 14% los conoció a través de un curso de inducción, el 12.3% a través de los comentarios

de sus colegas, el 10.6% mediante un documento para el docente; al 7% le fueron comunicados por su coordinador o jefe inmediato.

En la universidad pública, el 20.3% los conoció a través de un documento para el docente, al 16.9% le fueron comunicados por su coordinador o jefe inmediato, el 11.1% mediante los comentarios por sus colegas, el 5.3% por un curso de inducción. El 6.8% manifestó no conocerlos.

Lo antes señalado evidencia que en ninguna de las instituciones existen estrategias claras para la comunicación de los propósitos de la evaluación que se realiza.

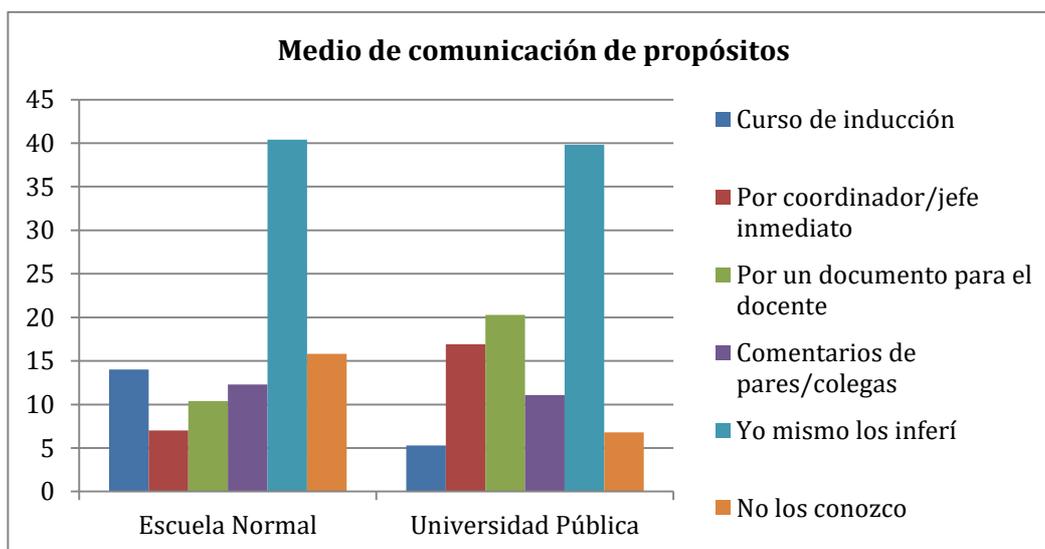


Ilustración 25. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Medio de comunicación de propósitos.

5.2.5 El proceso de evaluación

5.2.5.1 Acciones para evaluar el desempeño

Los docentes reconocen una serie de acciones que sus instituciones llevaban a cabo para evaluar su desempeño.

Acciones para evaluar desempeño	E. Normal	U. Pública
Cuestionarios de opinión de los estudiantes	82.5%	96.6%
Autoevaluación	26.3%	10.1%
Evaluación por autoridades	43.9%	33.8%
Observaciones de clase entre pares	24.6%	9.7%
Portafolio del profesor (carpeta de actividades significativas).	19.3%	9.2%
Resultados de aprendizaje de los alumnos	57.9%	34.8%

Tabla 16. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Acciones para evaluar desempeño.

A partir de las respuestas podemos inferir que en ambas instituciones los cuestionarios de opinión de los estudiantes son el insumo principal para la evaluación del desempeño docente.

En cuanto al resto de los resultados, aunque con porcentajes distintos le siguen: la evaluación por parte de las autoridades y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El resto de las acciones –autoevaluación, observación de clase entre pares y portafolios- fueron señaladas por aproximadamente una décima parte de los informantes en la universidad pública. En la escuela normal este porcentaje fue mayor lo que nos permiten inferir que en esta institución, existe presencia de todas las acciones planteadas.

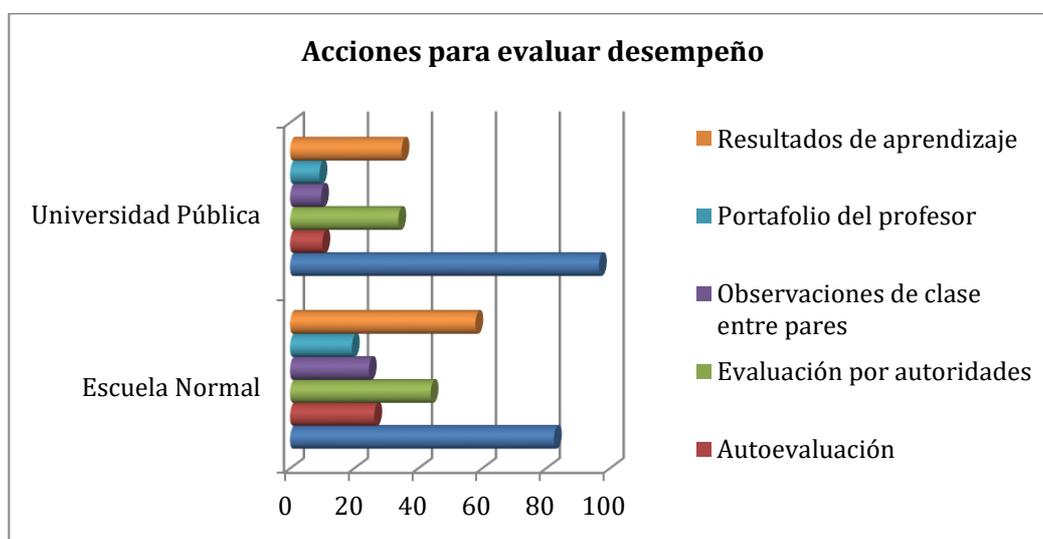


Ilustración 26. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Acciones para evaluar el desempeño.

5.2.5.2 Participación del profesorado

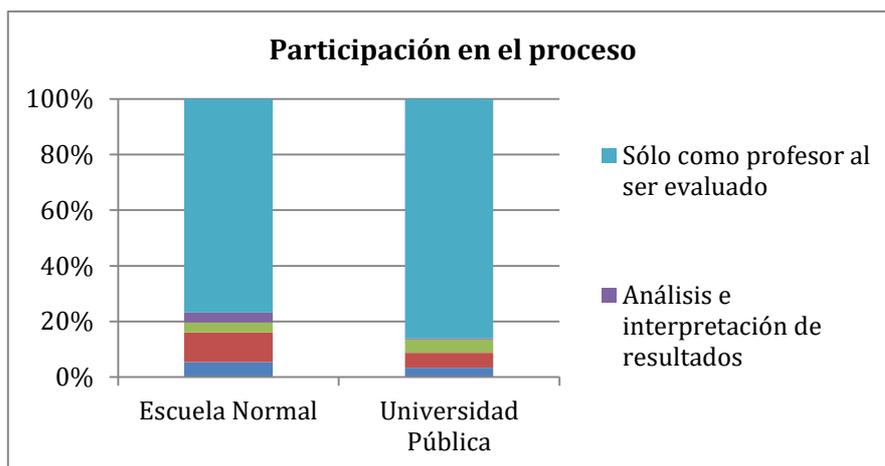
Por otro lado, un factor que mantiene una influencia positiva sobre otras variables es la participación del docente en los procesos de evaluación fuera de únicamente hacerlo como profesor al ser evaluado. Es decir, a partir de las correlaciones realizadas con las 16 variables, se identificó que existe una tendencia positiva de quienes participan de alguna manera en el proceso de evaluación con respecto a ellas.

Desgraciadamente en ambas instituciones la respuesta más frecuente fue que la mayoría de los profesores participa ‘sólo como profesor al ser evaluado’. En la universidad pública con el 85.5% y la escuela normal con el 77.2%.

La participación del resto de las profesoras de la escuela normal tiene que ver con: el diseño y elaboración de los instrumentos y mecanismos de evaluación

(10.5%), la elaboración y fundamentación de los aspectos a evaluar (5.3%), el análisis y la interpretación de los resultados (3.5%), y la implementación del proceso evaluativo (3.5%). Esto evidencia que un porcentaje considerable de los docentes (22.8%) participa en el proceso de evaluación.

En cuanto al resto de las respuestas de los profesores de la universidad pública nos encontramos que participan en: el diseño y elaboración de los instrumentos y mecanismos de evaluación (5.3%), la implementación del



proceso evaluativo (4.8%), la elaboración y fundamentación de los aspectos a evaluar (3.4%), y el análisis y la interpretación de los resultados (0.5%).

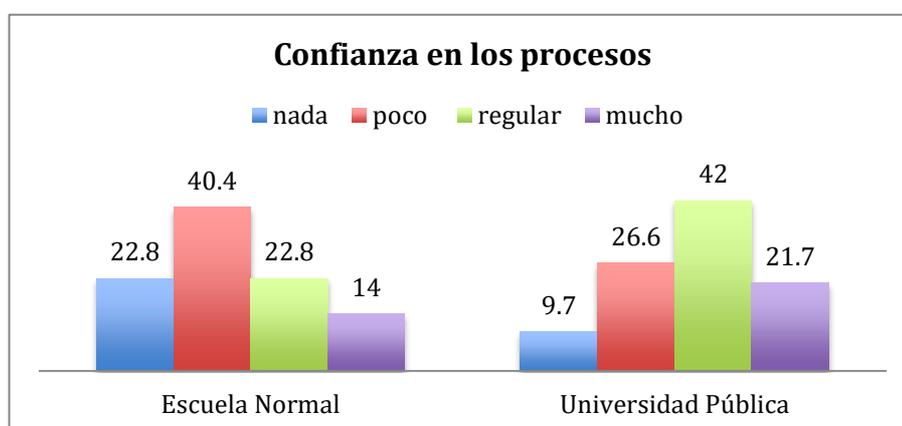
Ilustración 27. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Participación en el proceso

5.2.5.3 Confianza en los procesos de evaluación

Se identificó que los profesores de la universidad pública tienen una mayor tendencia a confiar en los procesos que los de la escuela normal. En relación a esta última, el 63.2% de las respuestas se localizan en los valores mínimos de confianza ('nada' y 'poco'), y sólo un 14% manifiesta confiar mucho.

Ilustración 28. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Confianza en los procesos

En relación a la universidad pública, el binomio con



mayor frecuencia (66.6%) se ubica en los niveles 'regular' y 'poco'; sin embargo si valoramos los resultados en función de los dos extremos, positivo (3 y 4) y

negativo (1 y 2), encontramos que el 63.7% se coloca en los valores 3 y 4. Esto nos lleva a inferir que hay una pequeña inclinación por el lado positivo.

Entre las respuestas que tienen una correlación con la mayor confianza en los procesos están las vinculadas a mayor conocimiento, comunicación y participación del docente en los procesos.

De igual manera, comparten esta tendencia quienes piensan que el propósito de la evaluación es ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente, generar mejores condiciones para el desarrollo institucional, reconocer y premiar el desempeño docente o identificar las deficiencias de los docentes.

Los que opinan que los docentes obtienen una carga horaria estable o acceso a facilidades relacionadas a la formación profesional, tienden también a tener más confianza en el proceso. Esto también sucede con quienes sugieren como estrategia para la mejora fomentar entre profesores y coordinadores la reflexión sobre los resultados.

Por el contrario, quienes tienen una tendencia a confiar menos en los procesos son aquellos que tienen un mayor grado de escolaridad, tienen un mayor número de grupos a su cargo, piensan que lo que se busca valorar son criterios administrativos, consideran que el propósito de la evaluación es supervisar y llevar un control administrativo, no conocen los propósitos, o piensan que los docentes no obtienen nada a partir de la evaluación. Los profesores de tiempo completo comparten esta tendencia.

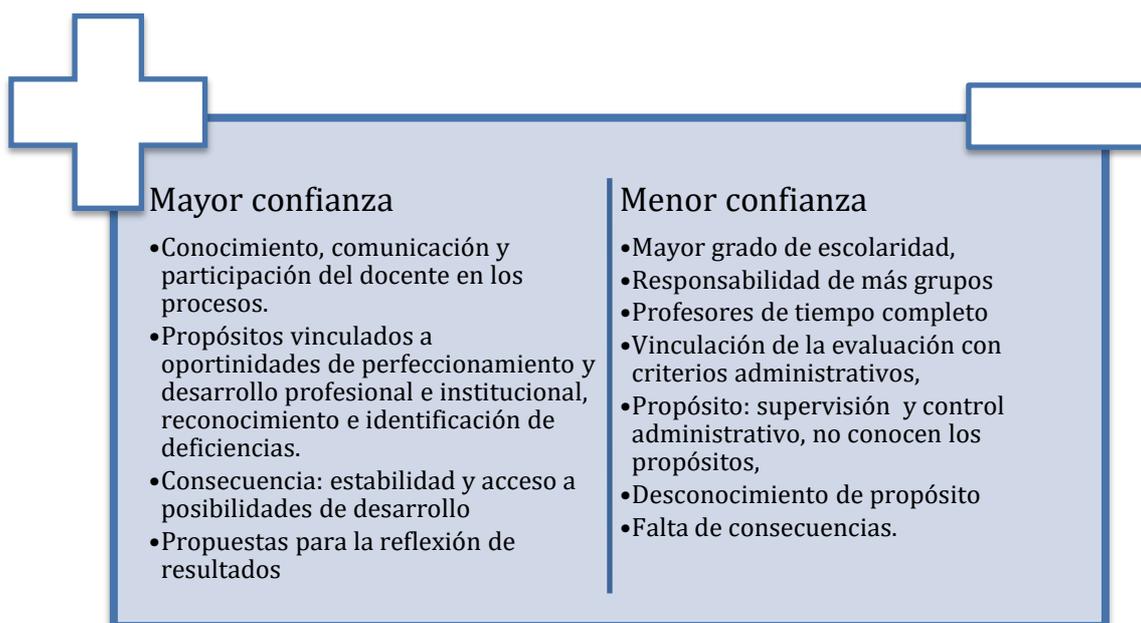


Ilustración 29. Variables que correlacionan con una mayor y menor confianza en los procesos.

El cuestionario incluía una pregunta abierta dónde se pedía a los informantes ofreciera sus razones en cuanto al nivel de confianza que habían seleccionado. El análisis de sus respuestas se ofrece a continuación.

5.2.5.3.1 Motivos de confianza y desconfianza en cuanto a los procesos: Escuela normal

Entre los argumentos por las cuáles los profesores desconfían en los procesos de evaluación está, como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, el desconocimiento que va desde lo qué se evalúa y cómo se evalúa, hasta el uso de los resultados. En palabras de algunos de ellos:

“Desconozco como se hace y como se trabajan los resultados de la evaluación” (P200),

“No conozco el proceso, sólo sé que evalúan y dan a conocer los resultados” (P231),

“No se nos hacen llegar las preguntas de evaluación” (P232).

Otro asunto que también ha estado presente es la subjetividad de los estudiantes al responder. Los docentes argumentan que la calificación otorgada va en función de la empatía generada con el profesor o la calificación que obtiene el estudiante en el curso. Como uno de ellos lo menciona:

“El alumno evalúa en función de la empatía generada con el profesor y de la calificación obtenida en el curso en vez de evaluar el desempeño del docente como profesor” (P47).

En cuanto a los evaluadores, refieren a la falta de: (1) capacitación de las personas que evalúan y (2) de objetividad al evaluar. Como ellos mismos lo mencionan:

“[Los procesos] no tienen sustento; son elaborados por compañeros que son habilitados para llevar a cabo esa función y en muchos de los casos no son lo suficientemente capacitados” (P142),

“Los compañeros que laboran aquí no son objetivos. Evalúan el desempeño de acuerdo a la impresión que uno como docente les causa, basándose en prejuicios y opiniones personales, sin conocer nuestro desempeño en el aula” (P54).

Algunas otras causas que ocasionan desconfianza en los procesos de evaluación entre los docentes están:

- Falta de una política clara de evaluación sobre el desempeño. En la discursiva de un profesor:

“No existe una política de la evaluación docente, sólo se basa en la opinión del estudiante al finalizar el ciclo escolar. Se evalúa una escala que emite el Departamento de escalafón del Gobierno del Estado de México, pero es muy subjetiva, ya que en el apartado de autoevaluación casi todos nos damos el máximo puntaje. La dirección de la escuela en casi todos los casos respeta esa evaluación. Por otro lado no se aprecia en la mejora del desempeño docente [...]” (P172).

- Carencia de una metodología definida para la construcción y validación de los instrumentos. En palabras de un profesor:

“Los instrumentos con los que se evalúa carecen de una metodología y de un trabajo técnico estadístico como validez y confiabilidad” (P49).

- Ausencia de retroalimentación:

“No hay discusión ni retroalimentación al respecto para analizar alternativas de solución” (P233).

- Uso de los resultados para desprestigio del docente. En la discursiva de algunos de ellos:

“Con los resultados se especula y formulan comentarios adversos” (P126),
“Sólo evidencia los aspectos negativos, la problemática institucional que "causan" los docentes” (P69),
“Sólo les dan uso para evidenciar y no un apoyo para la mejora” (P40).

- Imprecisión de los procesos y vinculación al ámbito administrativo.

Aunque se esperaba que las respuestas de los que dieron un al valor de confianza ‘regular’ resaltaran aspectos positivos, no fue así. Más bien, las pocas respuestas recogidas refirieron a que la evaluación no repercute en la mejora de la docencia y a la imparcialidad de los estudiantes para evaluar.

Dos de los profesores que dieron un valor máximo (4) manifestaron la confianza en los instrumentos y uno más hizo referencia a que eran varios los procesos que se tomaban en cuenta para realizar una evaluación.

5.2.5.3.2 Motivos de confianza y desconfianza en cuanto a los procesos: Universidad pública

Los estudiantes estuvieron presentes en las respuestas de los docentes que confían, en tanto de los que desconfían de los procesos que evalúan su desempeño. Los profesores argumentan falta de capacidad de los estudiantes para evaluar al docente, carencia de veracidad en sus respuestas, poca seriedad e importancia en el proceso, subjetividad del alumno e influencia de factores externos a la docencia para evaluar. Algunos de los factores mencionados fueron: las calificaciones y resultados obtenidos en el curso, el trato, respuestas afectivas y el grado de empatía.

Por el contrario, algunos profesores que otorgaron los valores más altos resaltan la importancia de la opinión del estudiante en su evaluación; inclusive unos los consideran un buen referente. Asimismo, reconocen que los alumnos evalúan sin sentir que habrá repercusiones por lo que lo hacen con mayor libertad.

Otro elemento presente en todos los niveles de respuesta fue el desconocimiento, que puede ser desde el procedimiento, de los criterios, parámetros y aspectos a evaluar ya que “los resultados solo son números de aspectos en general, pero no especifican exactamente qué se evalúa” (P183).

Los profesores que confían poco en las evaluaciones lo relaciona a: la falta de retroalimentación, falta de claridad de aspectos a evaluar lo que “permite que influya el criterio del evaluador” (P72), uso exclusivo de cuestionarios a estudiantes, falta de “seguimiento de las evaluaciones a través de los años para inferir resultados robustos” (P184), desconfianza en las autoridades ya que, entre otras cosas, “se da línea [para] quien debe ser mejor evaluado” (P174), falta de participación del evaluado, entrega de resultados a destiempo por lo que no ayuda a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al PROED, uno de los docentes participantes comenta que “[los procesos] son superficiales, orientados a la cantidad y no a la calidad. No se comprometen a evaluar realmente, ya que solo reciben materiales y cuentan documentos para dar puntos” (P247).

Los que participan en estos procesos o en concursos de oposición además observan que frecuentemente los buenos profesores no quedan y los que no son buenos obtienen horas clase.

Entre los aspectos positivos que resaltaron quienes más confían en los procesos se encuentran:

- Beneficios del sistema: “por ser automatizados” (P73),

- Reflejo de la realidad. De acuerdo con un profesor, “los resultados son muy parecidos a [su] desempeño” (P194). Sin embargo, esto depende de la seriedad con la que el estudiante responda, según otro docente. Como él mismo lo expresa:

“Creo que las preguntas del cuestionario cuando los alumnos contestan seriamente, reflejan los principales aspectos que un profesor tiene que cubrir frente al grupo” (P98).

- Da elementos para la mejora,
- La transparencia del proceso y la publicación de resultados.
- La confianza en los evaluadores ya que son “gente confiable y profesional” (P89); “[los procesos] son diseñados por expertos y aplicados con ética” (P251).

Los docentes que participan en el PROED o en concursos de oposición además resaltan la claridad de las reglas y requerimientos que se expresan en la convocatoria; así como el desarrollo del proceso en forma seria y profesional.

Finalmente en cuanto a la confianza en los procesos, queda muy claro que este aspecto es de los más delicados y en el que se obtienen claramente resultados con porcentajes muy altos del lado negativo. Esto nos permite afirmar que uno de los problemas más serios en la evaluación de la docencia es la falta de confianza de los profesores en los procesos de la misma; desconfianza ampliamente argumentada por todas las variables ya expuestas.

5.2.5.4 Reflejo de la evaluación en el aula

Para la variable de en qué medida la evaluación refleja lo que el profesor realiza en el aula la mayoría de las respuestas de los docentes (72.8%) se ubican en los niveles 2 ('poco') y '3'('regular'); siendo más frecuente en el nivel 3 (40.2%). Para el 9.8% de los profesores la evaluación no refleja lo que el docente realiza en el aula de ninguna manera.



Ilustración 30. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Reflejo en el aula

Como sucede con otras variables, la relevancia de la evaluación en función del reflejo de lo que sucede en el aula tiene una correlación positiva con el conocimiento de los distintos aspectos del proceso y los resultados, la participación de los profesores y, la percepción de búsqueda de oportunidades para la mejora institucional y docente, entre otras cosas.

Por su parte, quienes tienden a creer que la evaluación de la docencia poco refleja lo que sucede en el aula tiene que ver con:

- Un grado escolar mayor. Esto podría interpretarse que cuanto más alto el grado académico, más críticos son los profesores;
- Un mayor número de grupos a su cargo;
- La creencia de que la evaluación busca valorar criterios administrativos o tiene un propósito de supervisión y control administrativo;
- Falta de conocimiento del perfil docente ideal; así como si existe o no en la institución;
- Falta de consecuencias a partir de la evaluación.

Entre los argumentos que los informantes dieron para justificar sus respuestas se encuentran los siguientes:

5.2.5.4.1 Reflejo de la evaluación en el aula: Escuela Normal

Los docentes que piensan que la evaluación docente refleja poco o nada lo que el profesor realiza en el aula consideran que:

- La evaluación “sólo hace énfasis en lo administrativo” (P119)
- Está centrada en el alumno y desconoce otras fuentes importantes de información como son la evaluación por autoridades o la observación de clase por pares. En la voz de uno de los profesores:
 - “No existe un proyecto que permita la observación del desempeño en el aula. El único criterio es la opinión del estudiante, a veces ésta es subjetiva pues impera una actitud de empatía más que la valoración del trabajo docente, por lo que no es posible que no se consideren otros instrumentos además de la opinión del alumno” (P172),
 - “Sólo se cuenta con un instrumento de evaluación por lo que falta triangular la información con otras formas de evaluación docente” (P35).
- Los elementos evaluados están alejados de la práctica docente. Esto es,
 - “Se cuida más atender aspectos de forma como horarios, planes, ceremonias, uniformes que los contenidos y maneras de exponer” (P49).

- Falta retroalimentación y acompañamiento. “[...] No se dan resultados para saber que está bien y que mal” (P63); Además, “no existe un acompañamiento real en el trabajo académico” (P67).
- La evaluación “sólo sirve para informes de la gestión” (P69).
- Es subjetiva ya que está centrada en el alumno. En la voz de los docentes,
 - “Los instrumentos de evaluación recogen la opinión muy subjetiva de los estudiantes” (P126);
 - “El instrumento es poco confiable para mi gusto y las interpretaciones no son objetivas” (P142).
- El docente no participa.
- El instrumento muestra deficiencias técnicas. De acuerdo con lo expresado por un docente,
 - “El instrumento técnicamente tiene deficiencias, y no valora todo lo que el profesor hace en el aula. Los instrumentos obedecen a criterios de hace más de 10 años” (P59).

Entre los argumentos de los que piensan que la evaluación docente que se realiza en su institución refleja lo que sucede en el aula está el reconocimiento a los estudiantes como informantes clave. Como un profesor lo manifiesta: “el alumnado dice lo que es, lo que fue, y lo que esperó del curso” (P31). Asimismo consideran que la evaluación es una evidencia de lo realizado y una oportunidad para la mejora.

5.2.5.4.2 Reflejo de la evaluación en el aula: Universidad Pública

Muchos de los docentes que opinan que la evaluación de la docencia refleja poco o nada lo que el profesor realiza en el aula piensan que es subjetiva en lo general. La respuesta más frecuente tiene que ver con la percepción de los estudiantes. Algunos consideran que las respuestas de los alumnos pueden estar determinadas por la falta de cuidado y seriedad para responder el instrumento, que muchas veces únicamente sirve para cumplir con un requisito. Otros motivos que a criterio de los profesores influyen la forma de evaluarlos son: las calificaciones que obtienen, sus sentimientos, su estado de ánimo y la empatía con el profesor. En la voz de algunos de ellos:

“[La evaluación] es subjetiva y no todos los alumnos la contestan de manera consciente” (P165),

“La evaluación por parte de los alumnos involucra necesariamente los afectos que el estudiante experimenta inconscientemente hacia su profesor” (P262),

“[La evaluación] se basa únicamente en la percepción de cada alumno y muchas veces sus respuestas se ven influenciadas por dos cosas: la

primera, marcan una sola opción para terminar rápido sin leer las preguntas y la segunda, que tan bien les cae el maestro” (P183),
“El profesor puede ser muy exigente, didáctico y excelente impartiendo su clase pero en ocasiones los profesores exigentes no son del agrado del alumnado” (P15).

Asimismo consideran que falta retroalimentación. Como ellos mismos lo manifiestan,

“Sólo te dan, en ocasiones, el resultado de la evaluación estudiantil, pero no te retroalimentan” (P104);

“Uno conoce el resultado pero poco sabe lo que procede o debería hacer” (P244)

Esto confirma que para el profesor, el retroalimentar va más allá de hacer entrega de los resultados.

Algunos otros argumentos de quienes piensan que la evaluación sobre su desempeño refleja poco o nada lo que acontece en el aula son:

- Carencia de consecuencias para los profesores con malos resultados.
“No existe represión para maestros que no obtienen una calificación aprobatoria” (P103).
- Desconocimiento de criterios para evaluar, del instrumento mismo y de los resultados.
- Ausencia de otros instrumentos o estrategias, además del cuestionario de percepción estudiantil, en el proceso de evaluación que permitan corroborar lo que el profesor realiza en el aula.

“El instrumento no es objetivo. Los alumnos son un parámetro importante pero no el único, y al no existir otro tipo de instrumento mucho más complejo y que contemple habilidades no sólo instrumentales, sino pedagógicas, resulta que no sabemos que es lo que realiza el profesor en el aula” (P187).

- Evaluación de aspectos que no tienen que ver con la docencia. Un docente comenta que el instrumento
“incorpora pocos aspectos sobre las actividades en aula. Se enfoca más en investigación y divulgación y trabajo académico administrativo” (P92).
- Los instrumentos son muy generales y hay aspectos que no se evalúan. Entre los comentarios de los docentes al respecto están:

“Hay muchas dimensiones y aspectos del trabajo en el aula que no se evalúan” (P112),

“Fuera del aula hay trabajo de planeación, organización y evaluación que no es visto y valorado” (P125),

“El instrumento no permite profundizar en aspectos nodales” (P143).

- No ofrece un análisis cualitativo.
“Se trata de una evaluación cuantitativa, y no ofrece un análisis cualitativo del desempeño docente. Es evaluado por el alumno y no establece parámetros continuos de evaluación” (P237).
- Los profesores bien evaluados no siempre son tan buenos. De acuerdo con un docente, un buen profesor será bien evaluado
“Siempre y cuando el alumno conteste la encuesta seriamente, si no [...] maestros que no asisten o no cubren los programas salen muy bien calificados” (P98).

Algunas de las razones de quien consideran que la evaluación de la docencia refleja moderadamente o mucho lo que el profesor realiza en el aula tienen que ver nuevamente con los alumnos; sin embargo, esta vez se relaciona con el reconocimiento de que son ellos quienes, al estar en las aulas, tienen una mirada de la realidad. En la voz de los profesores:

“La información proviene de quien observa al docente día a día” (P267),

“Fuimos alumnos y podemos darnos cuenta que los alumnos a veces callan ante el autoritarismo, pero cuando la evaluación es sin presiones, suele ser muy ilustrativa” (P154),

“El estudiante sin problemas expone lo que acontece en las aulas, y también su opinión es confidencial, por lo tanto ellos evalúan a su profesor, desde la realidad” (P66),

“[La evaluación] muestra realidades que los alumnos muchas veces no comentan de frente en el aula” (P166).

Una respuesta reiterada fue el aprovechamiento, el aprendizaje y la aplicabilidad de los conocimientos de los estudiantes. Aunque esto no forma parte del proceso de evaluación que se lleva a cabo para evaluar la docencia, para los profesores es una forma de conocer lo que sucede en el aula. De acuerdo con lo expresado por un profesor, lo que se realiza en el aula “se refleja en los conocimientos que los alumnos obtienen y ponen en práctica” (P205).

5.2.6 Uso de los resultados

5.2.6.1 Comunicación de resultados a docentes

En las dos instituciones, un gran número de profesores -el 72% en la escuela normal y el 85% en la universidad pública- reconocen que la institución les da a conocer al docente los resultados; sin embargo, al no ser la totalidad, esta podría ser un área de oportunidad. En el caso de la escuela normal, el 24.6% manifestó que se le dan a conocer 'a veces' y el 3.5% que no lo hacen. En relación a la universidad pública, al 9.2% no se le dan a conocer y sólo al 5.8% a veces.

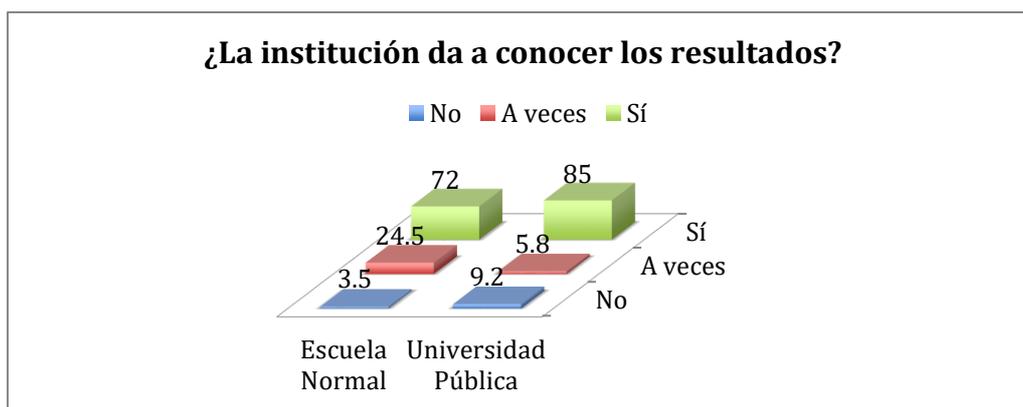


Ilustración 31. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Comunicación de resultados.

5.2.6.2 Acciones del docente a partir de sus resultados

Al preguntar a los docentes sobre qué hacen con sus resultados; se encontró que en ambas instituciones hubo coincidencias en las preguntas más y menos frecuentes. La respuesta que fue mencionada más recurrentemente fue *los analizó y tomo decisiones a partir de ellos*. Por otra parte, las respuestas menos frecuentes fueron *los comento con mis colegas* y *los discuto con mis estudiantes*. Estas últimas tienen que ver con compartir o socializar sus resultados con otros, colegas o docentes; lo que nos permite inferir que los resultados se mantienen en el orden personal y que poco se comparten con otros.

Es importante señalar que se encontró que para más de una quinta parte de los profesores de la escuela normal (21%), los resultados no les sirven o no hacen nada con ellos. Esto no sucede en la universidad pública ya que únicamente el 2.9% manifestó que no le sirven y el 7.2% que no hace algo con ellos.

¿Qué hace con los resultados?	E. Normal	U. Pública
Los archivo para llevar una secuencia	7.0%	11.1%
Los utilizo para planear mi siguiente curso	14%	18.8%
Los analizo y tomo decisiones a partir de ellos	47.4%	53.1%
Los comento con mis colegas	0%	1%
Los discuto con mis estudiantes	3.5%	1.4%
Los resultados no me sirven	10.5%	2.9%
No hago nada	10.5%	7.2%

Tabla 17. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Acciones de los docentes a partir de los resultados.

5.2.6.3 Retroalimentación: Práctica y relevancia para el profesor

En términos de si alguna autoridad comenta con los docentes los resultados de su evaluación, las respuestas de la escuela normal y la universidad pública fueron negativas. En la primera con un porcentaje del 68.4% y en la segunda con uno mayor, 78.7%. Esto es, en ambas instituciones un elevado número de docentes no recibe retroalimentación por parte de las autoridades.

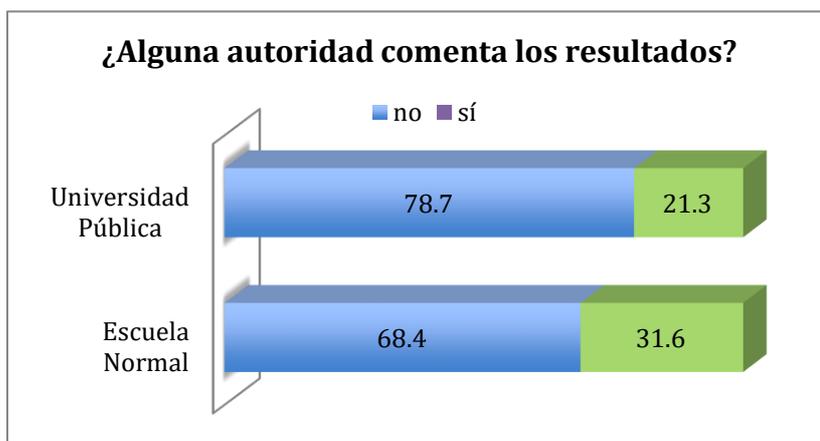


Ilustración 32. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Retroalimentación.

En contraste con lo anterior se encontró que un alto porcentaje de docentes en ambas instituciones - 89.4% en la escuela normal y 84.3% en la universidad pública - consideran útil o muy útil que alguien comente con ellos los resultados. Esto nos permite inferir que la retroalimentación por parte de las autoridades podría ser un factor determinante para la mejora de la práctica.

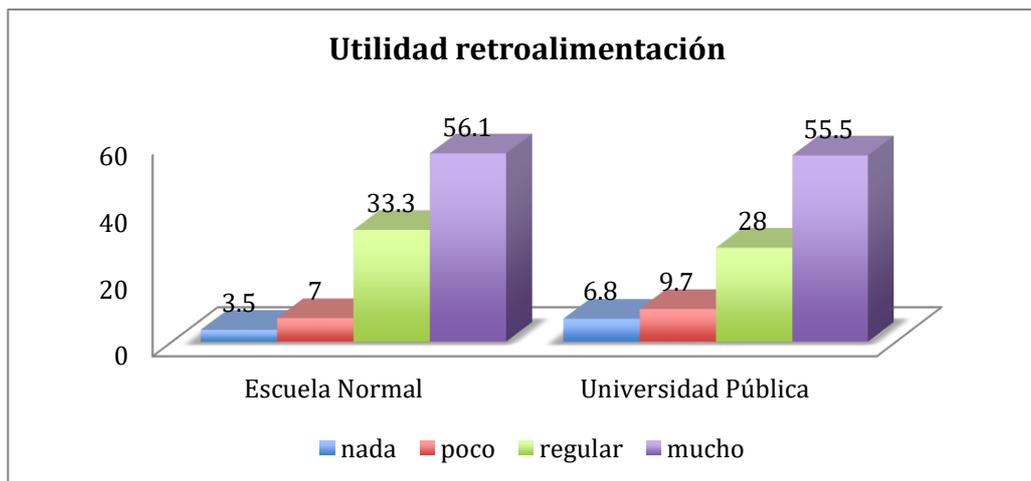


Ilustración 33. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Utilidad retroalimentación

La utilidad de que alguien comente con los docentes los resultados de sus evaluaciones está correlacionada de manera positiva con quienes conocen el perfil docente ideal o consideran que las evaluaciones que se llevan a cabo buscan valorarlo. Lo mismo para quienes consideran que el propósito es generar mejores condiciones para el desarrollo institucional u ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente. Esta misma tendencia es para los grupos que sugieren como acciones de mejora del proceso definir y socializar el perfil docente que se pretende promover con la evaluación, involucrar a todos los participantes durante el proceso o fomentar entre profesores y coordinadores la reflexión sobre los resultados.

Quienes no reciben retroalimentación tienen una tendencia a considerar mayor utilidad de que alguien comente con ellos los resultados de su evaluación.

Entre las razones que los profesores dieron al seleccionar sus respuestas, están los siguientes:

5.2.6.3.1 Retroalimentación: Escuela Normal

Para la mayoría de los docentes, el que alguien comente con ellos los resultados de su evaluación tendría un impacto en la mejora de su práctica ya que, entre otras cosas, les permitiría:

- Analizar áreas de oportunidad; “realmente habría un análisis y una mejora” (P129).
- Buscar, con otros, acciones de mejora. En las voz de uno de los docentes:

“Me permitiría retroalimentar mi práctica. Si bien yo misma detecto cuando los alumnos se aburren en la sesión o algún aprendizaje no se logró del

todo, el compartir con otro los resultados de la evaluación pueden surgir sugerencias para mejorarme” (P172).

Algunos no siempre pueden ver sus áreas de oportunidad por lo que necesitan que otros los orienten. Como un profesor menciona,
“me tienen que decir cuáles son mis áreas de oportunidad o cambio” (P49).

- Compartir perspectivas y experiencias.
- Tomar decisiones. Como un profesor lo expresa,
“Es una retroalimentación que me permitiría tomar decisiones oportunas, planear mi curso siguiente, analizar y reflexionar mi práctica docente” (P59).
- Mostrar y sentir valor e interés; “nos valoramos” (P160).
- Conocer el punto de vista del otro.
“Siempre es bueno conocer el punto de vista de otro, con respecto a uno” (P39),
“es un punto de vista externo y me sirve de análisis y retroalimentación” (P64),
“conocer el punto de vista de otra persona y saber en qué se basa para emitir un juicio de valor [es positivo]” (P142).
- Reducir deficiencias.
“Si se hiciera una retroalimentación de los resultados se podrían reducir las deficiencias del docente” (P47).
- Replantear el trabajo en el aula; “Modificar rumbos y conductas” (P132).
- Contrastar entre el decir y el hacer.
“El que se nos dé un seguimiento áulico permite contrastar lo escrito en una planeación con la ejecución y el cómo realmente está impactando en los alumnos” (P67).
- Saber lo que se requiere del profesor.
“La retroalimentación de lo que se requiere de mi como docente me puede permitir acceder a la mejora continua” (P200).

Algunos docentes ven dificultad en que la autoridad o el evaluador retroalimente al profesor. Para algunos la retroalimentación podría significar enfrentamiento. En palabras de uno de ellos,
“Resulta difícil que el evaluador enfrente al evaluado” (P42).

5.2.6.3.2 Retroalimentación: Universidad Pública

Los profesores que consideran poco o nada útil que alguien comente con ellos los resultados de su evaluación acompañaron su respuesta con alguno de los siguientes argumentos:

- Desconfianza en los instrumentos. En la discursiva de un profesor, “Todos los instrumentos de evaluación son incongruentes; solo se le da gusto al alumno” (P121).
- Desconfianza en el proceder de las autoridades. “La mayoría de veces también se desconfía en que las autoridades utilicen los resultados para condicionar recontrataciones, cuando lo importante es evaluar para conocer en qué estamos bien y en qué no, para mejorar, sin perseguir” (P146).
- Desconfianza por quien podría ofrecer retroalimentación. “En una evaluación de la relación directa entre alumno y profesor, la apreciación de un tercero suele ser superficial y errónea” (P221); “Se requeriría de que la persona en cuestión sea experto y tenga criterios o que haya observado directa y objetivamente el trabajo del profesor” (P255).
- Institucionalmente no se toma acción a partir de la evaluación. “No tiene mucho caso, no influye para la toma de decisiones” (P123).
- Se refleja sólo en los estímulos.
- No hace diferencia, ni ofrece alternativas.

Un docente que participa en el PROED menciona que el comentar los resultados con alguna autoridad no tendría utilidad ya que “el PROED te lleva de manera natural a la autoevaluación de tu desempeño” (P24).

Aquellos que ven la utilidad de que alguien comente con ellos los resultados de su evaluación manifiestan que podría contribuir a retroalimentar la práctica y mejorar su desempeño. Como algunos comentan,

“Serviría para retroalimentar mi práctica docente y como área de oportunidad para la mejora continua” (P149),

“Se podría analizar en qué se está fallando como docente y entonces desarrollar estrategias institucionales para mejorar” (P187),

“[Serviría] para implementar mejoras personales, profesionales e institucionales” (P36),

“Permitiría incentivar nuestra mejora” (P74).

Asimismo, el que alguien comente con ellos los resultados sobre su evaluación permite:

- Detectar fortalezas y debilidades. Algunos argumentos de los profesores: “Me permite valorar lo que estoy haciendo bien y mejorar lo que estoy haciendo de una manera no adecuada” (P68); “Soy una profesora que está muy interesada en la formación de los alumnos, por tanto para mi es de suma importancia saber qué aspectos son mis fortalezas y potencializarlos y que aspectos son debilidades para transformarlos en oportunidades” (P66).

- Conocer lo que requiere la institución; así como saber si el trabajo es adecuado.
 - “Puedo conocer lo que quieren de mi como docente” (P114);
 - “Es la única manera de saber si nuestro trabajo como docentes es adecuado” (P127);
 - “Conocería su punto de vista sobre mi desempeño” (P194).
- Identificar y/o fortalece áreas de oportunidad. En el discurso de algunos de ellos:
 - “En los resultados encontramos áreas de oportunidad que podemos mejorar tanto para crecimiento personal como profesional” (P89);
 - “Ayudaría a identificar debilidades como docente y a mejorar en el futuro” (P184);
 - “[Me permite] conocer en que he fallado” (P256).
- Tomar decisiones fundamentadas.
 - “Se puede tomar decisiones sobre si seguir por el mismo camino o hacer cambios” (P124).
- Ser escuchado.
 - “Es una oportunidad de retroalimentar el proceso y que sea escuchada la voz del profesor” (P125).
- Establecer compromisos.
 - “Sería una forma mutua de exigir y de comprometerse en la continuidad” (P141).
- Valorar y reconocer el esfuerzo del profesor.
 - “Es significativo, se toma en cuenta mi desempeño y valoran el esfuerzo” (P238).
- Construir objetivos institucionales y profesionales.
 - “La retroalimentación y homogeneización de percepciones es importante para construir objetivos institucionales y profesionales” (P92).
- Recibir sugerencias de mejora.
 - “Se podría dar orientación para fortalecer áreas débiles” (P245).
- Enriquecer con el punto de vista de otro y ver lo que “nosotros no vemos” (P171).
 - “Considero que siempre enriquece una segunda opinión” (P193);
 - “Me serviría para ver mi desempeño y encontrar porqué el resultado de la evaluación” (P128).
- Crecer profesionalmente.
- Planear acciones futuras.
- Establecer metas claras.
- Desarrollar estrategias institucionales.
 - “Se podría analizar en qué se está fallando como docente y entonces desarrollar estrategias institucionales para mejorar. Los expertos en pedagogía deberían ser quienes planearan cursos serios que nos permitan reflexionar y mejorar nuestra práctica en el aula, pero desgraciadamente los cursos que se ofrecen nada tienen que ver con lo

que realmente necesita el docente y solamente se toman por obtener un papel que sirva para obtener más puntos en otro tipo de evaluación” (P187).

5.2.6.4 Pertinencia de comunicación de Resultados

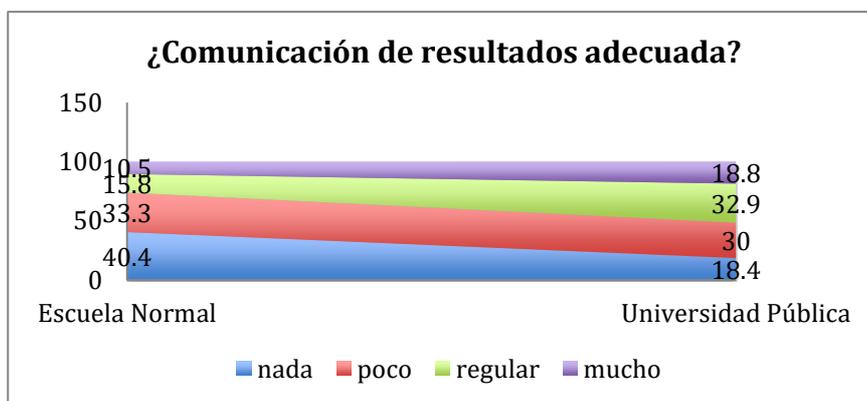


Ilustración 34.
Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Comunicación de resultados.

En relación a la comunicación de resultados, se presentan notables diferencias entre las instituciones. Considerando que las respuestas están ubicadas en una escala donde 4 es ‘mucho’ y 1 es ‘nada’ se identificó lo siguiente:

En la escuela normal, la respuesta más frecuente se ubica en el nivel 1 con el 40.4%, seguida por el 2 con un 33.3%. Esto coloca la opinión de los docentes en el lado de desacuerdo; es decir, piensan que los resultados no son debidamente comunicados. Únicamente el 10.5% manifestó estar totalmente de acuerdo.

En la universidad pública, las respuestas más frecuentes se localizan en los niveles centrales (2 y 3). Se nota un puntaje ligeramente más elevado en el nivel 3 (32.9%) con respecto al 2 (30.3%). Los extremos también se encuentran paralelos: nivel 1 (18.4%) y nivel 4: (18.8%). Así, el lado positivo tendría un puntaje de 51.7%, y el negativo de 48.3%. En la universidad pública hay una tendencia mayor al reconocimiento de que la forma en cómo los resultados son comunicados es adecuado y suficiente.

Como ha sucedido con otras variables, los grupos que reconocen una adecuada comunicación por parte de la institución para ser evaluados, el conocimiento de los aspectos a evaluar, la creencia de que lo que se busca valor es un perfil docente institucional definido, la participación de los profesores en el proceso, el conocimiento del perfil docente ideal, la creencia de que los docentes obtienen una carga horaria estable o acceso a facilidades relacionadas con la formación profesional como consecuencia de la evaluación, tienden a reconocer lo adecuado y suficiente de los resultados.

Esto también sucede con los grupos de quienes piensan que el propósito de la evaluación es generar mejores condiciones para el desarrollo institucional, ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente o reconocer y premiar el desempeño docente. Los profesores que reciben retroalimentación tienden a compartir la idea de que los resultados son comunicados adecuadamente.

Los que estadísticamente tienden a considerar menos adecuada la comunicación de los resultados se relacionan a quienes están contratados de tiempo completo, piensan que lo que se evalúa son criterios administrativos, los que manifiestan desconocer los propósitos de la evaluación o los que piensan que los docentes no obtienen nada con la evaluación. Quienes manifiestan no conocer los resultados tienen una clara tendencia a compartir esta opinión.

A partir del análisis de las respuestas a la pregunta abierta en la que se pide a los informantes expresen las razones por las cuáles seleccionaron el nivel de aceptación a la forma en cómo los resultados le son comunicados, se encontró lo siguiente:

5.2.6.4.1 Pertinencia de comunicación de resultados: Escuela Normal

Varios docentes hacen referencia a que los resultados no les arrojan información relevante; uno de ellos inclusive lo ve como un 'mero trámite' (P160). En la discursiva de algunos de ellos:

"Nos entregan el reporte como mera información, como un documento que se archiva" (P59)

"Solo me entregan una carta no explicativa" (P225). Otros mencionan que no siempre reciben información de su evaluación.

Algunos comentan que no les parece la forma como se dan a conocer los resultados porque se hace en plenaria y con esto "da la impresión que se expone al docente" (P214); "en ocasiones solo sirven para exhibir al compañero más bajo" (P52). Los resultados "son exhibidos en lugar de ser comentados en particular" (P200).

Los docentes argumentan que los resultados 'no se entregan de manera individualizada ni oportunamente' (P29). En palabras de uno de ellos, "la entrega de resultados no es sistematizada, además de que se entregan demasiado tarde, en ocasiones hasta dos semestre después de la evaluación" (P35).

Otro menciona que los resultados sólo se dan a conocer pero no se ofrece retroalimentación al docente (P48). Y cuando se retroalimenta, la persona que lo hace 'no conoce la metodología y lo hace para regañar' (P49). "Hace falta la discusión de resultados con colegas y autoridades" (P233).

Los docentes que dieron un valor de 'regular' a la comunicación de resultados tienden a resaltar áreas de oportunidad. Entre ellas: la falta de "mayor precisión" (P45), de "más comunicación" (P53), ya que "se entregan sin ningún comentario" (P62).

Una de las razones que resaltan los profesores a los que les parece adecuada y suficiente la forma como se entregan los resultados es que "se trabajan en las jornadas de planeación intersemestral" (P186, P126). El resto de las respuestas resulta poco significativo ya que fueron mencionadas en una sola ocasión y no siempre corresponden con la opinión del colectivo³⁰.

5.2.6.4.2 Pertinencia de comunicación de resultados: Universidad Pública

La mayoría de los profesores independientemente de si consideran adecuada y suficiente la forma como los resultados les son comunicados, opinaron que hay una falta de retroalimentación ya que únicamente se les dan a conocer los resultados por oficio o vía electrónica al inicio del semestre y "no se informa directamente al docente" (P159); "no existe intercambio de ideas" (P205). Los profesores mismos los bajan de Internet por lo que "si no quieres no los checas" (P 6). Como algunos lo sugieren:

"Debería realimentarse inmediatamente y tomar decisiones cuando hubiere lugar" (P238),

"Convendría discutirlos con otros profes a efecto de retroalimentar" (P154).

Muchos de los profesores que opinan que la forma cómo los resultados son comunicados es poco o nada adecuada y suficiente mencionan que los resultados no se les dan a conocer.

Varios docentes reportan que el documento consta de una serie de números sin explicación o análisis. En este falta el reporte de las preguntas abiertas que se hacen al alumno. Asimismo, no se da seguimiento, ni se diseñan

³⁰ "Son oficiales y claros" (P230), "Es funcional" (P34), "Se dan personalmente, únicamente al interesado" (P64).

estrategias de mejora, como algunos esperarían. En la discursiva de algunos de ellos:

“Solo son números que no dicen nada” (P183),

“Si uno no se interesa por el resultado, sólo sirve para archivarlo” (P128),

“Solamente se nos informa lo que sacamos pero realmente no hay propuestas institucionales para mejorar” (P187),

“En cuestión de exámenes de oposición solo se nos entrega los resultados con porcentajes que no son nada entendibles y que sólo quien evaluó sabe de donde salieron esos resultados” (P261).

Muchos profesores consideran la necesidad de ser retroalimentados, así como de recibir sus resultados a través de una comunicación directa y personalizada en la que se pudieran identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad. Esta podría servir también como un reconocimiento a la labor docente. Como ellos lo mencionan,

“Los resultados deberían ser una forma de comentar con el profesor respecto a sus áreas de mejora, así como también deberían ser una forma de reconocimiento por parte de la autoridad competente” (P15),

“Se podría ahondar para considerarlos como áreas de oportunidad para el crecimiento como docente” (P177),

“Es necesario informar las fortalezas y las debilidades de uno para mejorar” (P192).

Algunos comentan que habría que ponerse más énfasis en la evaluación como proceso para la mejora. Para otros, el objetivo es cumplir con “un requisito que se debe cubrir” (P247).

Entre los aspectos positivos que resaltaron quienes consideran adecuada y suficiente la comunicación de los resultados:

- Está disponible para todos. Esto es, está disponible en Internet para que el que lo desee consulte sus resultados cuando lo requiera.
- Aporta información para la mejora. Un ejemplo de ello es lo que un profesor manifiesta: “A partir de los resultados sé que apreciación tuvieron mis alumnos de la impartición de mis materias y así, analizar y tomar decisiones para mejorarlas” (P66).
- Son personalizados por lo que “sólo le sirve al interesado” (P124).
- De fácil consulta por proceso automatizado.
- Son oportunos.

Las áreas de oportunidad que se identifican por este grupo son:

- Ser más específicos. “Los resultados son comunicados de manera muy general. Deben de ser más específicos para ver en que se falla y así poder corregirlo” (P71).
- Entrega personalizada. “Es de manera impersonal, sin verificar que realmente el profesor se detuvo a analizarlos” (P165).
- Garantizar confidencial. “Es a través del sistema, aunque las contraseñas las tienen las autoridades administrativas” (P123).
- Considerar la entrega de los resultados antes de finalizar el curso a fin de realizar mejoras. “Me gustaría que fuera antes de terminar el curso para platicarlo con los alumnos” (P171).

5.2.7 Acciones a partir de los resultados

5.2.7.1 Consecuencias

Una pregunta interesante es la que se refiere a las consecuencias, positivas o negativas, que tienen los resultados de la evaluación que se realiza para el docente.

¿Qué obtiene con los resultados?	E. Normal	U. Pública
Premios académicos (diplomas, reconocimientos, ceremonias)	1.8%	14.5%
Una carga de horas estable que le asegure su trabajo	7%	20.8%
Un estímulo salarial	3.5%	33.8%
Acceso a facilidades relacionadas con formación profesional	14%	18.8%
Obligatoriedad a participar en capacitaciones	12.3%	7.7%
Extrañamientos, condicionamientos y/o sanciones	17.5%	4.8%
Reducción de carga horaria	5.3%	7.7%
Retiro de compensaciones salariales	0%	2.4%
Despido de la institución	0%	2.4%
No hay consecuencia de ningún tipo	70.2%	32.4%

Tabla 18. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Consecuencias.

Se puede observar que existen grandes diferencias entre las respuestas de las dos instituciones; la más significativa refiere al tan alto porcentaje otorgado a la carencia de consecuencias por los profesores de la escuela normal.

Al analizar los datos se puede inferir que las respuestas más frecuentes de los profesores de la universidad pública están relacionadas a estímulos y/o reconocimientos económicos, administrativos o académicos. En contraste, las seleccionadas por los docentes normalistas tienen que ver, en su mayoría, con extrañamientos, condicionamientos, sanciones o capacitaciones obligatorias.

A partir de las correlaciones realizadas, se descubrió que las consecuencias relacionadas con (a) una carga horaria estable o (b) acceso a facilidades relacionadas con formación profesional tienen efecto en 11 y 10 de las 16 variables, respectivamente. La obtención de premios académicos, la obligatoriedad a participar en capacitaciones y la obtención de extrañamientos, condicionamientos y sanciones, tienen poca o casi nula influencia en las variables independientes.

5.2.7.2 Contribución de la evaluación en el desarrollo profesional

En términos de la contribución de la evaluación en el desarrollo profesional, en la universidad pública el porcentaje es más alto que en la normal. Así, mientras para la escuela normal casi una tercera parte de los docentes considera que la evaluación no contribuye, en la universidad pública este porcentaje se disminuye al 12.6%.

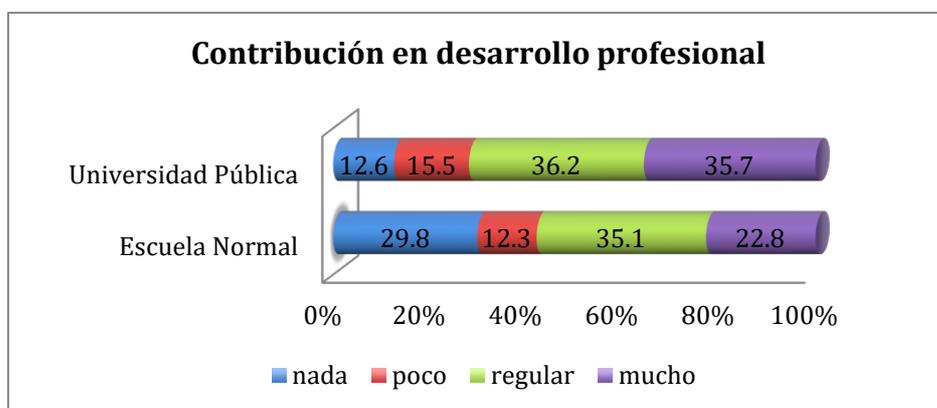


Ilustración 35. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Contribución de evaluación en desarrollo profesional.

Al realizar las correlaciones se encontró que:

- Los profesores que tienen una participación en el proceso evaluativo y también quienes reciben retroalimentación, consideran que la evaluación contribuye más a su desarrollo profesional.
- Nuevamente, el que la institución le informe al profesor que va a ser evaluado tiene una tendencia a reconocer la contribución de la evaluación. Lo mismo para quienes conocen el perfil ideal, los aspectos que se evalúan y/o sus resultados.

- Quienes tienen un mayor número de grupos a su cargo, menos consideran que los resultados contribuyen.
- La identificación de ciertos propósitos está estadísticamente relacionada con una percepción positiva, en este caso con una mayor contribución en su desarrollo profesional. Tales propósitos son: generar mejores condiciones para el desarrollo institucional, ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente y, reconocer y premiar el desempeño. Esto también sucede con el acceso a facilidades relacionado con la formación profesional.
- Los profesores de la universidad pública que participan en el PROED y/o en los concursos de oposición y juicios de promoción tienen una tendencia a reconocer que los resultados contribuyen para su desarrollo profesional.
- Los docentes que piensan que la evaluación tiene un propósito de supervisión y control administrativo o que no conocen el propósito tienden a opinar que la evaluación contribuye menos. Lo mismo sucede con quienes piensan que no obtienen nada del proceso.

5.2.7.3 Contribución de la evaluación en otros aspectos de la docencia

La contribución la evaluación de la docencia se refleja de la siguiente manera para los docentes de ambas instituciones:

¿Cómo ha contribuido?	E. Normal	U. Pública
Mayor conciencia de lo que sucede en el aula	15%	30.4%
Detección de fortalezas y debilidades sobre la práctica	67.5%	61.3%
Verificar, retroalimentar, mejorar el proceso el proceso enseñanza aprendizaje	47.5%	48.1%
Lograr mayor crecimiento profesional	12.5%	12.2%
Repensar y cuestionar creencias sobre la docencia	12.5%	10.5%

Tabla 19. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Contribución de la evaluación.

Como podemos observar, las respuestas mencionadas con mayor frecuencia en ambas instituciones tienen que ver con la identificación de las fortalezas y debilidades en la práctica, en primer lugar, y con la verificación, retroalimentación y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en segundo término.

Todas las contribuciones mencionadas están correlacionadas con los propósitos de ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica y generar mejores condiciones para el desarrollo institucional; así como con quienes reciben retroalimentación.

5.2.7.4 Confianza en los resultados y búsqueda de acciones para la mejora

En relación a la confianza en los resultados y al buscar acciones de mejora a partir de ellos se encontró que los profesores de la universidad pública tienden a confiar más en ellos y a sentirse más motivados para buscar acciones de mejora que los profesores de la escuela normal.

Mientras que solamente el 33.3% de los maestros de la escuela normal están muy de acuerdo en que la evaluación sobre su desempeño los motiva a mejorar, para los de la universidad pública este porcentaje es mayor, 50.7%. Destaca también el hecho de que el 33.3% de los docentes de escuelas normales está total o parcialmente en desacuerdo. Para el caso de universidad pública, este porcentaje es mucho menor, 15.9%. Esto nos hace inferir que para los profesores de las escuelas normales la evaluación de la docencia resulta ser poco significativa como parte de su desarrollo profesional.

En cuanto a la confianza en los resultados, únicamente el 12.3% de los profesores en la escuela normal señaló tener mucha confianza; mientras que para la universidad pública este porcentaje se incrementó a 25.1%. Destaca también el hecho de que casi uno de cada cuatro maestros de la escuela normal (24.6%) manifiestan no tener confianza en los resultados; mientras que para el caso de la universidad pública sólo uno de cada diez maestros tienen esta opinión (9.2%).

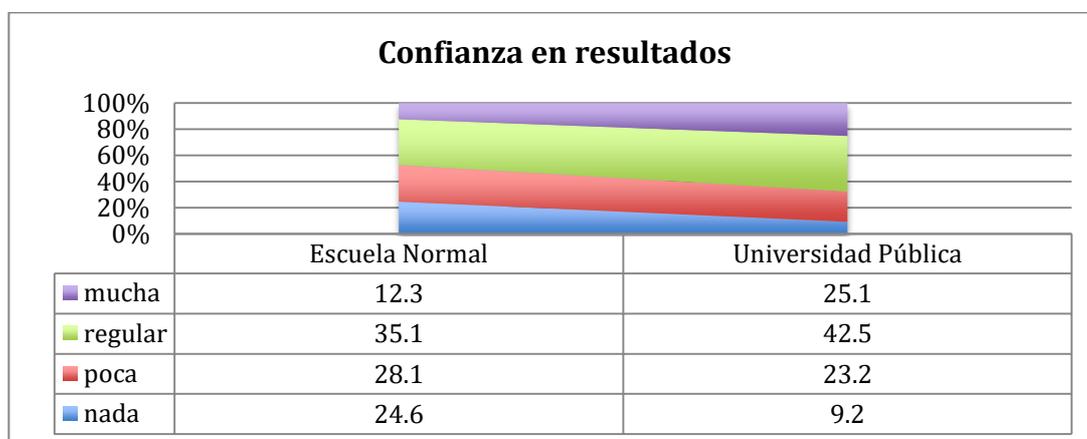


Ilustración 36. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Confianza en los resultados.

En el estudio se identificó que entre los grupos que tienden a confiar más en los resultados que reciben sobre su desempeño y a sentirse más motivados por ellos para buscar acciones de mejora están los profesores de sexo femenino y los profesores contratados por hora clase.

De la misma manera, el conocimiento de los aspectos a evaluar, la percepción de que la evaluación busca valorar un perfil docente ideal, la participación de los docentes en el proceso, el conocimiento del perfil institucional, el conocimiento de resultados, y/o el recibir retroalimentación, tienen una correlación positiva con ambas variables.

En el caso de la motivación de los resultados de la evaluación para buscar acciones de mejora, se encontró que el que la institución comunique al docente que será evaluado, tiene una influencia positiva.

Los profesores que atienden a cinco grupos o más son quienes tienden a tener menos confianza en los resultados y a sentirse menos motivados por ellos. Quienes consideran que la evaluación busca valorar criterios administrativos o tiene un propósito de supervisión y control administrativo, tienden a sentir lo mismo.

En cuanto a los propósitos, los que se refieren a generar mejores condiciones para el desarrollo institucional, ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente y/o reconocer y premiar el desempeño tienden a tener una relación favorable con las variables presentadas en este espacio. En el caso de los resultados como motivadores para la mejora también se identificó que quienes señalaron identificar las deficiencias de los docentes o identificar a aquellos que deben ser contratados y/o promovidos, tienen una tendencia a sentirse más motivados.

Los propósitos que tienden a estar relacionados con menos confianza en los resultados y/o motivación para la mejora a partir de ellos, son el que se refiere a proporcionar información para reportes oficiales de evaluaciones externas. Los docentes que no conocen los propósitos comparten esta tendencia.

Quienes consideran que los profesores obtienen una carga horaria estable tienden a confiar en los resultados y a pensar que los motivan a buscar acciones de mejora. Asimismo quienes piensan que obtienen extrañamientos, condicionamientos y/o sanciones y/o quienes no obtienen nada, tiende a opinar lo contrario.

Otro grupo que estadísticamente tiene una relación positiva en relación a que los resultados los motiven a mejorar está quienes sugieren fomentar la reflexión sobre los resultados entre profesores y coordinadores. Lo mismo

sucede con quienes participan en el PROED y en los concursos de oposición y juicios de promoción.

Los argumentos que algunos informantes expresaron en relación a su nivel de confianza en los resultados se presentan a continuación.

5.2.7.4.1 Confianza en los resultados: Escuela Normal

Entre las razones que provocan mayor desconfianza de los resultados en los docentes está el considerarlos poco objetivos y el que los alumnos sean quienes evalúen ya que, como uno de ellos señala, “los alumnos evalúan conforme los resultados de su desempeño en el curso” (P42).

Uno más es el desconocimiento del instrumento o de los aspectos a evaluar. En palabras de los docentes:

“Los resultados no me parecen confiables hasta el momento por no conocer el instrumento” (P42);

“no conozco al máximo cuáles son los puntos a evaluar” (P48);

“En cuanto los cuestionario que yo aplico si confío, pero los que aplica la institución hace falta una revisión” (P54).

Otros profesores consideran que los aspectos evaluados son insuficientes. En la discursiva de uno de ellos:

“Solo se considera la opinión de los estudiantes y el control administrativo; no se considera si se alcanzan las competencias, si hay aprendizajes significativos, si la evaluación es eficiente y si la práctica profesional responde al modelo educativo plasmado en el plan de estudios” (P59).

Algunas razones que también fueron mencionadas tienen que ver con el carácter informativo más que de diálogo, en el que los resultados “solo sirven para informes unidireccionales Directivos-docentes” (P69) y por considerarlos manipulados.

En cuanto a los docentes que manifestaron mayor confianza en los resultados se encontró que entre los motivos para otorgar sus valores está la correspondencia entre los resultados y la autoevaluación que realiza el profesor sobre su hacer. Para ellos el que los resultados de la evaluación provengan de los estudiantes es motivo de confianza. En palabras de uno de ellos:

“Considero que los alumnos en lo general si consideraron fortalezas y debilidades de mi trabajo, pues coincide con algunos aspectos que yo he identificado, sin embargo sería importante ver cómo valoran mi desempeño las autoridades institucionales” (P172).

5.2.7.4.2 Confianza en los resultados: Universidad Pública

La subjetividad de los estudiantes al responder el cuestionario de apreciación estudiantil ha sido mencionada de manera reiterativa tanto por los docentes que confían en los resultados de la evaluación sobre su desempeño como por los que desconfían de ellos. En cuanto a los primeros se identificó un reconocimiento a la opinión de los estudiantes como los agentes más cercanos a lo que se evalúa. Algunos argumentos otorgados por los profesores al respecto son:

“[Los resultados] vienen de la materia prima más importante de cualquier institución: el alumno” (P154),

“Pienso que [los resultados] son un buen indicador de lo que sucede en el aula a partir de las observaciones de los alumnos” (P193).

Por otro lado, algunos de los que atribuyen su desconfianza a la subjetividad de los estudiantes piensan que la evaluación que realizan podría estar determinada por las ‘malas notas’ que obtienen, por empatía con el profesor o por las percepciones personales de los estudiantes, entre otras. En la discursiva de los profesores:

“[La evaluación] es subjetiva, ya que somos evaluados por los estudiantes de acuerdo como ellos nos perciban” (P260),

“Han existido ocasiones que los alumnos la usan para vengarse de una mala calificación obtenida” (P13),

“En ocasiones el cómo le caiga uno al alumno es determinante en la evaluación” (P124).

Otro elemento presente en ambas posiciones son los **evaluadores**. Mientras unos confían en los resultados por “[...] el profesionalismo de quien los realiza” (P84); otros los ven como limitantes. En palabras de uno de ellos:

“A veces evalúan personas que desean dividir y no sumar, es decir, no ven la capacidad de los conocimientos, sino la competencia y no dan luz verde para continuar dando clase” (P192).

Algunos motivos que los docentes atribuyen con mayor frecuencia a la desconfianza de sus resultados son:

- El desconocimiento de los resultados mismos o de los criterios de evaluación,
- La poca diferenciación del desempeño por áreas del conocimiento. Como lo manifiesta un profesor:

“El sistema es estricto y muy puntual. No hay parámetros diferenciales sobre el desempeño por áreas de conocimiento o nivel de estudios de los profesores” (P92).

- Escasa o nula información sobre la interpretación de los resultados; “Solo son números y no sé qué se me está evaluando”. (P183).
- Falta de retroalimentación y seguimiento.
- Apego a lo administrativo.

Entre las razones que ofrecieron los docentes que confían en los resultados están:

- Reflejan el desempeño docente y “la realidad de lo que sucede en el aula” (P230).
- Contribuyen a la mejora de la práctica. En su propia voz:
“Es una manera de saber lo que estamos haciendo bien y en lo que hay que mejorar” (P109).
“Me permiten fortalecer mis debilidades” (P205).
- Confianza en el sistema a través del que se realiza el proceso ya que “esta sistematizado” (P242), “se hacen en computadora” (P178), “es un proceso digital” (P259).
- Confianza en la institución. En la discursiva de dos profesores,
“Si [confío] porque la institución universitaria es quien la está evaluando” (P188);
“Es una universidad seria y profesional” (P202).

5.2.7.5 Acciones formativas a partir de los resultados

En relación a la pregunta de qué tipo de acciones formativas se le ofrecen a partir de los resultados, las respuestas fueron muy variadas en y entre las instituciones.

En la escuela normal el 52.6% de los profesores señaló que no se le ofrece ninguna acción formativa; mientras que el 1.8% lo desconoce. El restante 45.6% manifestó que se le ofrecía lo siguiente:

- capacitación de manera general (21.1%),
- capacitación en función de las necesidades detectadas (14.1%),
- espacios de reflexión grupal (7%),
- espacios de reflexión individual (3.5%) y
- otras acciones (21%).

En cuanto a la universidad pública, al 37.7% se le ofrece capacitación en general, al 14.5% capacitación de acuerdo a las necesidades detectadas, al 0% espacios de reflexión grupal, y al 5.8% espacios de reflexión individual. El 40.5% reconoce no recibir ninguna; mientras que el restante 1.5% no sabe o desconoce.

Esto nos lleva a inferir que aunque en porcentajes diferentes, en ambas instituciones la mayoría de los profesores encuentran escasa o nula articulación entre los resultados de las evaluaciones y las oportunidades de capacitación y actualización que reciben o podrían recibir. Un pequeño porcentaje de docentes reconoce recibir capacitación en función del análisis de los resultados de su evaluación. Asimismo, se reconoce lo limitado que son los espacios de reflexión individual y grupal.

5.2.8 Balance e impacto de las experiencias de evaluación

5.2.8.1 Sugerencias

Las principales propuestas de mejora compartidas por los docentes de ambos espacios académicos tienen que ver con el involucrar a todos los participantes -docentes, alumnos y directivos- en el proceso de evaluación y con definir y socializar el perfil docente que se quiere promover con la evaluación. Esto es un indicativo de la necesidad del profesor de sentirse participe tanto en la definición del referente a partir del cual será evaluado como en el proceso mismo.

En un segundo bloque, aunque con un orden distinto entre las instituciones están el uso de otras fuentes de información además de la opinión de los estudiantes y la vinculación de las estrategias de formación con los resultados detectados. Esto nos lleva a pensar que si bien los profesores reciben oportunidades de capacitación y actualización, éstas no refieren a las necesidades de estos para la mejora de su práctica.

Poco menos de una tercera parte de los profesores de ambos centros educativos sugiere tener espacios de reflexión individual y colectiva en los que se reflexione en torno a los resultados.

Son pocos los docentes que sugieren desligar la evaluación a los estímulos que se ofrecen a partir de ella; así como a la acción administrativa. Esto nos lleva a inferir el reconocimiento de la contribución que tiene o podría tener la evaluación como parte de los estímulos que recibe. En cuanto a la acción administrativa nos permite ver la aceptación de que la evaluación puede también contribuir a estos fines.

Un porcentaje mínimo – menos del 2% - en ambas instituciones considera que no debe evaluarse. Esto una vez más nos lleva a reconocer la relevancia y utilidad que tiene o pudiera tener la evaluación para los profesores.

Sugerencias para la mejora del proceso	E. Normal	U. Pública
Definir y socializar el perfil docente que se pretende promover con la evaluación	54.4%	50.7%
Involucrar a todos los participantes durante el proceso	56.1%	50.7%
Utilizar otras fuentes de información además de la opinión de los estudiantes	33.3%	44.9%
Vincular resultados con estrategias de formación según lo detectado	50.9%	37.7%
Fomentar entre profesores y coordinadores la reflexión sobre los resultados	29.8%	28.5%
Desligar la evaluación de los estímulos y de toda acción administrativa	8.8%	9.7%
Poner énfasis en la comunicación y transparencia	15.8%	14.5%
No debería evaluarse	1.8%	1.0%

Tabla 20. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Sugerencias para la mejora del proceso.

5.2.8.2 Impacto de la evaluación de la docencia

En términos del impacto de la evaluación de la docencia se obtuvieron los siguientes resultados:

- Dos terceras partes de los docentes tanto en la escuela normal como en la universidad pública señalan que la evaluación docente impacta su práctica profesional.
- En la escuela normal el 49.1% y en la universidad pública el 43.9% señalan que tiene impacto en el desempeño de sus estudiantes.
- El 40.3% de los profesores de la normal y el 31.8% de los de la universidad pública opinan que la evaluación de la docencia impacta en el desarrollo institucional.
- Que impacta el sistema educativo en general lo consideran el 29.9% de los profesores de la normal y el 34.8% de la universidad pública.
- Finalmente, el 12.3% y el 7.2% de los docentes de la escuela normal y de la universidad pública, respectivamente, consideran que la evaluación docente no tiene ningún impacto.

5.3 Significado de la evaluación docente a partir de las representaciones sociales

Como parte del cuestionario de opinión, se solicitó a los informantes escribieran 5 palabras que para ellos definiera la 'evaluación de la docencia'. Posteriormente se les pidió jerarquizarlas en orden de importancia en la que 1

era la más importante y 5 la menos. Con esto, los informantes expresaron de forma abierta y espontánea las respuestas más significativas sin la influencia de propuestas artificiales por parte del investigador.

Para su sistematización se capturaron todas las palabras definidoras de acuerdo con el orden de importancia determinado por los informantes. Más adelante se homologaron las palabras que eran sinónimos y se unificó el singular y el plural. Con la lista depurada se obtuvieron las frecuencias. Posteriormente se procedió a analizar los datos en función de la técnica de redes semánticas naturales (Valdez, 1998) con el fin de analizar el 'objeto representacional' que en este caso es la *evaluación docente*.

Esta técnica reconoce varios valores; entre ellos el valor 'J' que determina a la *riqueza semántica* de la red. Dicho valor corresponde al número total de palabras definidoras diferentes mencionadas. Este valor permite conocer la amplitud de palabras incluidas dentro de la red semántica. En el presente estudio se ingresaron un total de 365 palabras, siendo 267 diferentes (valor 'J').

En función del orden jerárquico asignado por el informante para cada palabra definidora, se determinaron ciertos valores que corresponden al valor semántico (Vs). A la palabra jerarquizada con el número 1 (más importante) se le asignó un valor de cinco, a la segunda un valor de cuatro, y así sucesivamente hasta la palabra número cinco a la cual se le asignó un valor de uno.

Otro valor es el "M" que indica el 'peso semántico' de cada palabra definidora. Este valor relaciona la frecuencia de aparición (Fa) de cada palabra definidora con el valor semántico (Vs) recién mencionado. Para calcularlo se multiplica la frecuencia de aparición (Fa) por el valor semántico (Vs). Posteriormente se suman los valores resultantes por palabra definidora. Esto permite ponderar la importancia que dan los informantes a cada palabra definidora, es decir, se asigna un peso semántico a cada concepto definidor.

Más adelante se seleccionaron las 15 palabras con valor 'M' más alto. Este grupo, llamado conjunto 'SAM', es el núcleo de la red. Este grupo de palabras muestra los elementos que articulan la representación.

También se obtuvo el valor 'FMG' que indica la distancia semántica entre cada una de las palabras del conjunto. Esto permite distinguir la cercanía o distancia de las palabras respecto al término inductor. Este valor se obtiene asignando a la palabra con valor más alto el 100 por ciento y con una regla de tres se calculan los valores subsecuentes.

A continuación se presenta la tabla que incluye el conjunto SAM y constituye el núcleo central de la representación. Para que un objeto sea objeto

de representación “es necesario que los elementos organizadores de su representación formen parte o estén directamente asociados con el objeto mismo” (Abric, 2001, pp. 22-23). En este caso, se observa que cada una de las palabras es complementaria entre sí y está directamente asociadas con el objeto mismo.

En la tabla se puede ver que la representación de la evaluación de la docencia está fuertemente vinculada a la *mejora*. Esta palabra no sólo obtuvo la frecuencia mayor sino además concentra por mucho el mayor peso semántico; es decir, se le asignaron los primeros lugares por orden de importancia. Asimismo, el valor VFVG nos permite ver que existe una enorme distancia entre esta palabra y el resto, lo cual le da una fuerza mayor.

	Palabras definidoras	Frecuencia Gral.	Valor M	VFVG
1	Mejora	77	280	100
2	Conocimiento	31	126	44.80
3	Desempeño	38	123	43.73
4	Compromiso	30	102	36.20
5	Calidad	28	99	35.13
6	Retroalimentación	26	81	28.67
7	Desarrollo	21	69	24.37
8	Actualización	21	61	21.51
9	Profesionalismo	12	53	18.64
10	Crecimiento	15	51	17.92
11	Estímulo	17	51	17.92
12	Responsabilidad	14	49	17.20
13	Formación	17	48	16.85
14	Capacitación	13	43	15.05
15	Objetividad	10	43	15.05

Tabla 21. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Conjunto SAM.

La distribución de las palabras en torno a la representación de la evaluación de la docencia fueron organizadas gráficamente en función de su importancia y cercanía al concepto definidor (Ver ilustración). Para ello se utilizaron los valores de FMG que fueron distribuidos de la siguiente manera: En el cuadrante superior derecho se concentraron los valores más altos (75 a 100 puntos); en este caso lo ocupa la palabra ‘mejora’. El inferior derecho se encuentra vacío ya que ninguna palabra se encontró en ese rango (50-74). El cuadrante inferior izquierdo es ocupado por cinco palabras mientras que en el superior se aglutina el resto, es decir, 9 palabras.

La información del esquema comparte tres características principalmente: consenso, unidad y complementariedad. Consenso en el sentido de que una sola palabra es la que concentra el mayor peso; unidad porque todas las palabras

están relacionadas entre sí; y complementariedad porque todas las palabras se añaden a las otras para darle un significado más amplio al término.

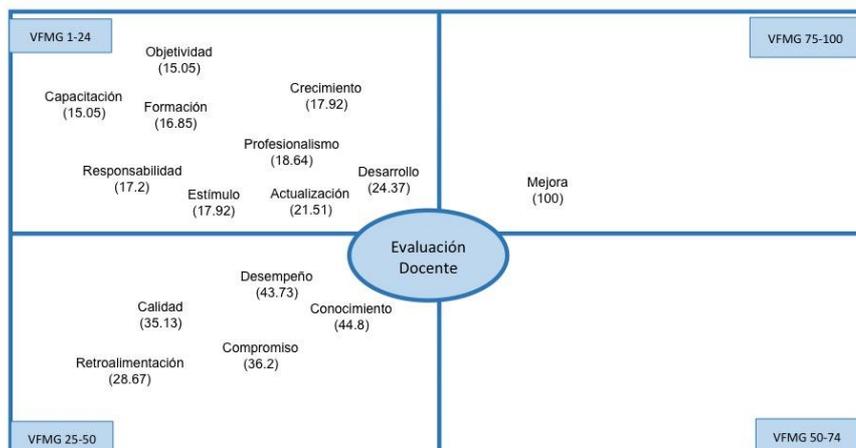


Ilustración 37. Resultados del Cuestionario de Opinión a Docentes: Esquema de representación de la Evaluación Docente.

A partir de un análisis de las palabras y los valores que constituyen el núcleo central (*) así como del resto de las palabras mencionadas, que constituye el núcleo periférico, se formularon las siguientes dimensiones:

Resultados esperados	mejora*, conocimiento*, crecimiento*, desarrollo*, superación, concientización, fortalecimiento, seguimiento, reorientación, cambio, decisiones, apoyo, perfeccionamiento.
Procesos reflexivos	retroalimentación*, análisis, reflexión, autoevaluación, autocrítica,
Elementos valorados	Desempeño*, conocimiento*, habilidades, fortalezas, estrategias, enseñanza aprendizaje, didáctica, cumplimiento, práctica docente, perfil docente, objetivos, logros, capacidades, rendimiento, actitudes, puntualidad, productividad, aptitudes.
Actitudes y valores	compromiso*, responsabilidad*, profesionalismo*, participación, honestidad, empatía, congruencia, respeto, justicia, esfuerzo, entrega, disciplina, violencia, simulación.
Acciones formativas	actualización*, capacitación*, formación*, profesionalización, preparación.
Consecuencias	Estímulo*, reconocimientos, salario, compensaciones económicas, permanencia, condicionamiento.
Condiciones	Objetividad*/ subjetividad, transparencia, eficiencia, comunicación, claridad, confiabilidad, imparcialidad, eficacia, burocratismo, percepción de estudiantes, superficialidad, favoritismos, equidad/inequidad, colaboración.

Ilustración 38. Dimensiones de la evaluación de la docencia a partir de la técnica de redes semánticas naturales

La palabra *Calidad** no fue integrada a alguna dimensión debido a que tendría que ser analizada en una condición diferente ya que se considera transversal; es decir, podría ser vista como resultado esperado, elemento evaluado, condición necesaria, una actitud o un valor.

5.4 Discusión de los resultados del análisis del Cuestionario de Opinión Docente

En este espacio hemos presentado resultados que aunque provienen de un mismo instrumento, responden a tres técnicas de análisis diferentes. Así, se realizó el análisis de un amplio número de preguntas desde la estadística descriptiva e inferencial, se analizaron cada una de las preguntas abiertas con el uso del Atlas.ti, y se abordó el significado que tiene la evaluación de la docencia para los profesores a partir de la técnica de redes semánticas naturales utilizada en los estudios de representaciones sociales.

Los resultados provenientes de la estadística hasta aquí planteados ofrecen una amplia perspectiva de lo que sucede en las dos instituciones participantes en el estudio. Algunas son coincidentes, otros divergentes. A partir de ellos se pueden realizar las siguientes precisiones:

- Existen diferencias entre ambas instituciones en cuanto a grupos de edad, grado de escolaridad y antigüedad.
- En lo referente a las variables turno, tipo de materia, tamaño del grupo e impartición de clases en algún otro espacio académico no son estadísticamente diferentes en las instituciones.
- Una de las variables que marcó diferencias importantes fue el número de grupos que atiende el profesor. En concreto, aquellos profesores que tienen a su cargo 5 grupos o más tienden a ser más renuentes en sus respuestas.
- Los cuestionarios de apreciación estudiantil son el principal insumo para evaluar el desempeño de los profesores.
- Un muy alto porcentaje del total de profesores está de acuerdo a ser evaluado por la institución (96.2%). Asimismo, aunque con un porcentaje menor, para gran parte de la población resulta de gran valor la evaluación sobre su desempeño. Los profesores con más años de experiencia y mayor número de grupos a su cargo son quienes dan menos importancia a la evaluación.
- Hay evidencia estadística suficiente a un nivel de confianza del 95% de que las variables relacionadas a la opinión de los docentes en cuanto a la confianza en los instrumentos, la confianza en el proceso, la adecuada comunicación de los resultados, la contribución de la evaluación para el desarrollo profesional de los docentes, la relevancia de los resultados

para la búsqueda de la mejora y la confianza en los resultados está altamente relacionada con el conocimiento de los aspectos a evaluar, el propósito de generar mejores condiciones para el desarrollo institucional, el propósito de ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente, la participación del docente en el proceso y el conocimiento del perfil docente que se promueve con la evaluación.

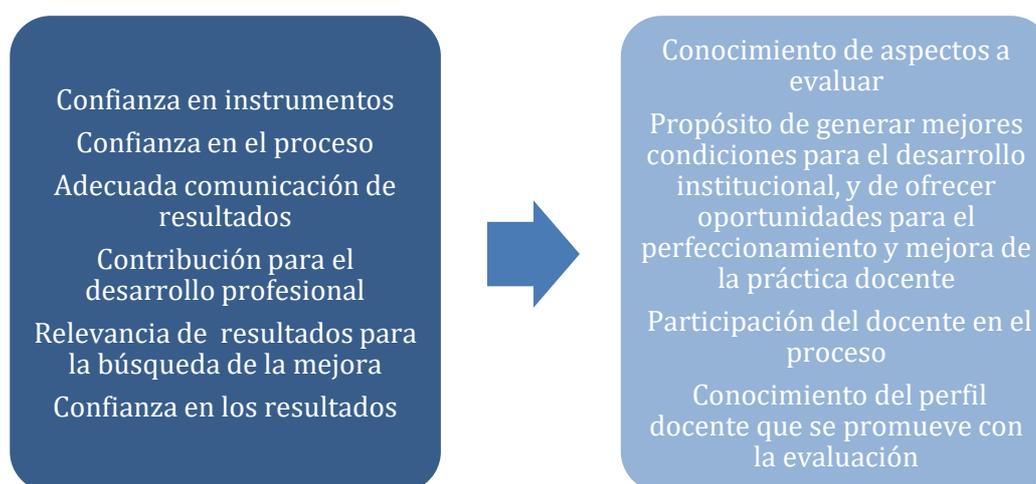


Ilustración 39. Correlación de variables.

- Un muy bajo porcentaje de los docentes en ambas instituciones conoce el perfil docente ideal de la institución. Asimismo, no todos los docentes conocen los aspectos que se evalúan sobre su desempeño.
- Los aspectos que al parecer de los docentes se evalúan con más énfasis son la planeación y preparación del curso, la puntualidad y asistencia.
- En la escuela normal más de la mitad de los profesores (54.4%) consideran poco o nada pertinentes los instrumentos con los que son evaluados. En la universidad pública está invertido; el 57.9% de los profesores los considera de regular a muy pertinentes.
- Únicamente alrededor del 15% de los profesores participa en los procesos de evaluación, de manera distinta al ser sólo evaluado.
- Los profesores de la universidad pública tienen una mayor tendencia a confiar en los procesos que los de la escuela normal. Las respuestas del 63,2% de estos últimos se ubican en los valores mínimos de confianza (poco o nada).
- El 73.7% de los informantes de la escuela normal no está de acuerdo con que la manera de comunicar los resultados sea la adecuada.
- Más de una quinta parte de los profesores de la escuela normal manifestó nula utilidad de los resultados que reciben sobre su desempeño.

- En ambas instituciones, más del 80% de los profesores reconocen la utilidad de la retroalimentación sobre sus resultados; sin embargo, un porcentaje similar manifiesta no recibir retroalimentación por parte de alguna autoridad.
- El 70.2% de los docentes en la escuela normal manifiesta que la evaluación sobre su desempeño no tiene consecuencia, positiva o negativa.
- Las propuestas de mejora que fueron marcadas con mayor frecuencia en los dos espacios académicos fueron definir y socializar un perfil docente que se pretende promover con la evaluación e involucrar a todos los participantes durante el proceso.
- Las respuestas relacionadas a la confianza en los instrumentos, procesos y resultados tienen diferencias entre instituciones. En todos los casos en la escuela normal tienden a la baja; mientras en la universidad pública tienen una ligera tendencia a la alza.
- Los profesores que consideran que pueden obtener una carga horaria estable a través de la evaluación tienden a confiar en los resultados y a buscar acciones de mejora a partir de ellos. Por otro lado, quienes obtienen extrañamientos, condicionamientos, sanciones o nada opinan lo contrario.

En cuanto a las preguntas abiertas, además de que se identificó información valiosa que refuerza las categorías preestablecidas, se reconocieron una serie de categorías emergentes que estuvieron presentes de manera reiterativa en varias de las preguntas. Estas últimas son:

- La evaluación como proceso de mejora. En el discurso de los docentes la mejora es mencionada de manera recurrente; muchos resaltan su utilidad y el impacto que podría tener en su desempeño; otros ofrecen argumentos que indican que el proceso de evaluación que se lleva a cabo no está contribuyendo a alcanzarla. Lo que es un hecho es que en los informantes la significancia del binomio evaluación–mejora, está presente como deseo o realidad.
- Subjetividad de instrumentos, procesos e informantes. Este fue un motivo persistente en relación a la desconfianza del proceso; desde su diseño y el de los instrumentos, hasta sus resultados. El argumento que apareció con mayor frecuencia fue la subjetividad de los principales informantes: los estudiantes.
- Desconocimiento de criterios, procesos, resultados y aspectos a evaluar. Si bien en las categorías preestablecidas, se reconocen los criterios, contenidos, propósitos, procesos y resultados, en este espacio se resalta la importancia de su desconocimiento como razón de desconfianza.
- Retroalimentación como medio para la mejora. Persiste un reconocimiento a que el que alguien comente con los docentes los

resultados contribuiría a mejorar su práctica, entre otras cosas. El hacerlo les permitiría identificar y fortalecer áreas de oportunidad; encontrar, con otros, estrategias y acciones de mejora; establecer compromisos; definir objetivos institucionales y profesionales; intercambiar experiencias y perspectivas; entre muchas otras cosas.

- Presencia de los estudiantes. La percepción de los estudiantes como parte del proceso de evaluación está constantemente presente en ambas instituciones independientemente del tema que se aborde – la evaluación docente como reflejo de lo que se realiza en el aula, confianza en el proceso, en los instrumentos, en los resultados. La opinión se encuentra diversificada; así, tanto algunos lo consideran favorable; otros le dan una connotación negativa.

En cuanto a lo primero, para los profesores que confían en los resultados encontramos un reconocimiento a la opinión de los estudiantes como los agentes más cercanos a lo que se pretende evaluar, principalmente. En cuanto a los que desconfían, atribuyen su desconfianza a la subjetividad del estudiante, la falta de capacidad de éstos para evaluar, la poca seriedad e importancia en los procesos. Los informantes relacionaron la subjetividad a diversos factores, entre los que están las calificaciones que obtienen, la empatía con el profesor, el trato y respuestas afectivas, entre otros.

Por el otro lado, el análisis del significado de la evaluación docente desde las redes semánticas pone de manifiesto una clara y consensuada cercanía con *la mejora*. Asimismo evidencia complementariedad con una serie de palabras definidoras entre las que están el conocimiento, el desarrollo, la retroalimentación, el estímulo y, una serie de acciones formativas -actualización, capacitación, formación-, entre otras.

En ilustración que se presenta a continuación se muestra la congruencia que existe entre las categorías preestablecidas y las categorías emergentes a partir del análisis de las preguntas abiertas con las dimensiones identificadas provenientes del análisis del significado que tiene la evaluación de la docencia para los informantes desde la técnica de redes semánticas naturales. A cada una de estas dimensiones se le otorgó una estrella de cierto color para identificarla. Lo que a continuación se muestra es la presencia de cada una de estas dimensiones en las distintas categorías.

A partir de lo hasta aquí mencionado es evidente que el profesor consciente e inconscientemente vincula a la evaluación sobre su desempeño con la mejora. De igual manera, hay evidencia que apunta al hecho de que si los docentes son informados del proceso de evaluación; conocen el perfil que se promueve, los aspectos que son evaluados y los resultados sobre su

desempeño; participa durante el proceso; obtiene consecuencias positivas o negativas a partir de sus resultados; en esa medida tendrán más confianza en los procesos y estarán más motivados para buscar acciones de mejora.

Más aún, si la comunicación de resultados es acompañada de retroalimentación y acciones formativas a partir de las necesidades detectadas, las posibilidades de que contribuyan a una mejora de la calidad de su práctica docente se incrementarían, como habría de esperarse.

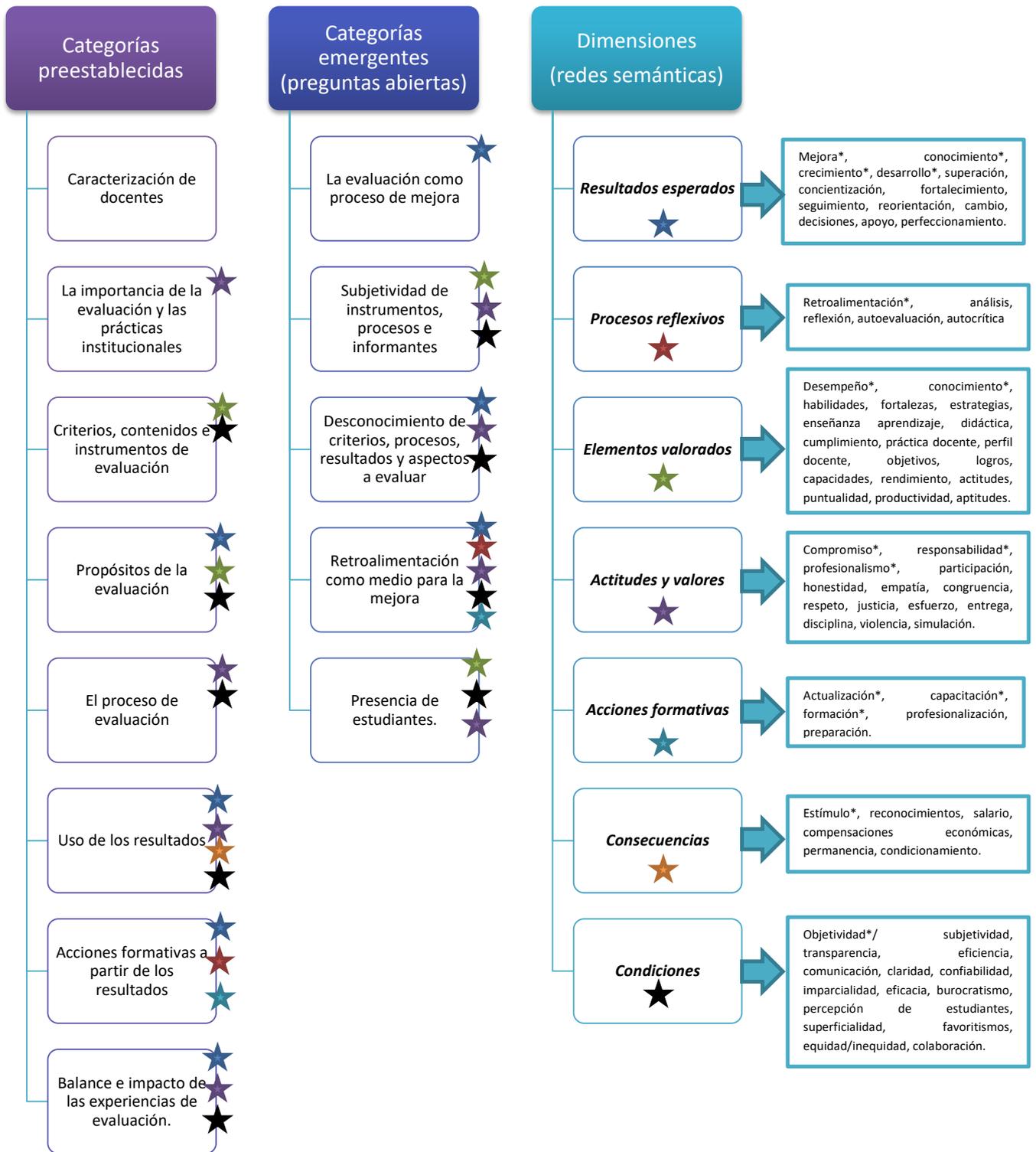


Ilustración 40. Congruencia entre categorías preestablecidas y categorías emergentes con dimensiones de significado.

CAPÍTULO VI: LA ESCUELA NORMAL DESDE UNA MIRADA CUALITATIVA

En este espacio se busca resaltar características y elementos de la escuela normal a partir de la voz de sus autoridades, de sus docentes y desde los documentos emitidos por la propia institución. Estos elementos permiten establecer el contexto en el que los profesores se desenvuelven y a partir del cual significan la evaluación que se realiza sobre su desempeño.

El capítulo está organizado en seis secciones que hacen referencia a distintos elementos y aspectos de la escuela normal. En la primera se ofrece una descripción general de la escuela normal. En los siguientes se abordan elementos sobre los docentes en la institución; la docencia y la formación de los estudiantes; las prácticas institucionales; las instancias e instituciones externas y su influencia; y algunos aspectos a resolver como son el clima laboral y la falta de sistematización y documentación.

6.1 La escuela normal: una descripción general

La escuela normal participante es una de las 36 normales del estado de México que tiene como misión “formar profesionales de la educación, con una identidad profesional y ética, sustentada en valores pedagógicos, humanísticos y científicos, con sólida formación docente que den respuesta a las necesidades educativas actuales”.

Asimismo se ha planteado la visión institucional al 2018 de “ser una institución pública de educación superior, abierta y competitiva; encargada de la formación de profesionales en educación secundaria, media superior y superior, con programas educativos de calidad a partir de la acreditación de sus programas educativos y la certificación de sus procesos académico-administrativos”.

La organización de la escuela normal está estructurada en función del Reglamento para las escuelas normales del Estado de México (GEM, 2007) en el que se define la estructura organizacional y las atribuciones y funciones de la institución y su personal.

De acuerdo a dicho manual, la institución se organiza de la siguiente manera:

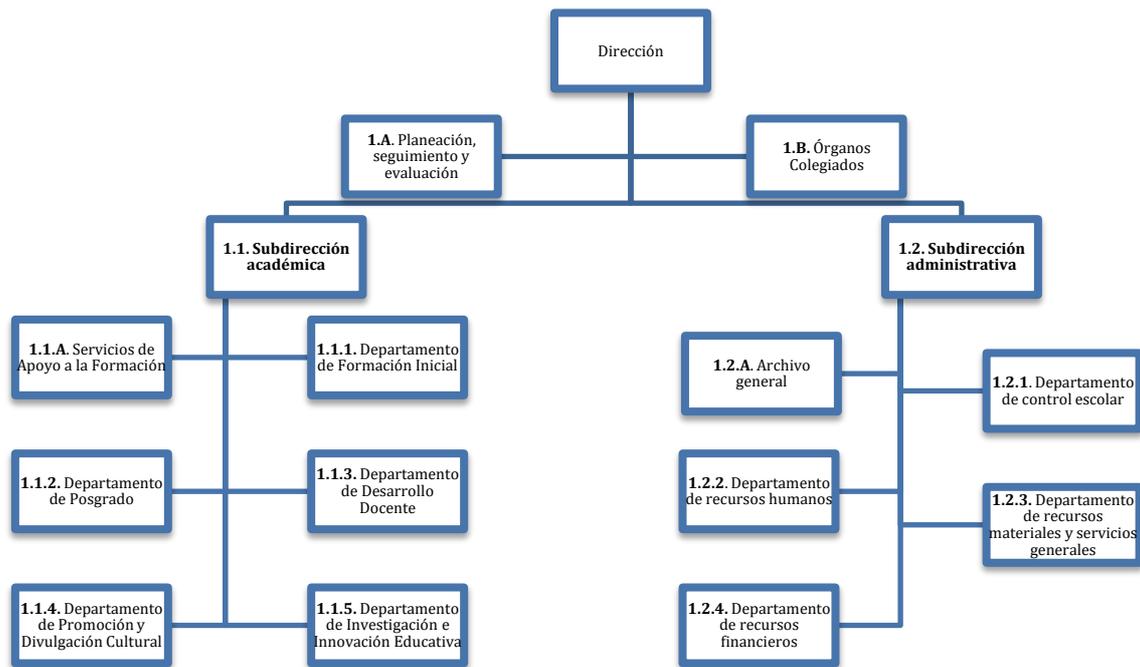


Ilustración 41: Organigrama escuela normal. Fuente: Gobierno del Estado de México.

6.1.1 Sus programas educativos y complementarios

La escuela normal ofrece Programas Educativos tanto para la Formación Inicial, como de Maestría. En cuanto a los primeros, ha dado continuidad a tres Programas Educativos (Plan 1999) de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en matemáticas, biología y español. A partir del 2011, las dos primeras se encuentran en el Nivel 1 del Padrón de los Programas de Educación Superior reconocidos por su buena calidad, asignada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). La Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas se ha ofertado de manera ininterrumpida desde 1999.

En cuanto a los programas de posgrado, se ofertan las maestrías en Educación Preescolar, Educación Primaria, Gestión Educativa, Educación Superior, Educación Matemática y en Orientación Educativa y Asesoría Profesional.

Como parte de la formación complementaria de los alumnos, la escuela normal ofrece cursos de idiomas -entre ellos el inglés- a través del Centro

Regional para la Enseñanza de Lenguas (CRELe) y de TIC por el Centro de Tecnologías para la Comunicación Educativa. La escuela normal, también ha ofrecido clubes artísticos y deportivos aunque, a partir del autodiagnóstico, se identificó que estos requieren una programación más precisa a fin de que contribuyan a la formación integral de los estudiantes sin ser una carga más.

La escuela normal cuenta con un Programa Institucional de Tutoría desde el año 2008. De acuerdo con lo expresado en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) 2013³¹, el 100% de los estudiantes de formación inicial y posgrado cuenta con un tutor.

En relación al rendimiento académico de los estudiantes, se reporta que el aprovechamiento general de licenciatura del ciclo escolar 2011-2012 fue de 8.4; el más alto en los últimos cinco años.

En el ProFEN 2013 también se reporte que la totalidad de los estudiantes egresados de los tres programas en cuanto a las generaciones 2007-2011 y 2008-2012 fueron aprobados por el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México al presentar el examen de ingreso al servicio.

6.2 Los docentes en la institución

De acuerdo con los datos mencionados en el ProFEN 2013 y en el Plan de Desarrollo 2013-2018³² la planta docente de la ENSEM está integrado por 126 profesores³³ que en cuanto a sus estudios y obtención de grado se ubican de la siguiente manera:

Nivel	Técnico	Licenciatura		Maestría		Doctorado	
Estatus	N/A	Pasante	Titulado	Pasante	Titulado	Pasante	Titulado
Cantidad	10	6	31	33	36	0	10
Total de la Planta Docente							126

Tabla 22: Descripción de la planta docente en cuanto a estudios.

Respecto a la relación entre la matrícula de cada programa educativo de licenciatura y la competitividad académica -contemplada a partir del número de profesores que atiende dicho programa-, se reporta una relación promedio para los tres programas de 2.18 alumnos por docente.

³¹ Documento emitido por la institución en mayo del 2013.

³² Plan de Desarrollo emitido por la institución en septiembre del 2013.

³³ Al momento de la investigación (abril, 2014), el número de docentes se había elevado a 131.

Los docentes desde su propia voz se perciben como un colectivo de diversas realidades encontradas; existen entre ellos diferencias no sólo en edad y años de experiencia sino de visiones, expectativas, intereses que en muchas ocasiones son difíciles de armonizar.

Somos una generación o muchas generaciones aquí metidas en la institución; compartimos el espacio compañeros muy jóvenes, con pocos años de servicio, y compañeros con más allá de los 40 años de servicio. Hay visiones muy diferentes, expectativas diferentes. Algunos ven cuesta arriba, otros tal vez ya veamos cuesta abajo. Es difícil armonizar estas visiones, estas expectativas, estos futuros. Nos mueven diferentes intereses. Pero también es cierto que somos maestros, entre comillas, bastante dóciles (P 8: 8:51 (193:193)).

Para algunos profesores la docencia es un asunto prioritario; es “como el corazón de una escuela” (P 1: 1:25 (47:47)). En palabras de uno de ellos,

Si el gobierno me dijera ‘a ver te vamos a dar tu último año antes que te jubiles haciendo lo que más te guste’. A mí lo que más me gusta es encerrarme en un salón de clase. No se lo cambio por nada (P 1: 1:26 (47:47)).

A lo largo de las entrevistas los docentes hicieron remembranza de su paso en la escuela normal. Algunos describieron con emoción su ingreso a la institución y su contribución y participación en acciones encaminadas a su crecimiento y desarrollo. Algunos otros mencionaron que la institución ha sufrido cambios. Uno de los profesores menciona que no han sido capaces de reconocer su parte de co-responsabilidad en dicha transformación y reconoce que les ha falta generar una conciencia colectiva que los lleve a mejorar la situación que prevalece. En su propia voz,

Nuestro problema es que no hemos sabido generar una conciencia colectiva que nos permita modificar al estado de cosas que privan en la institución. Efectivamente, las cosas se han ido degradando, hay cosas muy concretas de ello, pero también tenemos que aceptar que somos coparticipes de todo esto. Cómplices por omisión o por comisión. Uno tiene que aceptar su falta de responsabilidad (P 8: 8:51 (193:193)).

6.2.1 Los docentes según su tipo de contratación y nombramiento

Los profesores son contratados principalmente de dos maneras: ‘tiempos completos’ y ‘horas clase’; aunque también existen los ‘eventuales’. En las entrevistas se identificó que existen grandes diferencias en la institución entre

ellos a partir del tipo de contratación. Los principales contrastes se ubican en las funciones que desempeñan, las cargas laborales y los niveles de participación en la dinámica institucional.

De acuerdo con lo reportado en el ProFEN 2013 de los 126 profesores registrados en ese momento, 56 de ellos eran de tiempo completo (PTC), 67 profesores hora clase (PHC) y 3 eran directivos. Los PTC están dedicados a la docencia, tutoría, asesoría, investigación, gestión y vinculación académica. Esta última se establece tanto con escuelas de educación básica para que los estudiantes realicen prácticas de observación y prácticas pedagógicas en condiciones reales de trabajo; como con IES públicas y privadas para el intercambio de experiencias y redes de colaboración. Por su parte, los PHC están dedicados preferentemente a la docencia y a actividades de gestión.

A partir de la información recuperada de las entrevistas con profesores se identificó que a diferencia de los profesores de tiempo completo que cuentan con una carga horaria más holgada para desarrollar sus actividades, los profesores 'hora clase' se encuentran en situaciones adversas ya que por lo general se espera que el período de tiempo por el que son contratados estén frente a grupo. Por ello, las actividades de planeación, reflexión y evaluación, entre otras, las deben realizar fuera de sus horas clase. Esto último resulta complicado ya que se sabe que muchos de ellos tienen que cumplir con otras obligaciones laborales. Uno de los profesores entrevistados considera necesaria una descarga horaria a fin de que el docente en esta situación pueda planear, reflexionar y evaluar dentro de su espacio de trabajo en la institución. En palabras de un profesor de tiempo completo,

Yo sí creo que las cuestiones de los [profesores] horas clase son doblemente difíciles en términos de trabajar procesos de planeación y procesos de evaluación. Sigo pensando que si no hay una intención de descarga horaria en donde les digan: 'ok, te voy a contratar, te voy a pagar 30 horas, 20 son frente a grupo y diez donde intercambiamos, donde tú revises trabajos, donde tú planifiques'. Si al maestro no le van a pagar esas horas, yo dudo mucho que para las condiciones en las que la mayoría de ellos se mueven -que salir de una para ir a otra, vender en el negocio- lleguen a casa con la idea de reflexionar sobre su quehacer. Yo no los veo llevándose los trabajos y calificándoles; yo no los veo planificando" (P 1: 1:42 (66:66).

Algunos de los docentes hora-clase sienten que son ellos quienes realizan la mayor parte de la docencia. En la voz de uno de ellos:

Como que siempre somos los que no tenemos mucha injerencia en muchas cosas, pero somos los que hacemos la talacha. Somos los que

estamos en el grupo, somos los que afrontamos muchos problemas (P 4: 4:2 (14:14)).

Es importante señalar que si bien los profesores horas-clase asisten a la escuela y cumplen con sus horarios, su trabajo es aislado e independiente. Por su condición, a muchos de ellos poco les interesa participar y crecer en la institución.

Varios informantes manifestaron que algunos de los profesores de tiempo completo son quienes muestran mayor desinterés y resistencias para participar en responsabilidades institucionales y de capacitación. Así,

De pronto los maestros estamos como que ya no nos interesa nada porque 'ya tengo más de 30 años de servicio' y digo ¡yo ya para qué! Y, estoy que ¡ya me voy! ¡Ya me voy! y no me voy. Estoy como la canción. Entonces ya no quieren seguirse preparando (P 2: 2:28 (42:42)).

Los profesores hora-clase, por lo general no participan en las reuniones generales, las actividades institucionales y reuniones de academia argumentando que sus tiempos dentro la institución no coinciden con ellas. En algunos casos se identificó que, no participan a pesar de estar en la institución.

Al referirse a la participación de los docentes en las reuniones de academia, un profesor resaltó las fortalezas y debilidades de ambos grupos, PHC y PTC; así como las ventajas que tendría si trabajaran de manera conjunta y armónica. En cuanto a los primeros reconoce la riqueza de su experiencia al trabajar en otras instituciones, mientras que los PTC cuentan con conocimientos teóricos fundamentados en sus experiencias en investigación. Desgraciadamente no existe un diálogo entre ellos que les permita fortalecer su desarrollo profesional. Esto es atribuido a la imposibilidad de los PHC para participar en reuniones de academia.

Los profesores hora clase vienen y dan su curso y no se involucran en la academia. Ese es un problema. Aunque su clase la dan bien, trabajan en aislado, en lo individual. Los maestros de tiempo completo nos involucramos en la academia pero a veces la clase no la desarrollamos de la mejor manera porque estamos alejados de la vida cotidiana de las escuelas de educación básica y en ocasiones no nos preocupamos por lo que pasa allá, sino lo que pasa aquí. Nos encerramos en el mundo de la normal. No abrimos las puertas para conocer lo que está afuera. Eso complica. Si nos uniéramos ellos con su experiencia y nosotros con el conocimiento que tenemos de investigación, sería algo muy rico. Pero, ellos no tienen tiempo de estar academia y nosotros no nos damos el tiempo de conocer la vida cotidiana de la educación básica. Ese es el

asunto (P 6: 6:57 (175:175)).

Algunos informantes reportan que además de las diferencias entre el tipo de contratación, existen distancias entre los docentes respecto al tipo de plaza o nombramiento que se tenga. Así, “aquí no importa los estudios que tú tengas, aquí importa el nombramiento que tú tienes” (P 4: 4:1 (14:14). En la discursiva de un profesor,

El tipo de plaza que se tiene marca diferencia. Investigador, pedagogo y lo otro que no es investigador o pedagogo pero trabaja las mismas 45 horas que el investigador y el pedagogo (P 1 1:46 (71:71)).

6.2.2 Asignación de Plazas

A partir de lo recabado en las entrevistas se identificó que el acceso a las plazas puede ser a través de distintas maneras que no necesariamente refieren al reconocimiento por méritos profesionales; en muchas ocasiones refieren a cuestiones políticas en ocasiones provenientes de compromisos sindicales. En la discursiva de uno de los profesores,

“No digo que sea una situación que esté a capricho de la autoridad educativa. A mí me parece que a nivel de política pública mucho se perdió cuando el gobierno empezó a compartir con el sindicato la situación de las plazas” (P 1: 1:47 cita (71:71)).

Diversos profesores resaltaron que muchos de sus compañeros fueron contratados sin contar con el perfil docente adecuado para atender las necesidades de los estudiantes normalistas, muchas veces gracias a influencias o favoritismos. Por ello, ante la necesidad de atender los programas de estudio de las distintas licenciaturas, se ha tenido que convocar a los docentes disponibles sin por ello ser idóneos en cuanto a la especialidad. En la voz de un profesor,

“Al director le llegan muchas personas a trabajar aquí que no tienen perfil. Se trata de maestros que trabajaron en primaria y tienen por ahí una palanca que, bueno, ¡también es válido querer mejorar! Llegan y empiezan a dar clase con los chicos de licenciatura cuando su antecedente es la escuela primaria. [...] Si nos pusiéramos a pensar que los de la licenciatura de matemáticas tienen que ser licenciados en matemáticas, los de español en español, pues, no habría” (P 5: 5:19-21 (111:119)).

Esto es confirmado por la Subdirectora Académica quien menciona que en el último año se ha incrementado el número de docentes en la institución; muchos de ellos con perfiles alejados de la docencia. Como ella lo indica, esto tiene un gran costo para la institución e implica un enorme reto si pensamos en términos de una docencia de calidad.

Si tú revisas cómo debe ser un docente que atiende docencia como tal, pues vaya que es un gran compromiso ¿no? Todo lo que debe de saber. [...]. Pero se concibe ese viejo mito de que docencia pues *¡yo la doy, maestro!, ¡yo le entro!* [...] Entonces, tú vas a hacer docencia con alguien que, de entrada, en su vida había escuchado sobre las normales y desconoce todo lo que tiene que ver con los programas educativos y con el perfil deseable de un docente. Y con ellos tenemos que hacer educación... Es un costo enorme para la escuela... [Es difícil para] quien esté al frente, poder hacer que sus compañeros se involucren en un proceso de docencia pidiendo [cumplir con] estándares de calidad (A2, b).

6.2.3 Asignación de materias

Aunque en el ProFEN 2013 se reconoce como fortaleza el contar con un amplio número de profesores para la atención de los programas educativos, se reconoce que en algunos casos sus perfiles no son afines a dichos programas por lo que se tiene una brecha aún no resuelta entre ellos. Al respecto se menciona que “en lo que se refiere a la adscripción del personal académico al programa educativo afín a su perfil, la brecha a cerrar la constituyen un poco más del 50% de profesores que no han realizado acciones de capacitación o actualización en la enseñanza de las ciencias, el español y las matemáticas” (p. 14).

Esto fue corroborado por los profesores en entrevista quienes mencionaron que un alto porcentaje de docentes en aula no cuentan con los conocimientos y habilidades para dirigir ciertos cursos. De acuerdo con lo expresado por ellos, en algunos casos no existen docentes en la institución capacitados para impartir tal o cual materia; sin embargo, en otros las materias les son asignadas a pesar de conocer dichas carencias. Uno de los informantes expresó,

Pues haremos nuestro mejor esfuerzo, pero igual no nos alcanza. Y si en el camino no nos dijeron ‘¡espérate! te voy a dar un curso, va a haber estas asesorías’ [...]. Yo estoy seguro que de cada 5 docentes, 2 están donde deben de estar. Pero eso no se toca (P 1: 1:67 (112:112)).

Aunque pudiera pensarse que la asignación de profesores a las materias es en función de sus conocimientos y capacidades, en la práctica no siempre sucede así. A pesar de tantos años de la escuela normal, no existe un proceso formal para dicha asignación. Como un docente lo menciona en su entrevista,

“Falta un proceso más confiable, más consolidado en el que se tomen en cuenta varios elementos como es el mismo perfil del maestro; o sea, lo que en el sistema de eficiencia le llaman la franja de competencia. Es decir, ¿cuál es la formación de la maestra? Pero más que nada ¿cuál ha sido su desempeño en los últimos años? ¿En qué áreas ha sido? y ¿en qué nos puede ser útil? ¿En que puede dar su mejor esfuerzo? No asignar materias porque ‘ya nada más queda una hora’ y no hay quien la de” (P 2: 2:80 (158:158)).

Como uno de los profesores expresa, se esperaría que “no te den asignaturas porque no hay nadie más que la pueda dar, es importantísimo” (P 4: 4:58 (143:143)).

Los informantes manifestaron su molestia ante la falta de apoyo por parte de las autoridades para la habilitación, capacitación y/o actualización necesarias para el cumplimiento de la tarea y a la falta de consideración de las condiciones de trabajo de dichos profesores en la evaluación que se realiza sobre su desempeño. Como un docente lo menciona,

Si usted me dice que voy dar el curso de Ciencias Ocultas, pero me indica que voy a ir a dos congresos y que va a venir personal que sabe de eso, ofrezco el curso. Pero, si es un mensaje de la autoridad en el que así nada más, en frío, va el nombramiento y a ver cómo lo sorteas, me parece complicado (P 1: 1:121 (208:209))

Cabe señalar que hay docentes que inconformes por las asignaciones de las materias que reciben y argumentando lo antes mencionado, no ingresan al aula sino tiempo después exaltando la necesidad de preparar la materia. Como uno de los profesores describe,

Yo no voy a ir a dar clases hasta dentro de dos semanas porque estoy buscando los materiales. Nunca he dado la materia. Además, porque no me parece. Ha sido un proceso un poquito suelto a pesar de tantos años (P 2: 2:81 (158:158)).

6.2.4 Los mandos medios

Aunque la institución cuenta con personal calificado y experimentado para la toma de decisiones, éste no siempre está vinculado a las tareas institucionales

estratégicas sino que asumen tareas operativas para las que, muchas veces, están sobre calificados. De acuerdo con lo expresado por un profesor,

De pronto la baraja que tiene el [director] no es del todo suficiente para tener en los cargos de mandos medios o de responsabilidades importantes a personas que él quisiera; ha tenido que aceptar a quien no comparte el proyecto de escuela o quien no tiene una lectura similar a la de él” [...] Hay compañeros que teniendo una probada experiencia profesional en la institución -digo experiencia y no antigüedad, porque la antigüedad la tenemos yo y otros muchos; pero experiencia la tendrán solo algunos- no están en el escenario de toma de decisiones ni de trabajo técnico sino más bien en tareas operativas para las que a mi parecer, estarían sobre calificados.

De acuerdo con lo expresado por los informantes, en un pasado no muy lejano quienes desempeñaban responsabilidades mayores, entre las que se encuentran los procesos de evaluación de la docencia, resultaban favorecidos con compensaciones económicas y reconocimiento de su autoridad. Actualmente la única prerrogativa para algunos es retirarlo de las funciones docentes aunque esto es como “separar un lápiz de un escritorio” (P1, 1:105 (167:167)). Al respecto un docente comenta lo siguiente,

Tal vez el estatus así de ‘yo jefe’ [podría ser atractivo], pero luego ¿es jefe de quién? Si ¡estoy sólo! Se queda un poco la parte ahí, por eso el día que hagan atractiva una situación de jefatura [...] se pelearán por ella. Hoy es por lo que menos se pelea uno aquí; por ser jefe (P 1: 1:104 (163:165)).

Actualmente no hay motivación o interés por parte de los docentes en ocupar dichos cargos. Así,

Yo puedo decir: ‘a mí me ofreció esto’, pero yo te puedo decir que te lo ofreció a ti después de uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis que no quisieron (P1, 1:3 (20:20)).

No resulta atractivo para el profesor ocupar dichos puestos. Como lo expresa un docente, “Me parece que hoy casi es *jándale, quédate con la jefatura!*” (P1)

6.2.5 Impacto del cambio en nivel de responsabilidad del personal directivo

Dentro de la planta docente, se encuentran profesores de tiempo completo que han estado a cargo de la dirección de la institución o han tenido cargos

administrativos importantes, como la dirección de otras instituciones. Esto ha tenido un impacto en la dinámica institucional ya que, de acuerdo a las experiencias reportadas, los directivos conservan 'peso' e influencia en los docentes que en ocasiones causan incomodidades a quien llega a ocupar el cargo.

Para unos compañeros pudiera parecer no ser lo más adecuado regresar, continuar trabajando en la Institución desde otro nivel de responsabilidad pues no, como que en el medio donde nos desenvolvemos no es del todo explicable; como que juzgamos más por lo que vemos que por lo que comprendemos. Pasa así, hay varios casos de directivos que al dejar de serlo, siguen trabajando aquí. Eso genera, de pronto, para el que llega incomodidades [...]. Pesa tener en el colectivo docente a quienes tuvieron la responsabilidad principal de la escuela (P1).

6.3 La docencia y la formación de estudiantes

6.3.1 Creencias sobre estudiantes

Los estudiantes normalistas no sólo acuden a la escuela normal por los programas que se ofrecen, sino que al querer ser maestros, buscan modelos de actuación. Son sus maestros y las prácticas que ellos realizan lo que será guía para los futuros profesores y no los contenidos temáticos. Ante esto, el formador de formadores normalista tiene una mayor responsabilidad respecto a su propio desempeño docente. En palabras de uno de ellos,

[Las escuelas normales] son de las pocas instituciones que da esa doble posibilidad, sobre todo pensando que nuestros estudiantes serán los maestros. Se apropian de lo que uno enseña y también de los modelos de actuación [...]. No me apure mucho a que yo le adivine lo que estarán haciendo los alumnos que ya egresaron y que tuve como estudiantes. Seguramente están haciendo la reproducción de malas prácticas mías en la escuela. No sé si el maestro está convencido de que el esfuerzo va por otro lado y no por la revisión de los contenidos temáticos (P 1:1:75 (122:122)).

Es importante señalar que no todos los estudiantes asisten a la escuela normal por vocación o por el deseo de convertirse en profesores, se ha identificado que muchos de ellos son llevados a esta elección por otros motivos o intereses. Entre ellos están: necesidades de carácter familiar, condicionantes económicos y rechazo en otras instituciones o programas de estudio, entre otras.

6.3.2 La enseñanza en la Escuela Normal

De acuerdo con los profesores, las condiciones laborales son adecuadas y el tamaño de los grupos es pequeño. El reto es lo diversificado de sus estudiantes; así: “de pronto entras a un grupo y encuentras alumnos con muy buen nivel y otros que están ahí sin saber de qué se trata” (P 1: 1:93 (143:143).

A partir de la información recabada, se identificó que una característica de la escuela normal es su tendencia paternalista hacia los estudiantes. En ella, el docente busca cobijar y guiar a los alumnos causando en muchos casos dependencia. En la discursiva de algunos docentes se percibió un estado de conciencia sobre lo limitante que esto puede ser en su autonomía, su desarrollo y en la toma de decisiones futura. Así,

Los estudiantes están acostumbrados a que somos como más paternalistas; [...] yo creo que el centro de atención es el estudiante, definitivamente, las nuevas teorías así lo dicen. Pero el estar centrado en él no significa hacerlo dependiente del maestro ya que con eso llegamos hasta a quitarles muchas formas que tendrían para desarrollarse de manera autónoma y tomar sus propias decisiones bajo sus propios riesgos y con sus consecuencias (P 2: 2:7(19:19).

Hoy en día hay una actitud extremadamente paternalista, todo queremos resolverle a los estudiantes, entonces los estudiantes se van por la ley del menor esfuerzo. La vida profesional no es así. Ahora que se ha abierto la puerta de ingreso a profesionistas de otras áreas, hay ahí una competencia real. Uno decía apostando que ojalá nuestros estudiantes especializados obtengan su plaza, de no ser así, habrá un indicador que no estamos haciendo las cosas bien como institución (P 8: 8:53 (200:200).

Existe también la presencia de prácticas tradicionalista enraizadas; sin embargo no todos los informantes están conscientes de ellas. De acuerdo con lo expresado por un profesor que ha estado más de 30 años en el servicio, los estudiantes han cambiado; ya no son tan receptivos y respetuosos del rol del docente y de su autoridad. También menciona que son más demandantes, más cuestionadores y más exigentes con el tipo de información que se les proporciona. En sus propias palabras,

Las generaciones anteriores eran más, cómo podría decirlo, más tranquilas, más receptivas al rol del maestro. Hoy en día las generaciones son muchos más inquisidoras, preguntan más, quieren más; no basta con que lo diga el maestro, hay que presentar argumentos. Además, tienen un problema severo respecto a la figura de autoridad que representa al maestro (P 8: 8:26 (109:110).

El comentario del profesor refleja un arraigo en los patrones tradicionales de enseñanza en los que el profesor establecía las reglas y los mecanismos para el aprendizaje. Era él quien seleccionaba el conocimiento y transmitía a los estudiantes el contenido deseado. Por su parte, los estudiantes, receptivos y obedientes, aceptaban las reglas, la guía y las decisiones del profesor sin cuestionar. Es decir, eran depositarios de pensamientos, actitudes y valores inculcados por el profesor.

Ante los retos de un mundo cada vez más cambiante, investigadores, gobiernos, organizaciones y actores diversos se han dado a la tarea de examinar la pertinencia de la educación ante las transformaciones sociales, políticas y económicas actuales y por venir a fin de preparar a los estudiantes para ellos. De ello han derivado informes que han ido definiendo las habilidades del siglo XXI. Entre ellos se encuentra el de Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century (Educación para la vida y el trabajo: generar conocimiento y habilidades transferibles en el siglo XXI) (2012) que de acuerdo con Reimers y Chung (2016) es la revisión de investigaciones con base científica referentes las habilidades del siglo XXI más sistemática y comprensiva.(ver Tabla).

Todo esto nos lleva a reconocer que se ha de buscar que los estudiantes sean más críticos, más analíticos, más responsables de su propio conocimiento. Se espera que sepan indagar. El maestro ha de despertar esa curiosidad intelectual para que el alumno mismo sea quien desarrolle su conocimiento.

Los nuevos modelos de enseñanza aprendizaje otorgan al profesor un rol de facilitador. Se busca que el estudiante participe, interactúe y colabore con el profesor, con sus compañeros y con el propio conocimiento.

Otros profesores, sin embargo, reconocen llevar a cabo dichas prácticas que en ocasiones no les permiten ver si el estudiante está construyendo su conocimiento. En palabras de una profesora,

A veces como que tenemos enraizadas prácticas muy, muy tradicionales porque no estamos seguros de cómo... si estamos facilitando adecuadamente que el alumno construya el conocimiento (P 7: 7:22 (37:37)).

Competencias cognitivas	Procesos y estrategias cognitivas Pensamiento crítico, solución de problemas, análisis, razonamiento y argumentación, interpretación, toma de decisiones, aprendizaje flexible, funciones ejecutivas.
	Conocimiento Alfabetización o dominio de la información (incluida investigación con el uso de pruebas y reconocimiento de prejuicios en las fuentes); alfabetización en la tecnología de la información y la comunicación; comunicación oral y escrita; escucha activa.
	Creatividad Creatividad e innovación
Competencias intrapersonales	Apertura intelectual Flexibilidad, adaptabilidad, apreciación artística y cultural, responsabilidad personal y social, conciencia y competencia cultural, apreciación de la diversidad, aprendizaje continuo, interés y curiosidad intelectual.
	Ética y espíritu concienzado en el campo laboral Iniciativa, dirección personal, responsabilidad, perseverancia, determinación, productividad, autorregulación del tipo 1 (habilidades metacognitivas -premeditación, desempeño y crítica personal), profesionalismo/ética, integridad, atención de la ciudadanía (derechos y deberes), orientación hacia la carrera.
	Autoevaluación positiva Autorregulación del tipo 2 (automonitoreo, autoevaluación y reforzamiento personal), salud física y psicológica.
Competencias interpersonales	Trabajo en equipo y colaboración Comunicación, colaboración, trabajo en equipo, cooperación, coordinación, habilidades interpersonales, empatía/ toma de perspectiva, confianza, orientación de servicio, solución de conflictos, negociación.
	Liderazgo Liderazgo, comunicación asertiva, responsabilidad, autopresentación, influencia social en otros.

Tabla 23: Habilidades del siglo XXI según informe Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century (Reimers & Chung, 2016, pág. 23)

Para algunos formadores de los nuevos docentes, aspectos como la limpieza, el orden, el cuidado del aspecto personal del profesor y el involucramiento en actividades escolares ajenas a la docencia son parte de los hábitos que los estudiantes deben adquirir. Así,

Yo soy de las que para ir a sus escuelas de práctica les pido cuiden desde

tu limpieza, tus zapatos, no vas con chanclas, tu uniforme, tu corbata. [...] Una de las cosas que les observo es que entran a clases en la escuelas con basura, ¿Cómo puedes trabajar con el salón lleno de basura? Te quita unos minutos pedirle a los niños que la levanten. Yo he visto maestros que toman el bote y pasan [...].

Cuando a mis alumnos les dicen que además de sus horas de práctica van a limpiar la biblioteca como parte del servicio social, les digo 'si a ti te dan una escoba y un recogedor, tú lo haces, porque estamos pidiendo un favor en las escuelas secundarias para que ustedes puedan practicar.

En una escuela no es sólo dar clase, tenemos que estar inmersos en todo lo que es el ejercicio del trabajo docente. (P 5: 5:17 (102:104).

Otros ven su función en términos de corregir o guiar la práctica para que cuando los nuevos profesores se encuentren en ambientes reales, tengan más herramientas para enfrentarlos. Así,

Ahorita es el momento que yo te tengo que decir las cosas, para que cuando tú estés en la secundaria, no te pase (P 5: 5:29 (145:145).

Yo siento que uno de mis trabajos es ubicarlos y que verdaderamente estén preparados para su trabajo. Van a trabajar 35 años en educación secundaria (P 5: 5:31 (151:151).

Sin embargo, falta trabajar las dimensiones profesional y ética en los estudiantes y con ellas la posibilidad de construir desde su experiencia su propia práctica. De acuerdo con un profesor lo que se trabaja es la es la identidad normalista "que tiene que ver con el uniforme" (P1: 1:77 (123/123) y aunque no descarta su importancia ve la necesidad de trabajar las dimensiones mencionadas. Como él lo menciona,

"Lo que ellos no sepan, lo que ellos no dominen a nivel de contenidos, lo van a sortear si generamos en ellos estrategias que les hagan vivir la vocación docente como una carrera de servicio, de preparación de todos los días. Eso va a solventar lo que usted no les enseñó" (P 1: 1:76 (122:122).

Los nuevos profesores deben conocer a los alumnos que van a encontrar en sus aulas. Aunque mucha de la información que necesitan está contemplada dentro de su programa de estudios, uno de los formadores entrevistados los describe a partir de su experiencia.

El alumno de secundaria es un chico que está buscándole en qué falla el maestro. No es un chico que te va a creer. Ya no es la primaria; que lo que

decía el maestro era ley. El chico de secundaria se va a buscar en los medios de información. Si está viendo que ‘eso se me hace raro’, va y lo busca y viene y te lo planta y te pone en evidencia (P 5: 5:30 (148:149).

En el discurso de los profesores está presente la preocupación por la formación que están recibiendo los estudiantes. Un profesor inclusive se cuestiona sobre el qué pensar ante el hecho de que a un estudiante “se le entrega un reconocimiento en la ceremonia de egreso como el mejor promedio de la generación y sucede que no le tocó plaza” (P 1: 1:80 (126:126). El mismo se pregunta,

¿Qué pensarán [los estudiantes] de sus proceso de evaluación y la responsabilidad del docente de haber puesto calificaciones? ¿Cómo viven el 9.5, el 9.4 que, además, socialmente, públicamente son declarados como estudiantes sobresalientes y luego se dé este asunto? (P 1: 1:81 (126:126).

6.4 Prácticas institucionales

6.4.1 Exámenes Generales de Conocimientos y Exámenes Institucionales

La escuela normal participa en los Exámenes Generales de Conocimiento a partir del ciclo escolar 2008-2009. Según lo reportado en el PorFEN 2013, ese año los estudiantes de la LESE de matemáticas obtuvieron el primer lugar nacional en el examen general de conocimientos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior por lo que el Gobierno Federal a través de la SEP otorgó a la institución el “*reconocimiento a la calidad*”³⁴.

Asimismo, se menciona que a partir del ciclo escolar 2009-2010 la institución aplica un examen institucional a los estudiantes de 1º a 6º semestre con un doble objetivo: evaluar el logro de los contenidos curriculares e “*identificar el desempeño de los docentes frente a grupo en cuanto al cumplimiento de los contenidos del Plan y Programas de Estudio y el logro del perfil de egreso*” (P. 11). Este examen es elaborado por los docentes de la institución.

A partir del análisis de los resultados en ambos exámenes, la institución identificó: (a) que los promedios del examen institucional son relativamente más altos que los obtenidos en los exámenes generales de conocimiento y (b) que el programa educativo que obtiene el puntaje mayor en el examen institucional no

³⁴ A partir del siguiente ciclo escolar se dejaron de emitir dichos reconocimientos.

necesariamente es el que logra el mejor puntaje en el examen general de conocimientos.

Esto nos permite inferir que los exámenes no están diseñados bajo los mismos criterios o el mismo nivel de dificultad por lo que no ofrecen información que permita identificar los vacíos de aprendizaje y pueda orientar la enseñanza.

6.4.2 Los ajustes del calendario escolar

Los profesores reportan que al final del semestre se realizan modificaciones en el calendario escolar a fin de adelantar el examen institucional que los estudiantes deben presentar. Esto se realiza con varios días de anticipación a fin de tener los resultados a tiempo y debido a que 'los alumnos ya no vienen'. Posterior al examen los estudiantes saben que el trabajo que pudiera realizarse no tendrá valor. Para el profesor resulta inconveniente ya que aunque cada semestre sucede algo similar, no es notificado con la suficiente anticipación sobre las fechas de examen para poder ajustar el curso. Con todo esto, el programa queda incompleto y con ello actividades y contenidos.

Además de lo anterior, el resultado de dichas prácticas tiene efectos en las los estudiantes ya que no sólo dejan de asistir y cumplir con el trabajo asignado, sino que provoca sentimientos de poca planeación y seriedad. Como uno de los profesores comenta,

“El alumno respira eso no como una medida administrativa sino como una situación de desorden, de indisciplina que lo que menos le da es seriedad al proceso” (P 1: 1:52 (85:86)).

6.4.3 El examen profesional

Durante el último año del programa los estudiantes elaboran un ensayo aprovechando que se encuentra realizando sus prácticas en las escuelas. Su defensa constituye el examen profesional bajo el cual son evaluados. Si bien este trabajo es de provecho en su formación, para algunos docentes no da cuenta de si el estudiante es apto o no para la docencia. Para ellos el pase debería estar en cada una de las asignaturas; que bien podría estar expresado en el certificado. Esto significaría tomar con mayor compromiso y exigencia la evaluación de los estudiantes por parte de cada profesor. Como uno de los profesores lo menciona,

Ahí, [en cada materia] hay que hacer el examen profesional. Ahí hay que pedir el trabajo serio. En cada asignatura hay que ser exigente. Porque lo

demás, me da mucha pena, no se lo voy a comentar. Ya no digo de los trabajos, sino del entorno en el que se generan estos eventos (P 1: 1:37 (59:59)).

Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes acredita el examen profesional y, de acuerdo con lo señalado por los profesores, si el resultado es lo contrario, el docente es visitado para pedirle reflexione sobre su determinación pidiéndole considere las implicaciones que la decisión tiene para el estudiante en lo laboral y/o en los preparativos y gastos realizados para el festejo. En la voz de uno de ellos,

[Los alumnos] no reprueba, no reprueba. Si usted dice que '[ese alumno] no pasa', inmediatamente van y lo vistan. [Le dicen] 'Es por la plaza; si no luego ¿cómo lo vamos a insertar?'. Bueno, hasta ahí no está tan mal el nivel de argumentación, pero ya cuando le dicen a uno 'ya preparó todo, la comida, el pastel' (P 9: 1:36 (57:57)).

6.5 Influencia de Instancias o Instituciones Externas

6.5.1 Las autoridades educativas estatales y federales: influencia para la toma de decisiones

La escuela normal participante en el estudio, como todas las del país, está regulada por Estado. Por ello, muchas de las decisiones que se toman en ella dependen de las directrices que marcan las autoridades educativas, federales y estatales. Como se menciona en el Plan de Desarrollo 2013-2018 la escuela normal dará cabal cumplimiento a los lineamientos y procedimientos que las autoridades educativas dispongan tanto a nivel nacional como estatal.

Como se mencionó en el capítulo IV, es la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) quien propone y coordina las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes.

De acuerdo con los profesores entrevistados algunas decisiones de las autoridades educativas les han afectado directamente. Se han suspendido actividades y programas sin mayor justificación que han generado en el profesor desmotivación y duda sobre lo que se realiza. Un ejemplo de ello son las academias estatales en las que representantes de las escuelas Normales reflexionaban sobre la práctica docente a fin de llevar a sus escuelas propuestas de mejora; sin embargo éstas fueron suspendidas sin mayor explicación. En voz de uno de los profesores,

Son mensajes que de pronto la autoridad educativa yo digo a ver ¿cómo? Ok ¡lo paraste! No digo que tengas que dar una explicación con tanto nivel de detalle, pero el mensaje que me transmites es que tenías un esfuerzo, como todos, discreto, de poco a poquito, ahí va jalando [...]. Entonces, si ahí había una inversión importante en recursos, en logística, en muchas cosas, de pronto desaparece el esfuerzo. Y el mensaje que nos dan *‘sí las autoridades no le dan atención, no le dan seriedad a los academias estatales, ¿de dónde es que desde abajo?’* (P 9: 1:85 (129:129)).

Las autoridades educativas estatales ejercen también otros tipos de presión que es a través de la medición que realizan a las escuelas. En los tiempos actuales una de ellas es a través de los resultados de los estudiantes en la Examen Nacional para el ingreso al Servicio Profesional Docente. A fin de lograr un mayor desempeño los docentes son invitados a participar como lo señala a continuación una de las maestras,

Ayer tuvimos una reunión donde nos dicen que los alumnos que egresen de la Normal van a participar en el Examen Nacional de Ingreso al Servicio, y que entonces... pues no hay muchas plazas y... las escuelas normales de algún modo... vamos a ser calificadas dependiendo del número de estudiantes que ingresen en ese proceso. Entonces hay que generar acciones que permitan que los estudiantes tengan un mejor desempeño (P 7: 7:67 (216:216)).

6.5.2 Programas para el mejoramiento y fortalecimiento de lo escuela normal: de la autoevaluación a la planeación estratégica

Como todas las escuelas normales del país, la escuela normal realiza ejercicios de evaluación institucional que no sólo le permite reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades sino además, plantear programas estratégicos para minimizar las brechas que existen.

Los procesos de evaluación institucional en las escuelas normales tienen como antecedente el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) surgido en 1997 y en el cual se establece el propósito de crear una cultura de la evaluación. Sin embargo, es hasta el 2003 con el surgimiento del Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) que se comienzan a trabajar.

Actualmente el PROMIM es un programa nacional del cual se desprende el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PEFEN) cuyo propósito es la definición de políticas, objetivos estratégicos, estrategias, proyectos y metas compromiso para atender la problemática de la educación normal en cada

entidad a partir de la situación de las escuelas normales que lo componen y la del Sistema de Educación Normal.

Este plan incorpora el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (ProGEN) y el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). El ProGEN atiende los problemas comunes de las escuelas normales y de la proporciona orientaciones de gestión y política sobre el conjunto del sistema estatal de educación normal; éste involucra una auto-evaluación de la gestión en cada escuela normal. El ProFEN involucra un ejercicio de planeación estratégica que involucra procesos de autoevaluación, reflexión y análisis sobre la capacidad académica y la competitividad académica.

Para la conformación del ProFEN se debe atender a la metodología sugerida en la Guía PEFEN 2013. Los elementos que se analizan para cada uno de ellos son:

- Capacidad académica: nivel de habilitación de la planta académica, profesores de tiempo completo [PTC] y profesores con posgrado y tiempo de dedicación, tipo de funciones que realizan, profesores que han ingresado al PROMEP o que ya tienen el perfil PROMEP, existencia de condiciones para la formación de cuerpos académicos (CA) y del funcionamiento de los ya existentes; considerando las causas por las que no se cuenta con un número suficiente de ellos, las oportunidades de formación de otros y el impacto de los existentes.
- Competitividad académica: evolución del número de programas educativos de licenciatura que se ofrecen y de los que han iniciado su proceso de evaluación bajo los esquemas y procedimientos del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación a través de los CIEES o los que han concluido; evolución de la matrícula por programa educativo de licenciatura y resultados satisfactorios y suficientes en los Exámenes Generales de Conocimientos y en los Exámenes Nacionales de Ingreso al Servicio; procesos de vinculación e internacionalización asociados a los programas educativos.

A partir de la revisión de estos elementos, el programa sugiere un análisis entre la capacidad y la competitividad académica para posteriormente analizar las brechas que existen ya sea respecto a una misma licenciatura ofrecida en distintas escuelas normales o las distintas licenciaturas al interior de una escuela normal.

Este ejercicio permite a las escuelas normales plantearse políticas y programas estratégicos – denominados programas integrales- que tienen el objetivo de superar las brechas detectadas. Para su desarrollo, el PROMIM les otorga recursos.

Las dimensiones que se han incluido son: Planeación institucional, Habilitación del personal docente, Desempeño de los estudiantes, Reforma curricular, Evaluación y mejora continua y, Fortalecimiento de la infraestructura y el equipamiento.

En el año 2013 el programa propuso hacer un corte para evaluar los avances logrados en los períodos 2006-2012; se espera que esto sienta las bases para transitar a una planeación prospectiva en el marco del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación de su estado.

La Subdirectora Académica menciona que el ProFEN “es un ejercicio para mirarnos para ver cómo estamos, para ver nuestra realidad. [Tiene que ver con] revisar nuestras actividades sustantivas y atender a lo que el documento mismo nos señala” (A2, 2:10).

La participación de la institución en dichos programas les ha permitido a la institución obtener logros como elevar los niveles de aprovechamiento de los estudiantes en los exámenes generales de conocimientos del CENEVAL y someterse a evaluaciones externas, como es el caso de CIEES. En su propia voz,

Estos ejercicios (PEFEN, ProGEN, ProFEN) nos han llevado a elevar los niveles de aprovechamiento en los exámenes generales de conocimiento de CENEVAL y en el examen intermedio de conocimiento porque es un insumo para elaborar el propio documento. También estos ejercicios de planeación evaluación nos han llevado a que nos incorporemos a someternos a evaluaciones externas como es el caso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Programas Educativos (A2, 2:10).

En el ProFEN 2013, la institución ha establecido 15 políticas institucionales; 6 de ellas tienen que ver directamente con los profesores, las autoridades y la relación entre ambos. Ellas son:

1. La escuela normal fortalecerá la capacidad académica a través de cuerpos académicos que desarrollen acciones orientadas a la docencia, tutoría, asesoría académica, generación o aplicación de conocimiento y gestión académica.
2. Los directivos de la escuela normal establecerán formas de comunicación efectiva con los estudiantes, docentes, padres de familia, personal secretarial, manual y de intendencia.

3. Será prioridad el fortalecimiento de la planta académica que eleve su nivel de habilitación, así como la capacitación y actualización que favorezca el perfil deseable de la planta académica.
4. La calidad de los Programas Educativos vigentes será evaluada por los Organismos evaluadores y acreditadores a nivel Nacional.
5. La innovación educativa deberá estar presente en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes en apego a los Planes y Programas de Estudio vigentes para lograr el rasgo del perfil de egreso de los estudiantes.
6. La organización y funcionamiento de la escuela normal, deberá propiciar la participación de toda la comunidad educativa, a partir de un clima laboral que favorezca el desarrollo institucional.

Dentro de las estrategias de desarrollo se encuentra la consolidación del Programa de Desarrollo Docente para la oferta de programas de capacitación, actualización, superación profesional y habilitación de los docentes (de Educación Básica o de la escuela normal) conforme a los programas educativos que ofrece la Institución y continuar con la certificación de competencias docentes (estrategia 6).

La escuela normal lleva a cabo 7 programas integrales:

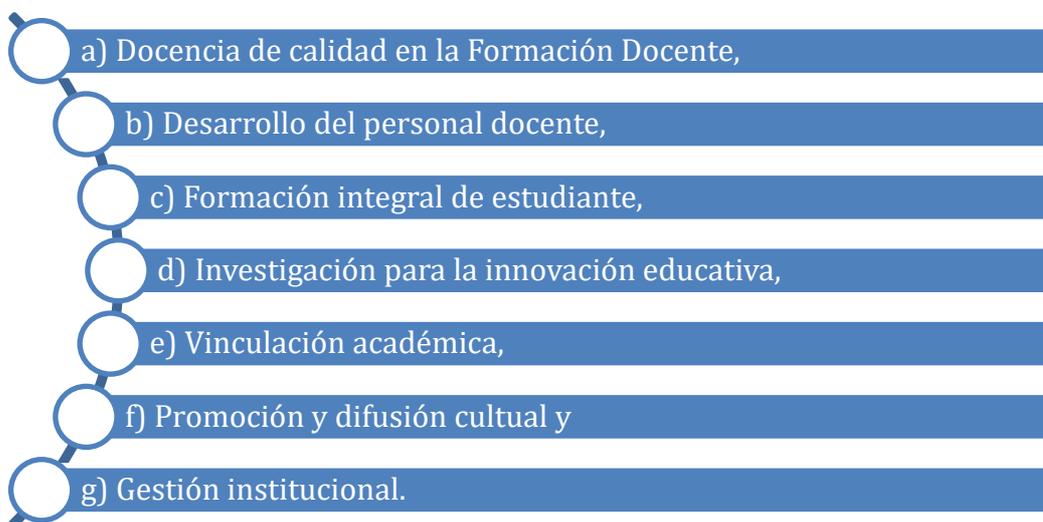


Ilustración 42: Programas Integrales del escuela normal

Respecto al primero, que tiene como objetivo elevar la calidad de los Programas Educativos de Formación Inicial y Posgrado mediante la evaluación continua para asegurar el impacto educativo en el Estado, se encuentra como una de sus metas la realización de evaluaciones docentes bienales internas y externas.

En relación al segundo que busca elevar la capacidad académica de la ENSEM a través de la habilitación, capacitación, actualización, desarrollo profesional y participación en Cuerpos Académicos de la planta docente. Algunas de las metas marcadas que tienen relación directa con el tema que nos ocupa son las siguientes:

1. Establecer tres programas institucionales para la obtención de grado, uno para los PTC de la institución en condiciones de pasante en instituciones externas, otro para los egresados de los PE de la ENSEM, y el tercero para ofrecer estudios de maestría a personal de la institución, a partir de 2014.
4. Ofrecer anualmente, a la totalidad de la planta docente y no docente de la institución, alternativas de capacitación y actualización, para elevar la capacidad académica y laboral de su desempeño, de 2013 a 2018”.
6. Establecer cinco programas anuales de actualización y capacitación para profesores en servicio.
7. Incrementar el número de docentes con perfil ProMEP
- 9 Certificación de competencias de 30% de los docentes en el uso de las TIC el dominio de una segunda lengua.
- 10 Docentes capacitados que dominen contenidos y realicen su labor con calidad.
- 11 Evaluación del ejercicio docente bianual con el fin de mejorar la calidad de los docentes, el impacto de sus estrategias didácticas y la innovación.

Es importante mencionar que no se señala la fuente o el procedimiento para la selección de las alternativas de capacitación y actualización que lleven a elevar la capacidad académica y la labor docente. Si bien, se menciona la evaluación dentro de este programa para la mejora de la calidad docente, no se establece una clara vinculación entre el uso de sus resultados con las propuestas de capacitación y actualización.

La habilitación de los profesores está relacionada a los estudios realizado por los docentes tratándose, por lo general de poseer algún grado ya sea de licenciatura, maestría o doctorado. En el ProFEN 2013 se reitera su importancia relacionando a la meta de incorporar al mayor número de profesores al Promep.

Aunque el objetivo del programa integrado denominado Formación Integral del estudiante tiene el objetivo de “Consolidar la formación integral de los estudiantes a través de nuevas condiciones de escolarización que centren la atención de los servicios educativos en su formación integral para el cumplimiento del perfil de egreso en cumplimiento a la normatividad vigente”, aquí se menciona debido a que su meta 14 señala habrá de “operar semestralmente el proceso de observación al desempeño de los docentes y estudiantes de Posgrado de manera permanente, a partir del primer semestre del ciclo escolar 2013-2014”.

El resto de los programas integrados no incluyen metas que hagan referencia a procesos de evaluación, capacitación o actualización docente.

Es importante mencionar que si bien el ejercicio involucra proceso de autoevaluación, reflexión y análisis específicos para cada institución, la guía que deben seguir las instituciones para la conformación del documento es tan precisa y directiva que resulta difícil pensar que se puedan incluir elementos que no se mencionen en ella. Al analizar el ProFEN 2013 de la institución que nos ocupa se identifica un claro cumplimiento con lo que se solicita.

A partir de lo mencionado por autoridades y personal docente, lo que se establece en dicho programa es lo que orienta el actuar de la institución. Esto nos lleva al reconocimiento y relevancia de dicho programa como instrumento rector del proceder institucional. Por ello, no habría de extrañar que el esfuerzo y trabajo de la institución se ciñera a los elementos incluidos en los documentos y no a otros.

La Evaluación de la docencia aunque es mencionada en dos metas no es definida ni descrita de manera clara en el documento.

6.5.3 Instancias o instituciones externas

Como parte de las estrategias para el aseguramiento de la calidad de los servicios, la escuela normal ha participado en evaluaciones internas y externas con criterios CIEES para la consolidación de la calidad y el reconocimiento de sus programas educativos desde el 2009 (Plan de desarrollo 2013-2018). En la actualidad son dos los programas – licenciaturas en Educación Secundaria con especialidad en matemáticas y biología - que han sido acreditados y se encuentran en Nivel 1 del Padrón de Programas Educación Superior. De acuerdo con lo expresado por la Subdirectora Académica, “esto significa que [se cumplen] las condiciones de calidad en el programa; en ambos programas” (A2, 3:00).

Este comentario refleja un trabajo conjunto entre los todos los integrantes de la escuela normal para el logro de la acreditación por parte de CIEES.

Aunque dichas acreditaciones han sido grandes logros, los informantes reconocen que los requerimientos han traído ciertos cambios a la institución. Entre las más significativas están:

- La ENSEM no contaba con modelos e instrumentos de evaluación propios por lo que ha adoptado algunos de otras instituciones.
- Se incorporó la figura de director de carrera.

- Se ha realizado un esfuerzo por documentar y sistematizar lo que en la institución sucede.

Aunque no se manifiesta un rechazo abierto a los cambios establecidos, algunos profesores reconocen que ciertos procedimientos se han implementado sin una suficiente revisión y análisis. Como lo expresa un profesor,

En la idea de empatar con lo de CIEES entró un lógica diferente que yo le diría, al día de hoy, no ha sido suficientemente revisada; ya no voy a decir aceptada, sólo revisada y eso ha traído contratiempos y afectaciones (P 1: 1:6 (24:24)).

Otra institución externa que tiene presencia en la dinámica institucional y que ha generado reacciones entre los profesores es el CENEVAL. Esta institución interviene para la evaluación y certificación de los estudiantes. Algunos profesores cuestionan la razón de su intervención y se preguntan si es por falta de confiabilidad en los procesos y resultados por parte de la institución o por falta de conocimiento y capacidad técnica para diseñar las evaluaciones. En la voz de uno de los profesores:

[Para mí el mensaje es] esos son los buenos, los que vienen con CENEVAL [...] Esos si son los que reflejan lo que saben los alumnos, los que hacen ustedes no. No entran como procesos que viene a complementar mi formación, entran como procesos que descalifican los otros. ¿Por qué CENEVAL? En una escuela normal donde se supone que están los especialistas en construcción, ¿por qué tenemos que pagar para que de fuera nos vengan a decir cómo están los estudiantes? Es una tarea que toda la vida ha sido del maestro. Como trampeábamos, como soltábamos claves y demás, entonces ¿pasó por cuestiones de confiabilidad o porque no los sabemos hacer? (P 1: 1:99 (154:157)).

En algunos docentes se da el sentimiento de preocupación sobre el porqué los cambios y las consideraciones tienen que venir de una fuente externa y no de la misma institución. En su discurso,

Me parece que cala hondo la idea de decir por qué debe ser del exterior quien venga a procurar abrir el espacio (P 1: 1:112 (190:190)).

6.6 Asuntos por resolver

6.6.1 Clima laboral

De acuerdo a la discursiva de los profesores, se vive un clima laboral enrarecido por distorsión en la comunicación y objetivos desalineados entre los actores en el que prevalecen el conflicto, el rumor, el interés por cuestiones ajenas a su función. Algunos informantes mencionan que esto se da principalmente entre los profesores de tiempo completo. En palabras de uno de ellos,

Se da mucho el conflicto, el rumor; como que no se dedican a lo suyo, como que dependen y están en muchas otras cosas que no deberían [...]. Aquí se da mucho el comentario de pasillo [...] y eso a veces desgasta porque ojala que fueran comentarios de pasillo de la academia; el asunto es que no es de eso. Entonces como hay tanto tiempo completo aquí, que de pronto no usa todo su tiempo en lo que tiene que hacer, entonces el otro tiempo lo dedican a cosas, yo digo hasta muy vagas, muy superfluas (P 2: 2:8 (19:19)).

Aunque pudiera pensarse que algunos problemas tienen que ver con la estructura, en entrevista un profesor sugiere que más bien refieren a cuestiones culturales; a las formas de relacionarse, de interactuar, de asumir cosas. Sin embargo, este es un tema que poco interesa cuidar. Como él lo expresa,

Al clima organizacional nadie le hace caso. Entonces, nos verá un poco dispersos. Bueno, mientras estemos en la zona de confort en la que nadie nos amenace, no tenemos problema (P 1: 1:7 (24:24)).

Un problema más tiene que ver con el anteponer lo personal sobre lo institucional. Esto es, algunas decisiones giran en torno al agrado o desagrado de los compañeros y no en función de la tarea o responsabilidad profesional. Un ejemplo de ello es lo expresado a continuación,

[Pasa que cuando] me dan una tesis a dictaminar, yo la veo. Volteo las últimas hojas y veo quién es el asesor y de acuerdo con eso revisamos la tesis. Entonces no estoy evaluando el trabajo. Si es una persona con la que no me llevo, entonces la voy a revisar minuciosamente. Si es una persona con la que sí me llevo, agarro y se la firmo (P 5: - 5:13 (83:83)).

6.6.2 Falta de sistematización y documentación: un talón de Aquiles de la escuela Normal

Uno de los problemas más grandes para lograr la reconstrucción del proceso es que la escuela normal no cuenta con un archivo histórico, ni existe evidencia en los departamentos consultados del trabajo realizado en relación a la evaluación docente en el transcurso de los años. Tanto la Subdirección Académica como el Departamento de Formación Inicial no cuentan con evidencias de los procesos de años anteriores a la incorporación de su la actual responsable del departamento en mención. El único material que le fue entregado constaba de dos carpetas. De acuerdo con lo expresado es a partir de su llegada que se han concentrado, organizado y sistematizado las evidencias del trabajo realizado.

Una de las debilidades que desde mi punto de vista hay en este programa educativo, en esta normal es que no somos sistemáticos. [...] Si tú te remites a las entregas recepción, no hay otra capeta que me dé cuenta [de lo que sucedió]. Yo no digo que no se haya hecho porque estoy segura que sí se hizo pero no hay. [...] Hay muchos archivos que se depuraron pero también cuando yo recibo, no recibo con la conciencia de saber todo lo que implicaba esta área. Entonces, tal vez haya muchas cosas que se llevaron a archivo muerto y que hasta este momento yo estoy dando cuenta que efectivamente, era información sustanciosa.

Si en este momento me dice la autoridad 'maestra, le pidió de favor que deje el puesto', yo con mucho gusto le entrego. 'Mire, aquí están las carpetas'. Esta dinámica que tú denotas en mi departamento no existía. No considero que yo haya sido quien la haya implementado, el personal que se me sumó, o que me rodeó, ayudó a que se pudiera sistematizar de esta manera el trabajo. [...] De cada cosa yo ya tengo una carpeta. (A3, 17:20).

Asimismo, los docentes entrevistados manifestaron no tener a la mano los resultados de sus evaluaciones ni los instrumentos o evidencias de procesos anteriores.

De acuerdo con la discursiva de algunos profesores esto mismo sucede con distintas asuntos en distintas instancias; lo cual ha tenido graves consecuencias. A manera de ejemplo lo siguiente:

Digamos que la Normal fue pionera en muchas cosas, pero también como que no sistematizó muchos procesos. [...] Por ejemplo, la Normal llegó un momento en que estaba ofreciendo 30 licenciaturas, pero decían en esta Licenciatura en Psicología no conseguimos al maestro de Psicometría” y

el director decía: “déjalo para el otro semestre”, y entonces se movía el Plan de Estudios. Pero, cuando el maestro iba a registrar su título en profesiones le decían ‘esta licenciatura no está’. No, pues ¡cómo no! Entonces se hizo un proceso de regularizar todas las licenciaturas que, bueno, llevó mucho tiempo (P 7: 7:62 [E: (192:192)].

Tuvimos la “primera” carrera atlética 2014, cuando hace 8 años ya iban en la sexta, pero alguien no encontró la información de que había habido otras y dijo ¡va la primera! Y como esa, muchas (P 1: 1:117 (197:197)).

De acuerdo a lo manifestado por un profesor “cada quien tiene una riqueza de documentos pero no hay un archivo, no hay ningún histórico de la Normal” (P 1: 1:113 (191:191) Sin embargo reconoce una resistencia por documentar atribuyéndola a la excesiva confianza y a la costumbre de realizar las cosas de esa manera a través de los años así como a la falta de conciencia de que es a través del documentar que se reconoce la historia de la escuela. En palabras de un docente,

Nos resistimos a documentar lo que hacemos porque ¡lo hemos hecho toda la vida! Somos una comunidad que nos promediamos unos veinte algo de años como para que estemos de que hay que documentar. No nos creemos que ahí está la historia de la escuela (P 1: 1:116 (194:194))

Nos movíamos al tenor de la confianza y esa confianza nos empieza a traicionar con cosas tan básicas (P 1: 1:117 (197:197))

Una razón más atribuida a la carencia de documentos en las distintas áreas fue la movilidad del personal. Así, el que se retira de la función se lleva consigo los documentos generados durante su gestión por lo que el que llega, inicia un nuevo proceso sin considerar el trabajo anterior. De acuerdo con uno de los informantes,

Como hay movilidad de personal quien lo hace en su momento cumplió y ahí quedó. El que llega cumplió y ahí quedó, pero no toma en cuenta lo que hay anteriormente o el que se fue no los dejó. En la medida que haya un archivo histórico documentado de esos procesos, entonces sí. [...] Pero no ha habido alguien que se haga responsable de ello (P 6: 6:64 (201:203)).

Más aún, ha sido de usos y costumbres que *el que se cambia se va con todo*. De acuerdo con la discursiva de uno de los docentes, una de las razones podría atribuirse a factores personales. En este sentido comenta que el que se retira podría decir

yo mejor me llevo información para decirles que no y no descarto que fue

la mala fe de que me cambiaste a la brava; como me la hiciste, ¡no te doy la información!...o ‘tú no me la hiciste pero con el que llega tuve problemas, así que de todas maneras me llevo información (P 1: 1:118 (200:201)).

Aunque se reconocen distintos intentos por rescatar documentos durante varias gestiones (P7) y crear un Archivo Histórico de la Normal, aún no se logra concretar el proyecto. Una de las razones mencionadas es la falta de espacio. En palabras de un docente,

Se ordenaron y se organizaron un montón de cajas, porque eso era una cosa horrorosa. Después, me parece que se hizo el proyecto de crear el Archivo Histórico de la Normal, pero entre que no hay espacio, y que no se concretó el proyecto y que no sé qué, no lo hay (P 7: 7:62 [E: (192:192)).

Un profesor menciona que el PEFEN Y EL ProFEN han contribuido a crear conciencia de la falta de información y la necesidad de sistematizar y documentar por lo que se comienzan a generar esfuerzos en esto que a su parecer “ese es un Talón de Aquiles de la Normal”. (P 7: 7:63 (196:196))

Es importante mencionar que si bien existe la necesidad de rescatar lo ya documentado, resulta prioritario desarrollar un programa institucional con estrategias claras y definidas para sistematizar y documentar la información que se genera de manera cotidiana en todas y cada una de las áreas. Esto a fin tanto de contar con la información como el hecho de que esté disponible en los formatos y condiciones necesarios para un trabajo eficiente.

CAPÍTULO VII: LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA ESCUELA NORMAL

Este capítulo aborda las particularidades de la evaluación del desempeño docente que se realiza en la institución a partir de la voz de sus principales actores, docentes y autoridades responsables.

Es importante señalar que la información que aquí se presenta es altamente descriptiva ya que responde a la reconstrucción del proceso de evaluación que se realiza. Esto con el fin de que sirva como contexto para entender el significado que el docente da a la evaluación sobre su desempeño y que será abordada en el capítulo VIII.

El capítulo está dividido en seis secciones. En la primera se describe el papel de los responsables de la evaluación, con sus funciones y áreas de oportunidad. Posteriormente se abordan los criterios, contenidos e instrumentos de evaluación. En esta sección se discute sobre (1) lo que es evaluado, (2) la claridad de las funciones que el docente debe realizar dentro y fuera del aula, (3) las características y procedencia de los elementos que son o que se dice que son evaluados en las que se describen los fundamentos conceptuales y el modelo de evaluación y, (4) los instrumentos y mecanismos de evaluación. En este último se analizan el cuestionario de apreciación estudiantil y las pautas de observación que son los principales instrumentos de evaluación.

Las siguientes secciones tienen que ver con los propósitos, el proceso, el uso de los resultados y las acciones a partir de ellos. En cuanto al proceso se ofrecen elementos que van desde los antecedentes de la evaluación, la influencia de instituciones e instancias externas en la evaluación, la sensibilización a docentes, estudiantes y evaluadores; la gestión del proceso; la participación del docente en el proceso; la sistematización, análisis y seguimiento de las experiencias evaluativas; así como los mecanismos de comunicación de los resultados.

Al discutir el uso de los resultados se hace mención de la retroalimentación como una tarea pendiente en la institución, de los mecanismos de retroalimentación al proceso por parte de la comunidad educativa y la comunicación de resultados a instituciones e instancias externas. En este espacio se hace referencia a los beneficios que obtiene la institución a partir de los resultados y a las consecuencias académicas, laborales y personales que la evaluación trae al profesor.

La última sección refiere a las acciones que se realizan a partir de los resultados en las que se analiza lo que hay, lo que no hay y lo que podría haber.

7.1 Responsables de la Evaluación

Uno de los elementos clave para una evaluación docente justa y exitosa son los evaluadores y responsables de la evaluación. Por ello, han de ser cuidadosamente seleccionados y rigurosamente formados y capacitados; sobre todo si se entiende la evaluación como un ejercicio cualitativo con una visión holística de lo que significa ser docente (Schmelkes, 2015).

En la escuela normal, la responsabilidad de los procesos de evaluación no se concentra en un solo espacio sino que está depositada en distintas áreas. Así, participan en la evaluación: la subdirección académica, la jefatura del Departamento de Formación Inicial, los directores de carrera de los distintos programas, principalmente.

El compromiso de quienes asumimos darle seguimiento a esto tiene que ver con varias instancias: el director de carrera que es el coordinador del programa educativo, la jefe de departamento [de formación inicial], yo [la Subdirectora Académica]. O sea, somos varios los que debemos entrar con esto para estar apuntalando. (A2, 1:07, b)

El Departamento de Formación Inicial: es el más importante ya que concentra al mayor número de estudiantes, docentes y coordinadores de programas. Cabe señalar que lo que cada uno realiza en función de la evaluación docente es únicamente una pequeña acción dentro de sus funciones. De acuerdo con lo expresado por ellos mismos, tienen saturación de trabajo.

El personal encargado de los procesos de evaluación podría no contar con la experiencia, el compromiso o la preparación que se requiere para cumplir la función. Así,

Acá como que no hay proceso de reclutamiento ni de selección de personal, el director trabaja con lo que tiene, no tiene margen para decir, voy a ver quién sí o quién no, es lo que hay (P1).

De pronto la baraja que tiene el [director] no es del todo suficiente para tener los cargos de mandos medios o de responsabilidades importantes a personas que él quisiera. En ocasiones está quien no comparte el proyecto de escuela, quien no tiene una lectura similar a la de él pues de pronto da un paso de costado y a ver quién (P 1: 1:2 (20:20).

Si bien existe la voluntad del personal para realizar las tareas, no cuentan con la capacidad técnica suficiente para llevar a cabo los procesos de evaluación. En palabras de un docente, “sí hay la buena fe pero no hay la preparación técnica

para abordarlo y lo que uno alcanza a ver es el bajo nivel de toma de decisiones” (P 1: 1:17 (39:39)).

De acuerdo con la Jefa del Departamento de Formación Inicial, se requiere de un responsable de la evaluación docente en la institución que pudiera encargarse de dar seguimiento a todo el proceso, desde su diseño y la construcción de instrumentos. Así,

Sería bueno contar con una persona que me apoyara para dar seguimiento a la evaluación; así como al diseño y construcción de instrumentos de evaluación. [...] Es tanta la carga aquí que, aunque los directores de carrera revisen, también dan cátedras. En este departamento todos damos clase (A3).

Lo aquí señalado hace ver que la institución no cuenta con un área específica para las tareas de evaluación ni con personal capacitado para realizarlas por lo que si se quiere avanzar en una evaluación docente de calidad habrá que realizarse acciones al respecto.

Diversos investigadores y académicos (Schmelkes, 2015) (García-Cabrero, 2015) (Murillo, 2016) (Valdés, 2016) han señalado que para lograr una proceso de evaluación docente exitoso resulta necesario contar con evaluadores y responsables de la evaluación rigurosamente capacitados. La capacitación y entrenamiento ha de ser de alta calidad sobre estándares, herramientas y medidas; así como en el análisis, la interpretación y la emisión de recomendaciones. A ello, Perrenoud (2016) agrega la necesidad de capacitación en coaching a fin de ofrecer el acompañamiento que los docentes requieren. Como Murillo señala, si se quiere tener una evaluación docente eficaz resulta indispensable contar con “evaluadores expertos, bien formados, con experiencia y sensibilidad” (2016, pág. 217).

7.1.1 Las Funciones de los Responsables de la Evaluación

No existe un documento en el que se detallen las tareas que deben realizar los responsables de la evaluación y cómo todas las acciones que realizan por los distintos responsables se relacionan entre sí.

A partir de lo expresado por los informantes, las principales tareas de los responsables tienen que ver con:

- La aplicación del cuestionario de apreciación estudiantil,
- La obtención de promedios y la elaboración de gráficas a partir de los resultados recabados y

- La presentación de los resultados al colectivo docente.

Asimismo, se mencionó que los directores de carrera realizan observación de clase aunque esto ha sido difícil debido a las resistencias y los conflictos que esto ocasiona entre los docentes. Como uno de los profesores menciona,

Los directores de carrera tienen temor de entrar a las aulas y a veces hay conflicto para entrar a [ellas]. En algunos casos sí lo han logrado en otros, no. Ya lo están intentando y me parece buena estrategia, pero todavía se limitan un poco porque provoca conflictos personales (P 6: 6:42 (127:127)).

Entre las tareas que los docentes esperarían que los responsables de la evaluación realizaran está la retroalimentación mediante la que pudieran recibir recomendaciones puntuales a partir de sus resultados. Como uno de ellos lo manifiesta,

El maestro tiene que saber sus resultados ¿es suficiente? ¡No! Yo creo que a la entrega de resultados habría que implementar algo más. El responsable del proyecto debería de hacer algunas recomendaciones más claras, más específicas o hasta exhortaciones ¿no? [...] Debe de haber algo porque si no, entonces nada más bajo datos y entrego. Estoy como, ¿cómo lo diríamos? pasando la bolita ¿no? Como docente, me llegan los datos y, ¿qué estoy haciendo? ¡Nada! Yo creo que es una visión general. Pienso que habría que construir algún trayecto académico, no sé, algo que permita al maestro actualizarse, ponerse al corriente en algunos aspectos, mejorar en los que se tenga que mejorar. Y entonces se estará atendiendo a un proceso [...] si no nada más nos estamos yendo a los números, a los números y a los puros números; y ¿dónde está lo cualitativo? ¿Dónde está la interpretación del que está evaluando? Entonces creo que el proceso queda como a medias. Insistió, si estamos tratando con seres humanos el número no me dice mucho. (P3, 3:36 (110:110)).

El retroalimentar es una tarea compleja para la que se requiere mucho más que buena voluntad y contar con los resultados de una evaluación sobre todo si se han de señalar faltas, errores y áreas de oportunidad; como señala Perrenoud (2016, pág. 162)

Observar a un maestro y darle una retroalimentación es gratificante si todo lo que se le tiene que decir es positivo. En caso contrario, se necesita valor, un profundo sentido del interés de los alumnos, una legitimidad intachable (por ende, unas competencias y una ausencia total de arbitrariedad) y también una capacidad para decir cosas difíciles de aceptar y para sugerir actividades y vías de desarrollo.

Es importante señalar que docentes y autoridades expresaron que la institución ha realizado muchos intentos para evaluar el desempeño de los profesores; sin embargo hay limitaciones en su avance y evolución debido a que las experiencias no han sido debidamente documentadas y sistematizadas.

En términos del análisis e interpretación de los datos y la información recabada aún queda mucho por hacer. Como se expresará más adelante, si bien se han realizado algunos análisis comparativos, no han sido constantes ni suficientes.

De acuerdo con lo mencionado por Coggshall, Rasmussen, Colton, Milton, y Jacques (2012) (citado por (García-Cabrero, 2015) la capacitación de los evaluadores y responsables de la evaluación debe ir más allá de la mera recolección de datos; el no hacerlo limita “significativamente el poder de la evaluación para generar una mayor efectividad docente” (García-Cabrero, 2015, pág. 201).

García-Cabrero además expresa que resulta necesario contar con capacitación en el uso de los resultados a fin de poder “identificar fortalezas y debilidades en las prácticas de enseñanza, el ambiente de aprendizaje, o la gestión del aula” (García-Cabrero, 2015, pág. 201).

7.2 Criterios, contenidos e instrumentos de evaluación

Como se mencionó anteriormente uno de los elementos clave para el desarrollo de cualquier programa de evaluación es la definición de lo que se va a evaluar. Para ello es indispensable establecer, entre otras cosas, lo que se entiende por un buen docente y una buena enseñanza en función de argumentos teóricos sólidos; así como los estándares en torno a ellas (García-Cabrero, 2015) (Schmelkes, 2015). De ello han de desprenderse las dimensiones e indicadores para la evaluación de la efectividad de la docencia del profesor.

Entre las características del proceso de evaluación que tienen correlación con la calidad y el impacto de la experiencia de evaluación respecto al desarrollo profesional del docente están: la claridad de los estándares de rendimiento, el grado de conciencia del profesor respecto a dichos estándares y el grado en que este considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase (Valdés, 2016).

7.2.1 Lo que es evaluado

Al preguntar sobre lo que la institución evalúa sobre el desempeño docente, se encontró: la normalidad mínima –asistencia y puntualidad-, la planeación, y ciertos aspectos de la docencia a partir de un cuestionario de

apreciación estudiantil que será descrito más adelante.

Los elementos que todos los docentes entrevistados mencionaron fueron la normalidad mínima y la entrega de la planeación. Esto hace pensar dentro de la institución son los aspectos en los que se ha hecho mayor hincapié.

Varios docentes coinciden que dichos aspectos poco tienen que ver con la calidad de la enseñanza que sería el objeto de evaluación. Para algunos la puntualidad es una *obligación inherente a la función* que no debiera evaluarse en este espacio. Como ellos mismos lo expresan,

Yo creo que la puntualidad es un punto que se evalúa en una instancia administrativa; que ahí se le debería dar tiempo a la información, que ahí se deben tomar decisiones. No podremos arrastrar al aula, cuestiones básicas (P1: 1:56 (1:13: 10).

Yo puedo ser un maestro que nunca falto, que entro y salgo a mi hora de clase, entrego mis evaluaciones a tiempo, pero dentro del salón no hago nada. ¿Eso es ser un buen maestro? (“P 5: 5:11 (76:77).

No puedes evaluar a alguien por puntualidad... Y ¿si llegas temprano, pero te fuiste más temprano de lo normal? No sé a qué quieren llamar ellos puntualidad” (P 4: 4:18 (48:48). pronto hay un maestro que por equis razón siempre llega siete diez; y hay alumnos que dicen ‘él llega 7:10 pero no nos deja descansar’ [...] y hay gente que llega antes de la hora pero no hace nada. Entonces ¿qué nos importa realmente? (P 3: 3:33 (96:96).

De acuerdo con lo expresado por uno de los entrevistados, las autoridades han considerado que el estudiante registre la puntualidad del profesor lo cual en su opinión resulta poco pertinente. En palabras de él mismo,

Ellos dicen ‘es que estamos viendo que incluso los chicos lleven un registro de la puntualidad’. Eso me parece que también son algunas medidas ociosas que no ponen las cosas en su lugar (P1: 1:56 (1:13: 10).

Medidas como esta podrían estar sobre empoderando al estudiante, minimizando la función del profesor y acentuando aspectos que poco tienen que ver con la calidad de la enseñanza.

En relación a la planeación, se revisa y registra su entrega en el Departamento de Formación Inicial. La entrega de la planeación ha sido un tema recurrente; las autoridades se quejan de la escasa entrega y los docentes manifiestan sus inconformidades respecto a ella; sobre todo en cuestiones de forma. Algunos debaten que hay demasiado interés en el formato cuando lo

importante es planear con un propósito claro en mente.

Nos centramos tanto en discutir el formato, que no le damos sentido a lo que estamos escribiendo en ese formato. Si yo tengo claro el propósito del plan del curso que voy a dar y cuáles son las estrategias que me van a permitir que los estudiantes aprendan entonces no habría ningún problema. No importa el formato que sea; lo puedo hacer. [...] Ese es el problema: hemos discutido tanto el formato y hay problemas porque si lo propuso fulano, si lo propuso zutano. Pienso que la discusión no debe estar ahí, debe estar en cuál es el propósito y eso no se ha dado³⁵ (P 6, 6:53 (162:162).

Algunos docentes reconocen que no todos planean de manera adecuada el curso; “hay quien solamente reproduce lo que está en el programa” (P 7, 7:29 (58:60) y aunque ha habido presión por parte de la institución para sistematizar los procesos hoy no se ha llegado a una propuesta que satisfaga las necesidades de los docentes y la propia institución.

Por otro lado algunos profesores manifestaron buscar impartir las mismas asignaturas que en años anteriores ya que, además de hacerlos especialistas en la materia, facilita sus tareas de planeación. Al respecto, algunos profesores reconocieron que únicamente modifican cierta información como las fechas. Algunos de estos profesores encuentran que la planeación es innecesaria. En palabras de uno de ellos,

Esta es mi planeación del 2013 y esta es la del año anterior; en esencia es lo mismo. [...] Tomo el archivo del año anterior y con eso ajusto mis tiempos y todo eso. [...] Conocimientos, habilidades, actitudes, valores y etcétera son muy semejantes. Además es el mismo curso. [...] Nosotros peleamos que nos den el mismo curso porque eso nos permite como que ir teniendo mayor dominio del curso, mejores estrategias, etc. Pero por el otro lado, también me vuelve una persona [...] ¿Para qué me preocupo si ya me lo sé todo? Ya me lo sé; ya no tengo ni que preparar clase, ni mucho menos (P7: 7:51 (133:137)

Lo que es un hecho es que de acuerdo con la percepción de una de las docentes, se ha aumentado de un 25 a un 85% la entrega del documento.

Para la planeación, una profesora sugiere que debiera definirse cuáles son los indicadores que realmente resultan importantes para la formación con calidad de los estudiantes a fin de mejorarla; que sería el fin principal de la institución.

³⁵ Este fragmento permite ver una lucha de poder que podría estar anteponiéndose al interés de discutir en torno a la calidad de la educación.

Esto nos hace ver no existe un esquema de planeación discutido y aceptado por las autoridades y la institución. En su discursiva,

Habría que ver qué elementos estoy evaluando y cuáles son los que impactan en la formación del alumno y cuáles son meramente administrativos. [...] Hay gente que también cumple con la planeación pero la cierra y en todo el semestre no la vuelve a abrir y hay gente que sin planeación, sabe dónde va en el curso [...] Entonces yo creo que habría que revisarse cuáles son esos indicadores que están impactando en la formación de mis estudiantes para así ver cuáles debo eliminar o tratar de mejorar (P 3: 3:33 (96:96)).

Al preguntar sobre lo que se evalúa dentro del aula, sólo un docente ofreció una lista más extensa con acciones que, aunque incluyen la asistencia, la puntualidad y la entrega de planeación van más allá de ellos. Esta es,

Evalúa varias cosas, entre ellas, otra vez la asistencia, la permanencia, las sesiones, la presentación del plan de curso al inicio precisamente del semestre, el dar a conocer, si se da a conocer o no los criterios de evaluación que van a imperar a lo largo del ciclo escolar, la propuesta de evaluación que hace el propio catedrático respecto a lo que tienen que hacer los estudiantes, los requisitos de evaluación, es decir, qué tienen que hacer el estudiante para poder tener derecho a cada una de las evaluaciones, el logro de objetivos, el uso de dispositivos novedosos como el internet y sus herramientas, que se denominan las TIC, actividades extra clase, algunas de las cosas que recuerdo (P 8: 8:7 (50:50)).

7.2.2 Claridad de las funciones que el docente debe realizar dentro y fuera del aula.

Los docentes entrevistados manifestaron que son claras para ellos las funciones que deben desempeñar. Al preguntar sobre ellas encontramos las siguientes respuestas.

Uno de los informantes mencionó que la clave está en actuar con un sentido ético para formar a los estudiantes con este mismo sentido; lo cual está citado en la misión y la visión institucional³⁶.

³⁶ Misión: Formar y actualizar profesionales de la educación, con una sólida identidad profesional y ética, sustentada en competencias docentes, valores científicos, humanísticos y pedagógicos que den respuesta a las necesidades educativas actuales.

[Nuestras funciones] son claras porque estamos en procesos de formación, ¿qué pretendemos? desde la misión y visión institucional se clarifica. Profesionales con un alto sentido ético. Si nos centramos en que vamos al aula a formar profesionales con un alto sentido ético que implica que yo actúe profesionalmente con un alto sentido ético, que me responsabilice de lo que me toca en el aula y fuera de ella (P 6: 6:27 (71:71)).

Para este profesor un buen docente de la Escuela Normal implica,

Preparase, preparar su clase convenientemente, diseñar estrategias que realmente impacten al estudiante y estar pendiente de cómo es que el estudiante está recuperando lo que se trabaja en el aula. No solamente llegar y dar clase o repetir lo que los textos señalan; sino prepararlo. Comprender lo que se pretende a través de la lectura, a través de las tareas, e involucrarse en esos procesos con los estudiantes, eso sería un buen docente.

Un buen docente es aquel que va y contagia a los estudiantes de que la sociedad no está destruida; de que la sociedad no está en caos solamente; de que hay posibilidades de salir de ese caos, de esa situación crítica que se vive cotidianamente. Si solamente llegamos a quejarnos al aula, me parece que ahí no estaría un buen docente; sino el que da alternativas de mejor vida a los estudiantes profesional y personalmente (P 6: 6:25 (76:77)).

7.2.3.1 Perfil docente institucional

Los profesores entrevistados no tienen clara la existencia de un perfil docente institucional definido a partir del cual son evaluados. Al preguntarles sobre éste se obtuvieron distintas respuestas por lo que se infiere que no sólo no lo tiene claro; sino que existe la posibilidad de que no exista un documento que lo contenga. Esto resulta complicado ya que si no contamos con ideas claras de una práctica efectiva, es difícil que la evaluación que se realiza al desempeño de los profesores se dirija de una manera adecuada. Como William (2016, pág. 185) señala “si no sabemos cómo es una buena enseñanza, ¿cómo podemos mejorar a los profesores?”.

Visión: Ser una institución pública de educación superior encargada de la formación inicial y continua de docentes de educación secundaria con una planta académica habilitada, programas educativos evaluados y procesos académico – administrativos certificados, en un marco de innovación y mejora continua y de su vinculación e internacionalización en un ejercicio de transparencia y rendición de cuentas.

Algunos de profesores refirieron al perfil en términos del grado académico que deben tener para impartir clase a nivel licenciatura y maestría.

En teoría existe [un perfil que dice] que para dar clases en licenciatura, mínimo se debe tener maestría. Para dar clases en maestría, mínimo tienen que tener en doctorado. Pero dices en teoría (P 5: 5:20 (116:116)).

Otros piensan que está determinado por los eventos institucionales y académicos que se organizan en la institución. Así, el docente debiera conocerlos a través de su asistencia y participación.

[La claridad del perfil docente] la dan los diplomados que constantemente se están ofertando, los cursos de preparación para la docencia, las jornadas de planeación docente. Todos estos tienen esa expectativa. A veces la discusión se sesga y se va en otro sentido y no logramos comprender el sentido de lo que se pretende a través de esos cursos. Esto es lo que no da pie para que tengamos más claridad en el perfil, pero de que tenemos claridad a qué venimos, sí (P 6: 6:26 (80:80)).

Algunos profesores piensan que el perfil del docente que se debiera fomentar y evaluar tendría que ser congruente con el perfil docente ideal de los estudiantes que se quiere alcanzar; sin embargo no es así.

Aquí nos dicen que el estudiante normalista debe tener habilidades intelectuales específicas, competencias didácticas, identidad profesional y ética, o sea, el Perfil del Docente que nosotros estamos formando. Esto está en el Plan de Estudios, donde hay que desarrollar 5 rasgos del perfil. Uno partiría de la idea que esos son los rasgos del perfil que yo debo tener como profesor ¿no? Sin embargo éste no es el Perfil del Docente que nos están evaluando. Yo creo que ahí no hay correspondencia (P 7: 7:38 (96:106)).

Al preguntar a las autoridades sobre la existencia de un perfil docente institucional la Jefa del Departamento de Formación Inicial mencionó que los docentes que imparten cátedra saben lo que tienen que hacer ya que se les ha comunicado en las reuniones de academia. Los puntos a los que hizo referencia son: planeación, acompañamiento, metodología, retroalimentación y evaluación.

Asimismo, agregó que existen dos documentos que dan cuenta de ello:

- ✓ El reglamento de escuelas normales “en dónde dice exactamente cuál es la función del maestro frente a grupo” (A3, 39:23) y
- ✓ El plan 99 de normales que dice cuál es la función del formador de docentes.

Por su parte la Subdirectora Académica señaló otra serie de documentos entre los que se encuentran el perfil Promep, la guía ProFEN y las guías del PEFEN 1.0 Y 2.0. Asimismo expresó que los docentes habían sido sensibilizados a través de un folleto en el que se señalaba lo que la Escuela Normal requiere así como su fundamento. Es importante señalar que los argumentos que menciona tienen que ver con los requerimientos provenientes de evaluaciones externas principalmente. En sus palabras,

Nosotros sensibilizamos al docente a partir de un pequeño folleto donde les hacemos saber en qué consiste lo que la institución [requiere]. Y les señalamos todo el fundamento. Porque no es ocurrencia [nuestra]. Desde dónde se pide, por qué se pide, cual es el ideal, por qué te solicito que tengas esto, esto y esto. Porque todo eso tiene que ver con procesos de evaluación.

¿Qué te pide CIEES? Que tengas una planta docente sólida para el programa educativo que atiendes. Así que ¿cómo lo vas a justificar en esas evaluaciones externas? ¿Sobre qué? ¿Qué evidencias? (A2, 24:24).

Las autoridades así como algunos docentes hicieron referencia a un folleto de siete cuartillas denominado *Perfil Deseable del Docente Normalista*³⁷. En él se menciona que fue diseñado

ante la necesidad de reconocer la función sustantiva de docencia, así como de la exigencia que se demanda a toda institución de educación superior de contar con el perfil académico deseable, que constituye una condición indispensable para mejorar la calidad de los servicios educativos en la formación de formadores. Es decir, que muestre el docente una buena enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes que se refleje a su vez, en el éxito escolar (p. 1).

Dicho folleto está conformado por fragmentos de los siguientes seis documentos:

- Reglamento de Escuelas Normales del Estado de México (Artículos 27, 72, 73, 74 y 75),
- Perfil deseable del docente correspondiente al Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) 1.0 (DGESPE, 2005),
- Perfil deseable del profesor (CIEES),
- Los atributos deseables del profesorado de las IES (ANUIES),
- Acuerdo 678 en el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (Diario Oficial, 28 de febrero de 2013)

³⁷ Documento emitido por la dirección y subdirección académica de la escuela normal en Septiembre de 2013.

- Elementos para la reflexión y el análisis 3, 4 y 5 del cuaderno de trabajo 'el mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales' (Subsecretaría de Educación Básica y Normal).

Los distintos textos hacen referencia a los requisitos con los que el docente debe contar para desempeñarse; así como aspectos administrativos y operativos de la docencia, principalmente. La información de cada documento es presentada de forma desarticulada y no se hace referencia a un perfil docente institucional particular para la escuela normal.

En la presentación del documento se invita al docente del escuela normal a autor reflexionar sobre la trascendencia de su labor y el compromiso de formar docentes.

Aunque las autoridades mencionaron que el folleto fue repartido a la totalidad de los profesores, al preguntar a varios de ellos, se detectó que pocos lo conocen. De los docentes entrevistados, uno sólo lo tenía presente y disponible. Al preguntarle sobre él fue leyendo y reflexionando sobre las proposiciones correspondientes al Perfil Deseable del docente (PEFEN 1.0) concluyendo que no era evaluado a partir de ellas. En palabras de él mismo³⁸,

Digamos que aquí nos dan otro tipo de criterios que tampoco son evaluados, ¿no? Desde *'contar con un nivel de estudios superior al programa curricular que atiende'*. Pero pues, digamos que ahí, en un 99% lo cubrimos. *'Se mantiene en permanente actualización procurando vincular sus avances académicos con los contenidos de la asignatura que imparte'*, pues ahí no sé [...]. *'Tener un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo'*, *'buscar permanentemente solución a los problemas educativos que enfrenta'*, *'saber entusiasmar a los estudiantes para el estudio y para el ejercicio de la profesión docente'*, *'mantener un monitoreo constante sobre las capacidades de aprendizaje y desempeño de los estudiantes'*, *'lograr que sus estudiantes participen activamente en clase'*, *'reconocer el valor del trabajo colaborativo'*, *'aprovechar los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes'*. ¡Esto no me evalúan! Me evalúan otra cosa. Me evalúan que entregue mi plan, etc. etc. ¿no? (P7: 7:40-50 (111:123).

Los informantes coincidieron en que la institución debía definir lo que espera de ellos antes de ser evaluados. Como uno de ellos lo menciona,

Yo creo que antes de que te evalúen, te deben decir qué quiero de ti (P 4: 4:26 (53:55)

³⁸ La información en cursivas corresponde a fragmentos del texto original leído por el profesor.

Al preguntar a los profesores sobre las características que para ellos tiene un buen docente normalista y sobre las cuales tendría que ser evaluado, uno de ellos mencionó aspectos relacionados a las dimensiones de: dominio de la materia, estrategias didácticas, uso del tiempo, clima en el aula, cuestiones de normalidad mínima como son puntualidad y asistencia. En sus palabras,

Las características, a mí me parece que tendrían que ver con la necesidad de conocer la materia con la que trabajamos, saber qué voy a hacer con mis estudiantes, sobre qué vamos a trabajar, necesitan tener un dominio respetable, aceptable, de los contenidos del programa, saber la materia. Luego tendría que ver con una responsabilidad ética respecto de aprovechar el tiempo de la sesión para el trabajo propio de la materia, una más que me parece que es fundamental en la actualidad es la capacidad de establecer una relación con los estudiantes de respeto. Porque cuando se pierde el respeto por parte, en esta relación de maestro alumno, me parece que los cursos tienen pocas oportunidades de llegar a culminarse satisfactoriamente, es decir, un reto es cómo establecer una comunicación significativa, proactiva, con los estudiantes, de tal manera de que en el salón de clases reine un ambiente de cordialidad, de respeto mutuo, no solamente de ellos de uno como catedrático, sino también de uno hacia ellos. Y hacerlos que entren a la dinámica del trabajo académico para que puedan aprovechar adecuadamente el tiempo. Otra cuestión tiene que ver con esto de los tiempos y eso implica puntualidad y asistencia. Un problema severo de nuestras generaciones es la impuntualidad y eso no se puede enseñar más que con el ejemplo (P 8: 8:28 (115:116)).

7.2.3.2 Modelo de evaluación institucional

Los docentes mencionan que aunque ha habido acercamientos a la evaluación de distintas componentes y procesos institucionales como son los aprendizajes, los programas y la docencia, no existe un modelo de evaluación institucional.

Ha habido muchos acercamientos a lo que es la evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje, a la evaluación curricular. Pero la institución no ha definido un modelo de evaluación propio. Ha habido acercamientos esporádicos de muchos compañeros (P 6: 6:31 (92:92))

Asimismo, no existe evidencia de los procesos que se han llevado a cabo en cuestiones de evaluación por falta de registro y sistematización en su momento.

No hemos sistematizado el proceso de tal manera que arroje un modelo de evaluación ya sea curricular, de evaluación docente, etc. El aplicar un instrumento y procesar la información no quiere decir que responda a un modelo, simplemente se está cumpliendo con una tarea inherente. No responde a un modelo o a un propósito más allá del cumplimiento y me parece que eso es lo que falta (P 6: 6:32 (95:95)).

Es importante señalar que parte de los procesos que se llevan a cabo en la actualidad han sido adoptados de otras instituciones de educación superior a fin de dar cumplimiento a lo solicitado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES).

Como las normales no tienen un instrumento de evaluación propio, ¿cuál nos queda cerca? Pues el de otras instituciones; el de las universidades. Con ello vienen figuras como: el director de carrera; que acá no estaban (P9)

7.2.4 Instrumentos y mecanismos de evaluación

Para medir la efectividad docente de una manera justa y confiable, investigadores y expertos han recomendado el uso de medidas múltiples. Esto ofrece una visión global de lo que realiza el profesor y de su contexto (Schmelkes, 2015). Además permite hacer una triangulación de los resultados obtenidos (García-Cabrero, 2015); es decir las distintas fuentes de evidencias llevarán a una misma conclusión en relación a la competencia del profesor (Valdés, 2016).

Como sugiere Valdés (2016) para hacer una correcta valoración del desempeño del profesor habrán de obtenerse resultados similares en cada fuente de evidencias que habrán de obtenerse en distintos momentos y en distintos contextos.

En la escuela normal, a excepción de la aplicación de un cuestionario de apreciación estudiantil para la evaluación del desempeño docente en la que todos, docentes y autoridades coinciden, no existe consistencia en las respuestas otorgadas por los distintos actores sobre el resto de las estrategias y mecanismos mediante los cuales la institución evalúa el quehacer del profesor por lo que se infiere que nos son prácticas institucionales reconocidas por todos los actores.

Además de la anterior, los docentes coinciden en dos acciones que la institución realiza para evaluar el desempeño de todos los profesores. Ellas son:

- Registro de asistencia y puntualidad. Esto es a través de la hoja de firmas.
- Registro de entrega de planeación. El área encargada de dar seguimiento es el Departamento de Formación Inicial quien la revisa y registra.

Otras fuentes mencionadas por ellos, aunque no de manera constante por todos los docentes, refirieron a la observación de clase, la auto-evaluación y la evaluación por parte de directivos/responsables de la evaluación. Esto refleja la poca claridad que hay en el proceso.

Respecto a las autoridades se identificó diversidad en los mecanismos mencionados por ellos mismos. Así, mientras la Jefa del Departamento de Formación Inicial reconoce un seguimiento de visitas áulicas por parte del director de carrera (asesor académico) a través de una lista de cotejo, otros directivos no lo tenían presente al ser entrevistados.

La diferencia en las miradas podría denotar una falta de comunicación y sincronización entre las actividades realizadas por los distintos actores. Esto debilita las acciones y las convierte en intentos aislados.

7.2.4.1 Los instrumentos de evaluación

La investigadora tuvo acceso tanto a los cuestionarios de apreciación estudiantil empleados como a dos pautas de observación, la institucional y una diseñada por una de las cuatro academias que al momento de la investigación se encontraba en pilotaje. Sobre ellos lo siguiente.

7.2.4.1.1 Cuestionario de apreciación estudiantil

Para la evaluación del desempeño docente se utiliza principalmente un cuestionario de apreciación estudiantil. Aunque varios docentes mencionaron que el instrumento llevaba varios años en uso, sin tener variaciones significativas, las autoridades resaltaron que el cuestionario que se utilizaba en ese momento tenía aproximadamente un año de implementación. Aclaró que antes existía otro pero no existen registros ni evidencias de él. Un profesor comenta,

Esa escala, yo creo que se implementó como desde el 2000 y desde mi punto de vista ha tenido pocos ajustes. [...] La verdad es que nunca las he comparado, pero digamos que cuando yo estuve en la Licenciatura implementamos una escala que tenía que ver con la Planeación del Curso, el Desarrollo del Curso, la Evaluación del Curso y me parece que con

algunas pequeñas modificaciones pero sigue siendo la misma (P 7: 7:5b (11:11)).

Por su parte la Subdirectora Académica menciona que los instrumentos en uso fueron elaborados en función de ciertas competencias y acciones mínimas que un docente debe atender; entre las que la planeación ocupa un lugar central.

El cuestionario para aplicarse a los estudiantes se elaboró en función de las actividades mínimas que un docente debe de atender. Quiero comentar que el perfil deseable de un docente está relacionado con ciertas competencias. Y una de las primeras es que planees. No hay escapatoria. Tienes que planear; motivar tu clase. Tienes que hacer uso de las tecnologías, etc. etc. Son como catorce cosas lo que nos señalan (A2, 48:42)

El instrumento en uso fue diseñado por las autoridades responsables en su momento quienes según se mencionó también desempeñaban funciones docentes. Es importante mencionar que no se contó con la participación de algún otro profesor.

En la actualidad existen dos versiones del mismo en función de la distribución de materias del diseño curricular del programa. Así, una se aplica a los estudiantes de primero a sexto semestres y otro para los estudiantes de los últimos dos, séptimo y octavo.

Los indicadores en ambos instrumentos están divididos en tres, correspondientes a los tres momentos de desarrollo del curso: planeación, conducción y evaluación. Cada uno de ellos es evaluado mediante una escala de tres puntos en la que 1 corresponde a 'en desacuerdo', 2 'de acuerdo' y 3 'totalmente de acuerdo'.

Todos los docentes son evaluados con el uso de un solo instrumento. Para ello, aparecen frente a cada indicador una serie de columnas correspondientes a cada materia que es indicada en la parte superior con una letra. En una matriz que se encuentra en la parte superior del instrumento, se señala la correspondencia de cada letra/materia. El alumno puede evaluar hasta once profesores

En el instrumento correspondiente a los primeros semestres aparecen los 21 indicadores que se presentan a continuación; siete para cada uno de los momentos.

Planeación	1	Presentó el Programa y encuadre del curso.
	2	Emplea recursos didácticos pertinentes a los temas, a los alumnos y a los espacios donde se desarrollan las actividades.
	3	Emplea materiales, Tic's y/o bibliografía acordes a la temática.
	4	Manifiesta seguridad y dominio del contenido que se está trabajando.
	5	La organización de la clase favorece el interés y la motivación del alumno por aprender la temática que va a trabajar.
	6	Inicia y termina puntualmente las sesiones de clase, ocupando de manera óptima el tiempo para el desarrollo de las mismas.
	7	Dosifica las tareas que se llevan a cabo dentro y fuera de la clase.
Conducción	8	Mantiene el control de las actividades que se desarrollan en el proceso enseñanza-aprendizaje
	9	Utiliza estrategias de enseñanza adecuadas a la temática de la clase.
	10	Establece reglas para el desarrollo y participación en las actividades.
	11	Promueve el desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
	12	Favorece la confianza, autoestima, respeto y orden entre los estudiantes.
	13	Promueve la curiosidad, investigación, creatividad e innovación de las temáticas del curso.
	14	Muestra una actitud de respeto, tolerancia y aprecio hacia las diferencias individuales de los alumnos.
Evaluación	15	Plantea claramente los criterios de evaluación del curso.
	16	Da seguimiento sistemático al desempeño académico de los alumnos.
	17	Atiende a la totalidad de los alumnos en los procesos de evaluación en tiempo y forma.
	18	Las formas de evaluación planeadas son pertinentes con el propósito, enfoque y el tratamiento de los contenidos de la asignatura, taller o actividad.
	19	Analiza y reflexiona la información obtenida para decidir de manera objetiva una calificación.
	20	Retroalimenta el proceso de evaluación, haciendo las revisiones de examen y escalas correspondientes a la asignatura, taller o actividad.
	21	Da a conocer a cada uno de los estudiantes la calificación definitiva correspondiente a cada evaluación parcial en tiempo y forma.

Tabla 24. Indicadores del Cuestionario de Apreciación Estudiantil aplicado a alumnos de primer a sexto semestres.

El instrumento que se aplica a los grados superiores –séptimo y octavo semestres- ha sido adaptado a partir del aquí mencionado en función de las dos materias que cursan los alumnos: Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente y Trabajo docente. Ambas materias son evaluadas con 18 indicadores, 6 para cada momento de desarrollo del curso: Planeación, conducción y evaluación. Debido a que, por las condiciones de las materias, los

cambios para la evaluación de cada una de ellas sufren cambios particulares, a continuación se presentan por separado:

**Cambios en el cuestionario:
Taller de diseño de propuestas didácticas**

- Se eliminaron los indicadores 7, 8, 9 y 21.
- Los indicadores conservados fueron adaptados a las condiciones de la materia.
- Se agregó el indicador ‘responde en forma oportuna y apropiada a las situaciones problemáticas que se presentan en la sesión’ en el bloque de Conducción.

**Cambios en el cuestionario:
Análisis del trabajo docente**

Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque el indicador 1 conserva la esencia de evaluar la presentación del programa y encuadre del curso, se agrega la presentación del plan de trabajo para las visitas en la escuela de práctica. • Se incluyen 5 indicadores nuevos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistió de forma continua y en tiempo suficiente para observar tus clases en la escuela de práctica, ▪ Presentó guías de observación de clase para manifestar las observaciones de tu práctica, ▪ Tomó acuerdos con los tutores de la escuela de práctica para que recibieras orientaciones pertinentes de mejora, ▪ La organización de las visitas fue sistemática y se puntualizaban los avances y las áreas de oportunidad, ▪ Estuvo presente en al menos 1 reunión de Consejo Técnico Escolar de la escuela de práctica.
Conducción	<ul style="list-style-type: none"> • Se eliminaron los indicadores 8 y 9, • Los indicadores 13 y 14 fueron adaptados a la elaboración del esquema de trabajo del documento recepcional y al respeto por la personalidad del estudiante, respectivamente. • Se agregó el indicador ‘responde en forma oportuna y apropiada a las situaciones problemáticas que se presentan en la escuela de práctica’.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Se elimina el indicador 21 • Se adaptan de manera ligera el resto de los indicadores en función de la materia.

Es importante señalar que a diferencia del resto de los indicadores en ambos instrumentos que están redactados en tercera persona, los que se refieren al trabajo docente lo hacen en segunda persona del singular.

Muchos docentes, aunque opinan que en sus inicios el diseño de los instrumentos fue un buen intento, coinciden con que deben ser rediseñado. De acuerdo con lo expresado, el instrumento lleva en uso mucho tiempo durante el cual solo se han actualizado algunos datos.

De acuerdo con lo señalado por algunos informantes, el instrumento anterior respondía a lo que los profesores opinaban se debía evaluar sin considera algún referente teórico. Era “un instrumento muy empírico; como, a ver, ¿qué vamos a evaluar? Creo que tenía 10 puntos” (P 7: 7:37 (94:94)). Es importante señalar que esta información no puede ser corroborada debido a que ninguno de los docentes entrevistados contaba con este material; tampoco existe un archivo.

Cuando se les preguntó a los maestros qué contenía el instrumento con el que eran evaluados, sus primeras respuestas fueron: asistencia y presentación de la planeación; aspectos que tienen que ver con el cumplimiento de cuestiones administrativas más que con su práctica docente.

Evalúan si planeo, si presentó el plan, etc. Se ve el cumplimiento del maestro, no si el proceso o modelo de docencia es efectivo y pertinente (P 6: 6:24 (68:68)).

Aunque otros profesores ampliaron sus respuestas, los aspectos mencionados en su mayoría refieren a lo mismo.

[El instrumento] evalúa varias cosas, entre ellas, la asistencia, la permanencia, las sesiones, la presentación del plan de curso al inicio del semestre, si se dan a conocer o no los criterios de evaluación que van a imperar a lo largo del ciclo escolar, la propuesta de evaluación que hace el propio catedrático respecto a lo que tienen que hacer los estudiantes, los requisitos de evaluación, es decir, qué tiene que cubrir el estudiante para poder tener derecho a cada una de las evaluaciones, el logro de objetivos, el uso de dispositivos novedosos como el internet y sus herramientas, que se denominan las TIC, actividades extra clase, algunas de las cosas que recuerdo (P 8:8:7 (50:50))

La opinión de la mayoría de los informantes es que el instrumento poco refleja lo que sucede en el aula. Muchos piensan que los aspectos evaluados son más bien de orden administrativo.

Algunos docentes mencionaron desconocer detalladamente el instrumento; sin embargo opinaron que los aspectos que son evaluados son poco pertinentes.

No pude ver bien los aspectos a considerar en la evaluación, pero son tan 'pocos pensados', como por ejemplo, casi que si escribiáramos la fecha, si habíamos escrito el objetivo del día, cosas así. ¿Qué tal te llevas con tu maestra? Eso no es una referencia como para que yo pueda decir 'híjole me llevo muy mal con ellos (P 4: 4:8 (33:33))

Los docentes opinan que el formato del instrumento no fomenta una buena evaluación de los docentes de cada asignatura en lo individual ya que todos son evaluados en una sola cuartilla. De acuerdo con la opinión de algunos, el llenado del instrumento puede ser tan cansado que los estudiantes opten por otorgar una misma respuesta a todos sus profesores sin diferenciación. En la discursiva de uno de ellos,

El instrumento me parece muy pesado porque digamos que el instrumento va así: ¿dijo a conocer el plan de curso? y aquí va la asignatura 1, la asignatura 2, hasta la asignatura 7, entonces yo digo, 'ah bueno, en la uno es la materia de 'escuela y contexto' y así voy calificando'. Entonces calificar a los 7 cursos en una sola hojita me parece que es algo subjetivo, algo muy cansado. De repente uno dice '¡ay! 3 a todos, 10 a todos'. Creo que en este momento ya no resulta un documento muy objetivo (P 7: 7:26 (45:45)).

Ante los cambios de estudiantes y de las condiciones que imperan en las aulas, los docentes consideraron necesario revisar y actualizar los instrumentos de manera periódica a la luz de los planes de estudio a fin de que sean más pertinentes. Una profesora lo expresa así,

Yo creo que los instrumentos se deben estar revisando porque no son los mismos alumnos, no son las mismas condiciones. Habría que estarlos revisando también como los planes de estudio. A lo mejor no cada año; quizá cada dos. De tal manera que vayamos creciendo porque si nos aplican una hoja de observación o una evaluación que se lleva haciendo por diez años, yo diría que está desfasada. Ya no corresponde a lo que estamos viviendo. Entonces, el maestro sale súper bien evaluado pero en una situación no tan real (P 3: 3:35 (59:03)).

El cuestionario de apreciación estudiantil no está diseñado en función de un perfil determinado ni cuenta con una fundamentación teórica sólida. De acuerdo con lo reportado por los docentes poco refleja lo que sucede en el aula; más bien se concentra en aspectos administrativos.

7.2.4.1.2 Pautas de observación de clase

Para la observación de clase, la institución cuenta con un instrumento denominado “formato de observación de la práctica docente” que fue diseñado por los directores de carrera y la Jefa del Departamento de Formación Inicial con la intención de identificar ciertos rasgos generales dentro del aula.

El “formato de observación de la práctica docente” es una lista de cotejo que incluye 12 ‘aspectos’ para las que el observador debe indicar si están presentes o no. Frente a cada uno de ellos aparece un espacio pequeño para escribir comentarios. La mayoría de estos indicadores tienen que ver con cuestiones administrativas u operativas. Esto es, se pregunta si el docente:

- Saluda al grupo,
- Presenta el objetivo del tema,
- Utiliza material didáctico acorde al tema,
- Motiva la participación del estudiante,
- Presenta la lista de asistencia,
- Presenta la planeación de clase.
- Pasa lista de asistencia,
- Organiza al grupo para la actividad,
- Aclara las dudas existentes,
- Existe respeto y tolerancia durante la clase,
- Presenta el programa de clase,
- Revisa continuamente el trabajo existe organización en el aula.

Al final del documento aparece un cuadro pequeño para el registro de comentarios. El documento no incluye objetivo ni instrucciones de uso.

De acuerdo con lo expresado por la Jefa de Departamento de Formación Inicial, si bien el instrumento contribuye a registrar lo que se realiza o no dentro del aula, no permite realizar una evaluación cualitativa del desempeño del profesor dentro del aula.

Nosotros hacemos una lista de cotejo muy sencilla que no le daba mucho pie a los compañeros para poder ahondar en las temáticas. Simplemente ‘pasa lista’, ‘llega puntual’, ‘¿cómo acomoda a los alumnos?’, etc. Todo este tipo de situaciones no nos daba una valoración cualitativa del trabajo áulico (A3)

Al sistematizar la información, los directores de carrera y la Jefa del Departamento de Formación Inicial identificaron que el instrumento quedaba corto ya que no ofrecía una retroalimentación de lo que sucedía en el aula. De aquí surge la propuesta de diseñar nuevos instrumentos.

Al momento de la investigación las distintas academias se encontraban diseñando instrumentos. Las de matemáticas e historia se encontraban en la fase de pilotaje. De acuerdo con lo expresado por la Jefa del Departamento de Formación Inicial, la iniciativa surgió al interior de cada grupo colegiado y los instrumentos estaban siendo diseñados a partir de sus necesidades. Asimismo mencionó que los profesores decidieron abrir las puertas de sus aulas para ser observados entre pares. En sus palabras,

En reunión de academia se sentaron, se integraron y se pusieron a diseñar un instrumento que pudiera cubrir todas las áreas que necesitaban evaluar dentro del aula. Aparte decidieron que no entre únicamente el director de carrera y los observe, sino que decidieron evaluarse de manera colegiada en donde un maestro de una asignatura en el horario de tiempo que pudiera con ese instrumento que de manera colegiada diseñaron. (A3)

Esta misma autoridad mencionó que hacia el final del proceso se elegiría un solo instrumento que sería utilizado de manera departamental.

A continuación se presente la descripción del instrumento diseñado por la academia de historia al que la investigadora tuvo acceso y que, según se mencionó, se encontraba en pilotaje durante la investigación. Tiene como objetivo: valorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad con la finalidad de proporcionar feedback a la actividad docente y acercar a los alumnos al logro del perfil de egreso.

El instrumento incluye 19 'categorías de observación' que deben ser valoradas bajo una escala del 1 al 3 donde 1 significa 'en desacuerdo', 2 'de acuerdo' y 3 'totalmente en desacuerdo'. Frente a cada uno de ellos aparece un espacio pequeño para escribir comentarios. Aunque dentro de las categorías se incluyen unos cuantos indicadores administrativos u operativos, se percibe un esfuerzo por favorecer los que tienen que ver con cuestiones pedagógicas. Dichas categorías son:

- El tema registrado en la hoja de firmas es congruente con la clase y con la planeación del curso,
- Dio a conocer el tema y el propósito de la sesión,
- Las estrategias didácticas empleadas fueron congruentes con el tema de la sesión,
- Inició puntualmente la sesión,
- Invirtió el 100% del tiempo a actividades relacionadas directamente con la enseñanza,
- Mostró dominio de los contenidos,

- Las actividades realizada fortalecen al estudiante normalista para el logro del perfil de egreso,
- Utilizó material didáctico acorde al tema,
- Respondió satisfactoriamente a las preguntas que se le plantearon,
- Organizó al grupo acorde a las actividades,
- La secuencia con que fueron presentadas las actividades facilitó la comprensión del tema,
- El alumno mostró interés, disposición y respeto en el desarrollo de las actividades,
- Número de asistentes / Número de alumnos matriculados.
- Fomentó la participación de los estudiantes,
- Empleó lenguaje claro y accesible que facilitó la comprensión del tema,
- Dio instrucciones precisas para el desarrollo de las actividades,
- Evaluó el aprendizaje de los alumnos,
- Se logró el propósito de la sesión,
- El ambiente áulico favoreció el desarrollo de las actividades.

Al final del documento se incluyó un espacio pequeño para el registro de observaciones.

Es importante señalar que ninguno de los instrumentos está vinculado a un perfil docente determinado.

De acuerdo con lo expresado por un integrante de la academia de matemáticas, dos compañeros diseñaron un instrumento que busca conocer el modelo de docencia de la institución y valorar si corresponde con la expectativa que se tiene de lo que es la formación de docentes. Al momento de la entrevista se encontraban realizando las primeras observaciones. En la siguiente reunión de academia discutirán sobre lo observado; así como los resultados en función del instrumento. El documento no fue compartido con la investigadora.

7.2.4.2 Mecanismos de evaluación

La Subdirectora Académica menciona que la evaluación docente es un ejercicio relativamente nuevo que consta de cinco pasos: Diseño de instrumentos, aplicación de instrumentos a estudiantes, tabulación, elaboración de gráficas y entrega de resultados a docentes. Posterior a ello la dirección

exhorta a los docentes con puntajes más bajos a mejorar su desempeño. En sus palabras,

La subdirección académica como tal ha implementado la evaluación de los docentes como un ejercicio más puntual a partir del ciclo escolar pasado. Esto nos llevó a diseñar un instrumento, a solicitar la opinión de los estudiantes, a tabular, a graficar y a entregarle al docente su resultado (A2, 5:00).

El director cita a quien obtiene bajo aprovechamiento por parte de sus estudiantes. Se les hace el señalamiento a manera de exhorto de que 'algo te está pasando' (A2).

En la entrevista, la Subdirectora Académica no hizo mención de otros mecanismos señalados por otras autoridades y docentes como parte de la evaluación: entrega de planeación, observación de clase, evaluación por autoridades y auto-evaluación. Dichos mecanismos serán descritos en este espacio a partir de la voz de los informantes.

7.2.4.2.1 Aplicación de Cuestionario de Apreciación Estudiantil

Hacia la parte final de cada semestre se aplica un cuestionario de apreciación estudiantil a la totalidad de los estudiantes. La responsabilidad de su aplicación recae en los directores de carrera.

Los instrumentos son distribuidos por los directores de carrera a los estudiantes sin una introducción o explicación sobre la importancia del proceso, la forma de llenar los instrumentos o el proceso mismo. De acuerdo con lo reportado por los informantes, algunos aplicadores resaltan que 'es el momento de desquitarse de sus profesores'.

Los alumnos responden el instrumento sin supervisión por lo que se desconoce la forma como los alumnos responden. Al final de la clase, del receso o del tiempo estimado, un estudiante –que puede ser el jefe de grupo- los recolecta y los entrega al director de carrera. En palabras de un informante,

Llegó el maestro y le dio las hojas a un alumno; al primer alumno que se le ocurrió. Entonces, vi que era eso, y dice el alumno, a manera de broma, *[...] es el momento en que podemos vengarnos*. Yo dije entre mis adentros, *finalmente ellos pueden escribir lo que quieran, están en el derecho*, pero no son ellos quienes tengan que dirigir este proceso (P 4: 4:6 (31:31)).

[Lo que estaría fallando es] a la mejor la falta de ética de algunos

compañeros que aplican el cuestionario porque, aquí en la normal hay quienes les dicen 'es el momento de desquitarse'. Entonces, eso como sea influye con los alumnos (P 5: 5:5 (53:54)).

Según lo manifestado por un informante preocupa a los profesores la ligereza con la que se evalúa algo tan importante como es su desempeño. En su discursiva:

Muchos maestros me comentaron en el pasillo '¡qué barbaros!, nuestro trabajo que puede ser de mucho valor para nosotros está así como de que '¡ahí contéstelo porque es un requisito; vengo en media hora! (P 4: 4:50 (113:113)).

A partir de lo aquí mencionado se puede señalar que los cuestionarios son aplicados sin el cuidado y rigor suficiente que permita asegurar la confiabilidad de las respuestas lo cual genera desconfianza y descalificación del proceso por parte del docente.

7.2.4.2.2 Entrega de planeación

La planeación resulta ser un elemento fundamental ya que como menciona Murillo (2016), "los docentes que dedican más tiempo a la preparación de las clases, independientemente del tiempo que lleven impartiendo esa materia son aquellos que consiguen que sus estudiantes aprendan más". De acuerdo con (Schmelkes, 2015, pág. 99) junto con el planear, el docente ha de diseñar formas de enseñanza acordes con el propósito de la planeación así como formas de evaluación que la retroalimenten.

Antes de iniciar el semestre, los profesores deben entregar la planeación de su curso. Para el registro administrativo de su entrega se cuenta con un formato denominado 'cumplimiento a planes y programas'. Este fue diseñado y es llenado por la jefatura del Departamento de Formación Inicial quien a su vez lo entrega a la subdirección académica. Al momento de la investigación se precisó que la institución cuenta con la información de los últimos cuatro semestres.

De acuerdo con lo expresado por la Jefa del Departamento de Formación Inicial, la entrega/no entrega de planeación no es un elemento determinante para asignar cátedra a un docente. Este ejercicio de seguimiento e información responde más a una cuestión administrativa que académica.

Para la elaboración de la planeación, se han establecido los elementos mínimos que ha de contener, que de acuerdo a lo expresado por un profesor,

fueron presentados en la última jornada de planeación (P6). Para su diseño, la institución les ofrece un día de trabajo dentro de dicha jornada. Las planeaciones son revisadas por los directores de carrera. En la discursiva de un profesor,

Hay elementos mínimos que debe tener un plan de curso académicamente hablando y eso se estableció desde el inicio. Bajo esos criterios entregamos nuestro plan. Hay una revisión que ya llevan a cabo los directores de carrera (P 6: - 6:43 (130:130).

De acuerdo con lo reportado en entrevista con docentes, algunos profesores han detectado que las planeaciones de algunos de sus compañeros no cumplen con las características que deberían tener.

Uno de los problemas que se da [...] es que a veces los profesores dan otra cosa que no es el contenido del programa. Pero digamos que ese asunto no ha tenido un seguimiento por parte de los académicos del nivel³⁹; más bien ha sido detectado por los estudiantes y la academia (P 7: 7:4 (11:11).

Por ello en algunas academias se han dado a la tarea de buscar retroalimentar las planeaciones entre pares.

Yo pertenezco a [una] academia y como ahí se ha detectado [que las planeaciones son aceptadas sin cuestionarse por la autoridad], en una de las últimas reuniones asumimos el compromiso como academia -digamos fuera del aspecto administrativo- de revisar esas planeaciones para retroalimentarnos (P 7: 7:4 (11:11).

Si bien la planeación es reconocida como una herramienta esencial para la buena enseñanza se identificó que es un elemento de tensión entre docentes y autoridades en términos de entrega-recepción y de contenidos.

7.2.4.2.3 Observación de clase

Las autoridades manifiestan que existe la observación de clase como práctica institucional, sin embargo, la mayoría de los informantes mencionaron no haber sido observado ni haber participado como observadores. Algunos inclusive desconocen que hubiese dichas prácticas.

De todo eso que me dices yo no he experimentado nada. A mí nadie me

³⁹ Los 'académicos del nivel' refieren a las autoridades responsables del seguimiento a docentes; es decir, los directores de carrera.

ha venido a observar y en mi academia no hemos hecho observación (P 2: 2:98 (202:202)).

No existen observaciones. Ni entre pares. [...] Aquí en la escuela existió hace varios años (P 5: 5:7 (60:60)).

Sé que alguna figura administrativa de formación inicial va a observar; en mi caso particular nunca han ido P 7: 7:4 (11:11).

Un docente- directivo recuerda haber participado como observador tres o cuatro años atrás en una serie de observaciones realizadas por el equipo directivo. Lo cual hace ver que no es una práctica constante.

De que ha habido [observación de clase], sí. En algún momento hace más o menos tres o cuatro años me tocó como parte del equipo directivo. Nos dimos la oportunidad de observar. Yo observé en tres ocasiones a maestros. Ahora como docente no me ha tocado vivir eso (P 2: 2:100 (206:206)).

Como producto de la observación, redactó un reporte para cada observación realizada que fue entregada al Departamento de Formación Inicial quien sería el encargado de reunir a los profesores para darles a conocer los resultados. Manifestó desconocer más detalles. El directivo no ofreció retroalimentación directa al docente observado.

Asimismo, una informante mencionó que años atrás, en 1998, habían sido capacitados en un sistema denominado ORA⁴⁰ (Observaciones, registro y análisis del trabajo en el aula) que fomentaba la observación del trabajo en el aula mediante el uso de un instrumento para posteriormente reflexionar. Según comenta, estuvo en uso de manera exitosa por cierto tiempo; sin embargo, con el cambio de administración se diluyó.

Los docentes entrevistados identificaron beneficios en las prácticas de observación; entre ellas la posibilidad de reconocerse, identificar problemas y con ello posibles acciones de mejora, contar con elementos de apoyo ante situaciones conflictivas por terceros, complementar y triangular la evaluación del

⁴⁰ La ORA “es un recurso de formación para analizar y comprender la práctica docente. [...] Le aporta [al maestro] elementos para mirar-se, leer-se, analizar-se, reflexionar-se y posibilitar en él la revaloración de sus acciones en el plano del qué hacer para mejorar su práctica docente. [...] [promueve] que se viva una experiencia de profesores que aprendan a comunicarse, dialogar, escucharse y entenderse, en tanto una práctica de ‘comunicación y comunidad” En folleto ‘Recurso de la ORA’ (ENSEM, febrero 1998, p. 5). Este recurso promueve tres niveles de intervención: observación, registro y análisis.

desempeño docente,

Creo que sí sería un ejercicio muy enriquecedor y sobre todo, me daría la oportunidad de abrirme, de reconocirme (P 2: 2:108 (222:222)).

[Cuando se observa], se evalúan varios procesos y ves dónde está la falla. [...] Ven a los alumnos, ven las condiciones, y te ven a ti. Me genera confianza cuando te mandan traer y te dicen: 'Oye, vino una mamá y nos dijo que tú no esto y esto, pero yo les pude decir que no es así, que yo he entrado a tus clases y que su hijo es el que se porta mal'. Con todos los elementos en las manos dejas a los papás pero fuera de la duda. No sabes cuánto ayuda que [las autoridades] se involucren en mi práctica y que vean cómo trabajo (P 4: 4:54 (124:124))

¿Dónde se ve lo que dicen los alumnos? Pues, ¡dentro del grupo! Vayan y observen nuestras clases. No una vez porque esto no se hace a la primera porque los alumnos hoy estuvieron de buena gana y otro día no sé cómo (P 4: 4:39 (82:84)).

De acuerdo con la discursiva de algunos profesores, el docente ha sido una fuerte limitante en la práctica de observación. En ellos ha permeado la desconfianza y las creencias arraigadas. En la discursiva de uno de ellos,

Ha sido muy difícil que el maestro abra las puertas del aula para ser observado. Existen muchos tabúes, muchos mitos y mucha desconfianza entre los propios compañeros para abrir las aulas y que sean observados; incluso hasta para dialogar sobre los problemas que se detectan al interior del aula (P 6: 6:14 (43:43)).

En cuanto a esto, la institución ha de implementar estrategias que permitan aumentar la confianza en los observadores y en el proceso de observación ya que como señala Perrenoud (2016, pág. 161), "no es posible llevar a cabo este trabajo sin establecer una relación de confianza con el maestro observado. De no ser así, este último se sentirá amenazado y hará todo lo posible para parecer competente".

No es poco frecuente que los profesores manifiesten estar de acuerdo con la observación; sin embargo la condicionan al observador- su perfil, sus conocimientos, su experiencia, su trayectoria en la 'buena enseñanza' y a la certeza de que cuenten con los elementos suficientes para darles una retroalimentación adecuada; lo cual resulta limitante. Esto es indicativo de poca apertura, poca confianza en el proceso y descalificación a los posibles observadores. En palabras de un docente,

Yo siempre he estado dispuesta a que me observen pero, de ahí pudiera depender el hecho de quién me va a observar; de qué perfil tiene la persona que me está observando para que yo pueda considerar realmente si lo que me aporta lo tomo o no en cuenta. [...] [De mis compañeros] habría que ver quién. [...] A lo mejor, no sé, por decir un ejemplo, que un compañero mío de trabajo me fuera a observar y que me dijera éstas y éstas son tus fallas. Ok. A lo mejor sí. Cuando yo sé, por los propios chicos que él no da clase, que él llega, que les reparte temas y ahora pues como que tampoco le tendría mucho que hacer caso a esa evaluación (P 5: 5:8 (63:63); 5:9 (65:70)).

Ante una situación similar, una docente sugiere que se requiere de ciertas actitudes para poder incorporar la observación de clase; entre ellas, la humildad en el docente que es observado para reconocer que el otro puede aportar.

[Se necesita] ser humilde ante las observaciones y sugerencias del otro, porque de pronto decimos '¡ay no! Me dijo esto pero yo no le voy a hacer caso. ¡Ni que supiera más que yo! (P 2: 2:108 (222:222)).

Aunque algunos docentes piensan que no todos los profesores de la institución están listos y dispuestos para la observación de clase consideran que pudiera ser una práctica enriquecedora.

Maestros que han experimentado la observación y que han gozado de los beneficios mostraron mayor apertura para ser observados.

Yo no tendría problema en que me vayan a observar. Yo lo experimento en la otra escuela donde trabajo y no es mayor problema. Te estás desempeñando como tú crees que es lo bueno. Igual y hay gente que desde otro ángulo te puede decir, 'oye ¿por qué no lo haces así? ¿Por qué no usas la tecnología un poco más? ¿Por qué no sientas de forma diferente a tus alumnos? Algo que para mí puede ser normal hay quien los puede ver mal o puede identificar lo que está afectando mi práctica (P 4: 4:39 (82:84)).

Al interior de algunas academias se están realizando intentos por abrir las aulas para observarse y dialogar sobre las problemáticas que observan y enfrentan. Inclusive se están diseñando y piloteando pautas de observación. Al momento de la entrevista se encontraban realizando las primeras observaciones.

Al ser ésta una institución formadora de formadores que ofrece la materia de 'observación de la práctica docente' desde el tercer semestre, preocupa la transferencia que pudiera hacerse a los alumnos sobre la observación. Aunque la evaluación de los programas no es objetivo de esta investigación, a través de

las entrevistas con los profesores, se encontró que al menos en algunos cursos los estudiantes no están logrando profundizar en los aspectos que impactan en la calidad de la enseñanza. Más bien, muchas de ellas tienen que ver con “a qué hora llega [el profesor], qué carro tiene, cosas muy triviales que para mí no tienen ningún significado como docente” (P 5: 5:10 (73:73)).

7.2.4.2.4 Evaluación por parte de autoridades

Además del registro y revisión de las planeaciones antes mencionadas, las autoridades a través de los directores de carrera llevan un seguimiento del trabajo realizado por cada profesor. De acuerdo con lo expresado por uno de los docentes, la asistencia y el seguimiento a los contenidos programáticos principalmente. Para ello, utilizan un instrumento que aunque manifiesta desconocer, refiere a una escala estimativa. En palabras de él mismo,

Ellos llevan un seguimiento por parte de nosotros, no conozco a mucho detalle el instrumento que manejan, pero también sé que es una escala estimativa en la que a lo largo del ciclo escolar nos van haciendo un seguimiento desde cuestiones que tienen que ver de la entrega oportuna del plan de curso, de la asistencia a las sesiones, se supone que deben de hacer un seguimiento cotidiano del desarrollo de los contenidos programáticos, es decir, verificar que lo que se anota en la hojas de firma que se va a trabajar ese día en esa hora, corresponde realmente con lo que se trabaja en el salón de clases, pero que adicionalmente tiene que ver con lo que uno plasma como catedrático, en el plan de curso (P 8: 8:33 (131:132)).

Según comenta, para llevar a cabo el seguimiento programático, la autoridad “designa a personas para que estén haciendo un seguimiento en vivo” (P 8: 8:33 (131:132)). En él registran la hora de entrada en la que entra uno a la sesión.

La evaluación se integra con toda la información recolectada, además de constar que “las evaluaciones se cumplan con lo que se establece en el plan del curso, si se programan actividades extra muro, que se cumpla con el uso de actividades diversas complementarias al trabajo del salón de clases” (P 8: 8:33 (131:132)). Con todo ello, los directores de carrera integran “un perfil de cada [docente] que finalmente tiene que ver con una estimación que hacen respecto a nuestro desempeño” (P 8: 8:33 (131:132)).

Un elemento adicional en esta evaluación mencionado por otro docente es la entrega de las evaluaciones parciales y final del curso. En palabras de uno

de ellos,

Uno tiene formalmente que entregar evaluaciones cada bimestre a Control Escolar que es una instancia diferente a Formación Inicial y digamos que ahí hay otro aspecto: “que si entregó puntual o no entregó puntual (P 7: 7:5 (11:11)).

La Jefa del Departamento de Formación Inicial mencionó que las autoridades realizan un seguimiento y observación más puntual a aquellos docentes que muestran un desempeño deficiente y que ha sido objeto de quejas por parte del alumnado.

En este proceso, una primera acción es la discusión de la situación entre el director de carrera y el docente de la que se espera obtener acuerdos y compromisos. Esta es acompañada de una serie de observaciones por parte de las autoridades.

7.2.4.2.5 Auto evaluación

La Jefa del Departamento de Formación Inicial mencionó que se cuenta con ejercicios de autoevaluación realizados con el uso de un instrumento enviado por parte del departamento para ser respondido por el docente. La autoridad aclaró que esto ha sido de manera ocasional.

[Lo hemos hecho] en algunas ocasiones. No en todos los semestres, te confieso; pero sí en dos semestres de los cuatro que llevo se ha hecho un instrumento de autoevaluación donde se les da a los maestros para que nos hagan favor de contestar su propia evaluación (A3, 8:46)

De acuerdo con lo expresado, las evidencias de las autoevaluaciones están concentradas en una carpeta denominada ‘seguimiento a planes y programas’ dentro del Departamento de Formación Inicial. La investigadora no tuvo acceso a ellas.

Uno de los docentes entrevistados mencionó que existía un ejercicio de auto-evaluación como parte del proceso. De acuerdo con lo que reportó, refiere a un proceso paralelo a la evaluación por parte de los estudiantes por lo que el maestro reflexiona sobre su desempeño a partir de los mismos rubros que en el cuestionario de apreciación estudiantil.

La maestra mencionó que al entregar los resultados se presentan por un lado los que refieren a la evaluación de los estudiantes y por otro los de su autoevaluación a fin de poder hacer una comparación. En su discursiva,

Cuando me entreguen el documento de Evaluación por un lado, va la evaluación del estudiante y por el otro lado va mi autoevaluación. Entonces, digamos que el estudiante me evalúa con 8.6 y yo me evalúo con 9.3; el estudiante me evalúa con 9.5 y yo me evalúo con 9.2. O sea, entre mi autoevaluación y la evaluación de los alumnos no ha habido una distancia mayor a un punto, ni tampoco he tenido una evaluación inferior a 8.5. Ahí termina todo el proceso de evaluación (P 7: 7:15(25:25).

Es importante señalar que esta maestra fue la única que hizo referencia a este proceso.

7.3 Propósitos de la evaluación

Al implementar un proceso de evaluación del desempeño docente, la primera pregunta que habría que formularse es *para qué evaluar*. De acuerdo con Valdés (2016) esto resulta necesario a fin de disipar las inquietudes que suscita un proceso de este tipo, de contrarrestar los efectos secundarios que pudiera provocar y por cuestiones éticas.

Este mismo autor menciona que la evaluación puede responder a dos propósitos: responsabilidad y desarrollo profesional. El primero tiene que ver con la recolección información para determinar el grado en que los educadores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia. Por el otro lado, el propósito de desarrollo profesional se concentra en el interés de contribuir en el crecimiento y desarrollo del profesor a partir de la información obtenida a través de la evaluación,

7.3.1 Propósitos de la evaluación para la institución & formas de socializarlos.

De acuerdo con lo expresado por la Subdirectora Académica, el propósito de la evaluación docente es “la mejora en la docencia; y en consecuencia elevar los niveles de calidad de los estudiantes, elevar sus aprovechamientos a través de mejores aprovechamientos” (A2, 21:40, b).

Por su parte, para la Jefa del Departamento de Formación Inicial el propósito de la evaluación del desempeño del profesor que se realiza es “elevar el trabajo académico de la escuela normal para que [los] alumnos adquieran las competencias necesarias para cumplir con el perfil de egreso para así ingresar al sistema educativo” (A3, 40:56).

Para ella la evaluación “es un proceso que valora o mide hasta dónde vamos y cómo vamos y permite orientar nuevamente” (A3, 41:10). Ella está consciente de que el medio existe pero que no se ha llegado a la orientación de acciones de mejora que impacten de manera significativa. En palabras de ella misma,

Si hubiese un impacto, mis alumnos tendrían otra preparación, otro resultado de aprovechamiento. Desde mi punto de vista va muy de la mano, el aprovechamiento de ellos y la formación de nosotros los docentes (A3, 41:13).

Por su parte, la Subdirectora Académica mencionó que la evaluación que se realiza al desempeño docente “es un insumo importante porque [les] ha llevado a invitaciones y exhortos por parte de la dirección de la escuela para que [el docente] mejore [su] docencia” (A2).

A su parecer el desempeño docente va de la mano con el aprovechamiento de los alumnos. A partir de ahí, no ha logrado ver la preparación y los resultados de aprendizaje esperados en los alumnos.

Al analizar los comentarios de los informantes en relación a los propósitos de la evaluación, se identificaron varios asuntos:

- 1) Hay opiniones diversificadas, lo que hace pensar que no hay un propósito claro que haya sido compartido por las autoridades y socializado entre la comunidad educativa.
- 2) Los docentes expresan ideas de lo que podría ser el propósito de la evaluación en general con un tono de certeza. Muchos de ellos lo relacionan a una evaluación formativa que tiene que ver con la identificación de fortalezas y debilidades y con la búsqueda de superar estas últimas en pro de la mejora. Otros lo relacionan al cumplimiento de objetivos. En palabras de algunos de ellos,

[El propósito de la evaluación en general] sería mejorar los procesos de formación y por lo tanto de gestión. Si yo mejoro los procesos de gestión, mejorarán los procesos de formación y con ello mejora todo lo que viene: enseñanza, el aprendizaje, etcétera (P 6: 6:30 (88:89)).

Es el logro de los objetivos del programa que cada uno de nosotros tenemos bajo nuestra responsabilidad. La evaluación abre la puerta para identificar las áreas de oportunidad, las cosas que no se logran y entonces generar la posibilidad, las estrategias de mejora para los siguientes semestres; también para uno como catedrático (P 8: 8:36 (142:142)).

- 3) Algunos no encuentran el propósito y cuando lo hacen refieren a cumplir con trámites administrativos. Por el discurso de los informantes se podría pensar que la evaluación que se realiza tiene que ver con un requerimiento externo de las autoridades estatales. Al respecto lo siguiente,

Yo no le encuentro ningún propósito. Se evalúa por cuestiones administrativas para poder decir 'se está evaluando a los docentes' porque no hay un seguimiento posterior, no hay nada (P 5: 5:22 (122:122)).

La evaluación del docente se tiene planteada como una variable que tiene que ver con el seguimiento a planes y programas. Hay un programa de 'evaluación docente'. En el programa hay observación de clase, seguimiento a la planeación, al cumplimiento del maestro y a la evaluación. Ahí está. A veces creo que la información se queda ahí -en formación inicial, en los directores de carrera- y no trasciende. A nivel institución estamos reprobados ya que la evaluación docente no es una decisión de la dirección o de la subdirección académica. Tampoco la veo como un proyecto de la institución que se difunda y a partir de la cual se tomen acciones. ¡No! [...] Se hace porque se tiene que hacer. Nada más envían un informe semestral a las autoridades estatales diciendo que se evaluaron tantos maestros, que se observaron tantos. (P 3: 3:6 (23:23)).

A partir de lo recabado se concluye que no existe un propósito definido y claro de la evaluación de la docencia. Autoridades y docentes expresaron distintas creencias y supuestos en torno a él lo que permite ver una falta de conocimiento y consenso.

7.4 El proceso de evaluación

Al hablar de proceso de evaluación nos referimos a todas las acciones que se realizan en la institución para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente; desde la sensibilización a docentes, estudiantes y evaluadores; la gestión del proceso; la participación del docente en el proceso; la sistematización, análisis y seguimiento de las experiencias evaluativas y; la comunicación de los resultados a los profesores. En este espacio se incluyen además los antecedentes de la evaluación y la influencia de instancias e instituciones externas en el proceso.

Es importante señalar que aunque los informantes consideran que la evaluación a su desempeño es importante, reconocen que aún quedan tareas

por hacer para mejorar el proceso. Algunos docentes piensan que este no se prepara con cuidado y antelación. En la voz de algunos docentes,

No se prepara el evento sino más bien 'aquí están las hojas', las reparten. 'Ya saben que lo hacemos todos los años' y ¡va! (P1: 1, 15 (36:36)).

Es un proceso muy importante sin embargo creo que está ahí nomás. No se ha explotado lo que debería de ser. Quizá porque es un proceso bastante complicado. (P2: 2:90 (174:174)).

7.4.1 Antecedentes de la evaluación docente en la institución

Aunque se sabe por los docentes que tienen mayor trayectoria dentro de la institución que se han llevado a cabo procesos de evaluación docente por varios años, no fue posible identificar su origen, antigüedad, motivos y demás características que pudieran definir su evolución como pudieran ser los participantes, las estrategias de implementación y las distintas reacciones. Esto debido a que no se cuenta con un archivo que documente dichas prácticas. Por otro lado, los docentes que fueron entrevistados, manifestaron no contar con los instrumentos de evaluación utilizados años atrás; tampoco con registros de información.

De acuerdo con lo manifestado por la Subdirectora Académica, no hay registros ni evidencias de procesos de evaluación anteriores a los actuales; sin embargo, se sabe que se realizaban aunque pocas veces sus resultados eran conocidos por los docentes. Esto es,

Nosotros nos habíamos quedado en un ejercicio en donde poco lo formalizábamos en un documento al catedrático; quedaba por ahí, se diluía. Es más, muchas veces ni lo conocía el catedrático. (A2, 36:32)

A partir de su experiencia como docente, la Subdirectora recordó haber sido evaluada a partir de tres fuentes: alumnos, directores de carrera y el Departamento de Formación Inicial (en cuanto a lo administrativo). Además de que los docentes desconocían su propósito, los resultados que obtenían no les eran entregados a pesar de ser solicitados. Como ella lo menciona,

Estos ejercicios consistían en tres aspectos: evaluaba el estudiante al maestro, evaluaba el director de carrera de ese programa educativo, y evaluaba el propio departamento a partir de tus asistencias. Una parte más administrativa. Se fusionaban las tres opiniones y se hacía un promedio. En algún momento llegué a ser sujeta como catedrática de ese ejercicio. Solicité por escrito que me entregaran mis evaluaciones. Nunca

las recibí. Obedecía a otro ejercicio. Había otro director, otro subdirector académico. Pero entonces no sabía dónde iban a parar los ejercicios porque evaluar por evaluar es un ejercicio arduo. El estudiante tenía que evaluar a sus ocho maestros. Después se tenía que hacer un concentrado. ¿Dónde paraba? ¿Para qué realizar ese ejercicio si a mí nunca me llegaba mi evaluación? Buena o mala como fuera. Se entiende que me evalúas para que yo mejore; pero házmelo saber (A2)

Uno de los informantes da cuenta de que existen prácticas de evaluación docente desde los años 90 e infiere que el personal que no es de tiempo completo pudiera no recordar la existencia del proceso debido a que en ocasiones no participan en la presentación de los resultados.

Por la experiencia que yo tengo aquí, siempre se ha evaluado; siempre se han presentado resultados. Tal vez cuando no formamos parte ni siquiera de los tiempos completos, sino de la dinámica institucional a veces evadimos o por alguna razón no podemos estar presentes [en la presentación de resultados] y pensamos que no lo hubo. Pero por la experiencia que yo tengo desde el 90, siempre me han entregado los resultados de quienes me han evaluado, que son los alumnos (P 6: 6:33 (98:98)).

Las autoridades entrevistadas manifestaron que la evaluación que se realiza en la actualidad tiene una antigüedad de tres semestres. En las distintas aplicaciones se han realizado cambios y ajustes. Como la Subdirectora Académica lo menciona,

¿Qué hicimos el año pasado? En el primer semestre nos tomaron un poco de tiempo pero ya en el segundo, no. ¿Qué hicimos? Hacerlo mucho antes de que termine el semestre. Porque eso permite que antes de que termine el semestre yo te entregue tu evaluación y retroalimente. Porque tenemos maestros que incluso son contratados solamente por el semestre y ya no los volvemos a ver. Pero, te entrego tu evaluación, me recibes y te retroalimente. No va nada más el ejercicio así (A2, 61:55)

7.4.2 Influencia de instancias o instituciones externas

Muchas de las acciones y toma de decisiones de la escuela normal son en función del seguimiento a los lineamientos y marcos de operación definidos por el gobierno federal a través de la SEP y del gobierno estatal, como se mencionó con anterioridad.

Año con año la escuela normal actualiza su Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) que, de acuerdo a lo reportado por la autoridad educativa, es un ejercicio en el que toda la comunidad escolar participa. A partir de él se desprenden las actividades que se llevarán a cabo con mayor rigor. Como lo expresa un profesor dicho documento incluye lo referente a 6 líneas de trabajo por lo que no es posible que incluya la totalidad de las necesidades y sugerencias de la totalidad de los participantes. Como lo menciona,

En una planeación de ese tipo no pueden estar todas, todas, todas las necesidades, ni planteamientos de todos los maestros porque son aspectos muy específicos. El PROFEN dice 'a ver a mi me interesan seis puntos y en esos seis puntos ¿tú qué piensas hacer? Lo demás es como cuestión tuya; porque tienes una Planeación Institucional (P 2: 2:23 (37:37).

Aunque lo que aquí se menciona está en el discurso institucional, la percepción es que para las autoridades y la institución misma es prioritario cumplir con los puntos de dicho programa y aunque se incluyan elementos adicionales en la planeación institucional, como lo es la evaluación de la docencia, ésta no tiene la misma relevancia.

Al momento de la investigación estaba en la fase de redacción el ProFEN 2014.

De acuerdo con lo expresado por la Subdirectora Académica, la evaluación docente es una actividad contemplada dentro de la planeación institucional. Asimismo, forma parte de uno de los ocho programas básicos que le fueron instruidos a la escuela normal a partir de ese año por la autoridad educativa estatal.

Mira, para la escuela normal evaluar el desempeño docente es una actividad contemplada dentro de su planeación institucional. Había quedado al margen porque se había quedado aislada sin ninguna sistematización. Actualmente, del año pasado a la fecha, se ha venido sistematizando pero sobre todo parte de un proyecto que está dentro de los ocho proyectos básicos⁴¹ que nos regulan la parte de la vida académica de la escuela. Estos proyectos académicos básicos se nos instruyen en este año. Nosotros ya veníamos trabajando con ellos. Y dentro de estos ocho planes nuestra autoridad educativa estatal nos indica que debemos de trabajar con un proyecto específico que se va a llamar

⁴¹ Se solicitó a la Subdirectora Académica información sobre dichos programas, en especial el referente al de evaluación del desempeño docente; sin embargo, aunque accedió, la información no fue proporcionada. La secretaria argumentó no encontrar la información.

evaluación del desempeño de los estudiantes, y evaluación del desempeño de los docentes (A2)

Así mismo, se reconoce que otras instituciones como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES), a través de sus recomendaciones han tenido influencia en la toma de decisiones de la ENSEM. Así, al no contar con modelos e instrumentos de evaluación propios, la escuela normal adopta los de otras instituciones. Una de las modificaciones ha sido la incorporación de la figura de director de carrera. Lo positivo, de acuerdo a lo expresado por los informantes, es que a partir de su incorporación se ha realizado un esfuerzo por documentar y sistematizarlo todo. Lo cuestionable es la implementación de ciertos procedimientos sin una suficiente revisión. Como lo expresa un profesor,

En la idea de empatar con lo de CIEES entró un lógica diferente que yo le diría, al día de hoy, no ha sido suficientemente revisada; ya no voy a decir aceptada, sólo revisada y eso ha traído contratiempos y afectaciones (P 1: 1:6 (24:24)).

En algunos docentes se da el sentimiento de preocupación sobre el porqué los cambios y las consideraciones tienen que venir de una fuente externa y no de la misma institución. En su discurso,

Me parece que cala hondo la idea de decir por qué debe ser del exterior quien venga a procurar abrir el espacio (P 1: 1:112 (190:190)).

7.4.3 Sensibilización a docentes, estudiantes y evaluadores

No existe un proceso de sensibilización en el que se prepare a docentes y a estudiantes para la evaluación del desempeño. Algunos argumentos van en relación a la falta de tiempo debido a otros compromisos institucionales o bajo el supuesto de que, como se ha repetido en otros años, ya es conocido por todos y, por lo tanto, no es necesario. Como la Subdirectora Académica lo comenta,

Tendríamos que... Uno. Dar a conocer el proyecto, cuál es la intención y qué del proyecto; a dónde vamos a llegar con todo esto, para que todos los maestros estén sabidos que son motivo de evaluación a través de este ejercicio. [Es necesario que] el propio estudiante sepa, desde que inicia el semestre, que la escuela asume este compromiso de llevar este seguimiento puntual pero que toma en cuenta la apreciación del estudiante como un indicador de evaluación del desempeño. [...] Yo veo que ahí no hemos trabajado esa parte. (A2, 20:00)

Desde el discurso de los informantes se identifica la necesidad de dar a conocer al estudiante el proceso y el instrumento de evaluación, compartirle la finalidad, explicarle cómo responder el instrumento y hacerlo consciente de las implicaciones que sus respuestas tengan. En la voz de un informante,

Debido a la dinámica que estamos viviendo institucionalmente y no me parece que solo aquí sino en otras instituciones, no hay tiempo. Siento que no nos damos el tiempo para explicarles cómo evaluar, por qué evaluar cada uno de los rubros, lo damos por obvio que ellos ya conocen el instrumento y tienen que evaluar al maestro bajo su criterio. Hace falta esa etapa de sensibilización a los estudiantes de por qué se evalúa, cuál es su finalidad. El hecho no es perjudicar a un maestro sino mejorar su desempeño, eso no se ha hecho. Que yo sepa, me puedo equivocar. Pero que yo lo haya observado, no, pero lo adjudico al tiempo. Los maestros directores de carrera andan muy apresurados en todo, que todo debe ser de hoy para hoy, de ayer para hoy y eso hace que la vida institucional sea tan agitada que no nos demos un espacio de análisis de este tipo (P 6: 6:51 (153:153)).

Resulta indispensable que el estudiante tenga conocimiento a fin de que tome responsabilidad de que lo que está emitiendo tiene un impacto en el docente y en la institución.

Aunque los profesores no lo mencionaron, resulta necesario que se realice un ejercicio similar con los profesores ya que se ha identificado a lo largo del estudio un desconocimiento de todo el proceso evaluativo.

7.4.4 Gestión del proceso

Los docentes son ajenos a todo el proceso. No se les notifica cuando serán evaluados ni quien participa o cómo será el proceso. La mayoría se entera que está siendo evaluado a través de sus estudiantes o cuando la aplicación se da durante su clase.

Yo desconozco si todos [los estudiantes] participan o no porque solo entregan el resultado pero no nos dicen cuántos participaron. [...] Tampoco sé en qué momento lo apliquen aquí. No nos informan, o sea, no sé. [...] A nosotros no nos avisan (P 2: 2:84 (162:174)).

La falta de involucramiento del profesor y la imposición de procesos por parte de la institución nos llevan a pensar que los resultados que pudiera generar la evaluación en pro de la mejora del desempeño docente no lleguen a lograrse.

De acuerdo con lo señalado por Murillo (2016, pág. 217) “ningún docente va a cambiar realmente si le imponen cambios en su forma de trabajar, de hacer, incluso en su forma de pensar, que no se cree realmente”.

7.4.5 Participación del docente en el proceso

La participación y consenso de todos los involucrados en el proceso de evaluación – docentes y autoridades- es un rasgo positivo. Esto no sólo da legitimidad al proceso sino que favorece la aceptación e involucramiento de los destinatarios finales: los profesores.

De acuerdo con Valdés, (2016, pág. 129), “La evaluación necesita de la aportación crítica de todos los participantes del claustro y ha de configurarse desde un marco dialógico y de rigurosidad que estructure mediante el análisis de contenido los criterios propuestos por la administración”. Así, la participación y el involucramiento de los docentes pudiera darse en distintos momentos y de distintas maneras que van desde la definición del ‘buen docente’ y de la ‘buena enseñanza’ hasta la construcción de criterios de evaluación, la recolección de evidencias sobre su propia práctica y la evaluación de otros como co-evaluadores.

De acuerdo con lo expresado por los informantes, hay muy poca participación reconocida por parte de los docentes durante el proceso. Inclusive se señaló un desconocimiento de los instrumentos, de los procedimientos y de los tiempos con y en los que eran evaluados. Como se mencionó anteriormente la mayoría de los profesores se entera de que están siendo evaluados por sus propios estudiantes o cuando los directores de carrera entregan o aplican los cuestionarios a los estudiantes.

A partir de la información recabada se identificó la iniciativa para el diseño de pautas de observación al interior de las academias como un espacio de participación de los docentes en el proceso.

Si la evaluación ha de contribuir para la mejora de la práctica docente ha de ser “para los docentes y con los docentes” (P 1:1:88 (130:133)).

7.4.6 Sistematización, análisis y seguimiento de las experiencias evaluadas

De acuerdo con lo expresado por docentes y directivos, es responsabilidad del director de carrera aplicar el instrumento de apreciación estudiantil, capturar la información y elaborar las gráficas pertinentes para posteriormente presentar los resultados en la jornada de planeación a inicio del

siguiente semestre. En palabras de un profesor,

No sé si revisen o no algún Instrumento pero lo que sí sé es que el Director de Carrera aplica a los estudiantes el instrumento que evalúa a todos los maestros; analiza los datos, gráfica y los da a conocer (P 2: 2:56 (90:90))

La Subdirectora Académica menciona que la captura, el análisis y la interpretación de los resultados se le asigna a un auxiliar del Departamento de Formación Inicial quien se encarga de concentrar la información. Esto a fin de mantener la confidencialidad. Esto es,

Se le asigna la comisión a uno de los auxiliares de formación inicial para toda la captura y para llegar a todos estos resultados. El archivo me lo concentran. El archivo lo tengo yo. Hacemos la impresión. Todo el trabajo lo tiene una sola persona. Se encierra, es confidencial y se está trabajando ahí. Así es como se hace (A2, b).

En el Departamento de Formación Inicial existen registros desde el 2011 de los resultados obtenidos por los profesores así como evidencias de análisis los mismos⁴². En entrevista, la Jefa del Departamento manifestó tener claro quiénes son los profesores que mantienen sus puntajes, quienes los bajan y quienes los superan. Sin embargo, se identificó que no existe un ejercicio de seguimiento formal por docente. Esto es, se cuenta con los insumos pero no se utilizan para retroalimentar al profesor.

De acuerdo con lo expresado por la Jefa del Departamento de Formación Inicial, al realizar el análisis de los resultados se han podido identificar disparidades entre lo expresado por los alumnos y los registros que se llevan a cabo al interior del Departamento. Un ejemplo de ello, es el reconocimiento de la presentación de la planeación y/o el programa de encuadre del curso por parte del profesor según sus alumnos, mientras que no se encuentra registrada su entrega en el Departamento. Menciona que a esto los docentes argumentan desde olvido hasta desafío a la autoridad. En sus palabras,

A la hora de triangular la información, sucede que se platica con el docente quien dice 'sí maestra, se lo entregamos al grupo pero a usted se me pasó', 'se me olvidó, 'no tuve impresora'; o simplemente 'lo tienen a quienes les debe de interesar'. Muchos docentes creen que a nosotros no nos tienen porqué presentar o dar cuenta... Entonces, sí tenemos la información de este... los dos años que yo llevo. (A3)

⁴² La Jefa del Departamento de Formación Inicial mostró evidencias de un análisis realizado por ella a mano que, según mencionó, refería a aspectos negativos manifestados por los estudiantes.

La Subdirectora Académica mencionó que se han realizado análisis comparativos entre programas educativos en los que se ha podido identificar una correlación entre la calidad del programa y los resultados del desempeño de los profesores a partir del cuestionario de opinión a los estudiantes. En su propia voz,

Cuando hacemos el comparativo por programa educativo nos puede resultar de alto impacto revisar que en un programa determinado la planta docente está calificada en bajo desempeño o entre comillas con menor desempeño que otro. Entonces uno revisa cómo el programa educativo puede estar mejor posicionado a partir del mejor desempeño de sus docentes. Es un indicador para nosotros de calidad el saber que ese programa educativo está mejor posicionado a partir de sus mejores docentes de acuerdo a la opinión de los estudiantes. Son conjeturas que no hemos documentado pero que en el análisis del discurso estadístico se pueden reflejar (A2, 8:40)

Lo anterior nos permite concluir que hay mucho por hacer en relación a la sistematización, análisis y seguimiento de las evaluaciones que se realizan en la institución. A partir de la información recabada se identificó lo siguiente:

- No existe un verdadero proceso de sistematización.

De acuerdo con lo expresado por algunos informantes es a partir de los últimos semestres que se ha hecho un esfuerzo por sistematizar y analizar la información recabada a fin de entregar los resultados a autoridades y docentes.

Hasta hace tiempo he tenido todos los resultados de mi evaluación porque nos los entregan en una jornada de planeación pero no ha habido una sistematicidad de eso” (P 6: 6:34 (102:102).

Algunos docentes reportan que los resultados eran entregados hasta tres semestres después por lo que perdían total relevancia.

- Falta de seguimiento y toma de decisiones a partir de los resultados.

Esto es, si bien por lo general se comunican los resultados, no siempre se toman acciones a partir de ellos; mucho menos si tienen que ver con la búsqueda de la mejora. En las palabras de una docente,

Se cumple y hasta ahí quedó, se informó y hasta ahí quedó. En algunas ocasiones se toman decisiones para mejorar, en otras no. En otras como que se informó y ya, pero sí hace falta sistematizar todo esto (P 6: 6:34 (102:102).

- Falta de análisis longitudinales.

No se realizan análisis longitudinales a partir de los resultados obtenidos por un mismo profesor. Cada período de evaluación pareciera ser nuevo. En la voz de una docente,

En una jornada se toma esta decisión; en otra, otra, por semestre. Pero si se tomara de manera sistemática tal vez se observara que en un grupo no pero en otro grupo sí funcionó el mismo maestro. Ese tipo de análisis no se ha hecho (P 6: 6:36 (108:108)).

Esto coincide con lo mencionado por Rueda *et al* (2010) quienes identificaron que las IES difícilmente recurren a la información obtenida para analizar la evolución o cambio de los docentes lo que refleja que los procesos de evaluación son eventos aislados que solo tienen valor por el período de aplicación.

- Falta documentar las experiencias evaluativas.

Durante la investigación se identificó que no se realizan ejercicios institucionales de documentación definidos. Lo que se realiza es a criterio y consideración personal de los responsables en los distintos momentos.

En evaluación, la institución ha hecho muchos intentos y lo único que falta es sistematizar y documentar todos esos intentos. Al documentar un proceso de evaluación se puede avanzar más (P6: 6:64 (201:203)).

- Falta de análisis y cruce con otras fuentes de información existentes.

Si bien las autoridades reconocen hacer ejercicios de análisis y comparación entre los resultados obtenidos a partir de la apreciación de los estudiantes y el aprovechamiento de los estudiantes, existen otros insumos como los resultados de la ficha de escalafón que no son tomados en cuenta. Como la Subdirectora Académica lo señala,

¿Qué no hemos hecho? El comparativo de la ficha de evaluación del desempeño que manda el gobierno -porque llega a nuestras manos-. Podríamos sacar indicadores de ahí y tabularlos para hacer un cruce. ¿Qué sí hemos hecho? En algunos grupos hemos hecho el cruce entre el aprovechamiento que arrojan los estudiantes versus el aprovechamiento del maestro que arroja la opinión del estudiante (A2).

7.4.7 Comunicación de Resultados

Los resultados que son comunicados a los profesores son aquellos que provienen de dos fuentes: el cuestionario de apreciación estudiantil y la evaluación que realizan los directores de carrera. De acuerdo con lo reportado éstos se traducen en una calificación expresada en numerales.

Al término del curso yo recibo una evaluación por parte de la Coordinación de Licenciatura donde me evalúa supongo que la Coordinación y me evalúan los estudiantes. De esa evaluación se le asigna a uno un puntaje, 'te sacaste: '8.9; 9.5; o 9.3' (P 7: 7:6 (11:11).

Al finalizar el ciclo escolar se nos entregan en un sobre cerrado, las evaluaciones tanto de los estudiantes como por parte de la dirección de carrera. No recuerdo exactamente ahorita pero se hace un promedio que determina un perfil final de cada uno de nosotros (P8: 8:34 (135:135).

Es importante mencionar que los comentarios anteriores reflejan que el docente tiene poca claridad del contenido de sus evaluaciones en cuanto a la forma cómo sus promedios son obtenidos y a la procedencia de la información que incluye. Lo que es una constante es que dichos resultados son expresados en términos numéricos lo que hace pensar que la información que los profesores reciben poco retroalimentan su hacer.

En años recientes los principales modelos de evaluación utilizan rúbricas para identificar los distintos niveles de desempeño a resultados (William, 2016); hecho que indudablemente dice más que los números aislados. Sin embargo, a pesar de reconocer que las rúbricas son elementos valiosos para la comunicación entre docentes y autoridades, "es poco probable que el apego servil al texto de las mismas mejore la enseñanza" (William, 2016, pág. 185); por ello habría que darle su correcta dimensión.

Los resultados mencionados han sido comunicados a los docentes a través de dos vías: en lo individual a través de un documento personalizado y de manera colegiada durante la jornada de planeación.

7.4.7.1 Entrega personalizada

No existe una respuesta consensuada sobre la entrega que se hace de los resultados de manera individual en tanto periodicidad y forma. Mientras unos dicen que desde los años 90s los resultados han sido entregados de manera continua hay otros que, a pesar de tener muchos años de antigüedad en la institución, sólo los ha recibido físicamente en dos ocasiones. Así,

Yo he tenido la suerte de que, en el tiempo que he tenido docencia, en dos ocasiones me han mandado mis resultados. En otras ocasiones, no me mandan mis resultados y lo exponen al colectivo en las jornadas de planeación. Hasta ahí yo sé. No sé qué otro tratamiento se le dé (P 2: 2:56 (90:90)).

Las autoridades dan cuenta de que es a partir de los últimos tres semestres que han retomado el proceso de evaluación docente y que desde entonces, han puesto más énfasis en la entrega de resultados al profesor. Esto podría explicar la falta de una respuesta común. En palabras de la Subdirectora Académica,

Nosotros ya lo veníamos haciendo y lo documentábamos a manera de estrategia primeramente yéndonos directamente a la evaluación; diseño del instrumento, aplicación del mismo, concentrado de la evaluación estadística, etcétera, etcétera, etcétera. De tal manera que con éste es el tercer semestre que nosotros damos cuenta de resultados. En este sentido, lo hacemos del conocimiento al maestro y vamos revisando cómo retroalimentar al docente sobre sus resultados (A2, 1:43:39)

Asimismo, un profesor expresó que pueden pasar hasta 3 semestres para que sean entregados los resultados. Para entonces, toman una total irrelevancia. En sus palabras,

Los procesos de la evaluación aquí son pésimos. Creo que no estamos acostumbrados a hacerlos. Además, ¡no son a tiempo! [...] Otro semestre te digo qué están esperando de ti después de tres semestres. (P 4: 4:32 (67:67))

En cuanto al formato para la devolución de resultados, la subdirectora académica mencionó que en el documento “no aparecen todos los puntajes; es nada más la sumatoria de lo que obtuvo en cada apartado”. Esto es, no se ofrecen resultados pregunta por pregunta. Algunos docentes mencionaron que en el documento se incluía una frase de exhorto de acuerdo al área de oportunidad que se requiere trabajar. En la voz de un profesor,

Nada más te ponen la evaluación, ‘sacaste tanto en esto’; te ponen el resultado y abajo te ponen ‘te exhortamos a atender’, si fuera puntualidad, si fuera cumplimiento de programa (P 2: 2:58 (98:98)).

Nos entregan [los resultados] en el mismo formato que les aplican a los niños dando un porcentaje. No lo tengo porque, en esta ocasión, nos los dieron incluso en un sobre cerrado. Lo entregaban así, en un sobre

cerrado, considerando cada uno de los aspectos con el porcentaje de los alumnos (P 5: 5:26 (131:131))

7.4.7.2 Comunicación colegiada

Otra de las formas como los profesores reciben sus resultados es en plenaria durante la jornada de planeación al inicio del semestre en la que los directores de las distintas carreras presentan tanto los resultados de la evaluación docente como las estadísticas (número de alumnos inscritos, bajas) y resultados de aprovechamiento los estudiantes por programa educativo. Esto es a través de gráficas.

En relación a los docentes se informa el número de planeaciones entregadas y se presentan los resultados de los docentes en cada rubro de la evaluación.

De acuerdo con algunos profesores, algunos resultados son alarmantes.

En las reuniones de inicio de semestre en lo que llamamos la jornada de inicio, se presenta por parte de los directores de carrera un informe de cada uno de los grupos y de pronto aparecen resultados verdaderamente alarmantes: compañeros evaluados con 2 o 3 de calificación, materias donde hay un alto índice de reprobación y, adicionalmente también, materias donde hay un promedio muy bajo (P 8: 8:31 (126:126)).

Los resultados son presentados por asignatura y, aunque el nombre de los profesores es omitido por indicaciones de la dirección, el ofrecer los resultados de esta manera identifica a los docentes involucrados indirectamente.

El director nos ha cuidado mucho de no decir nombres. Él cuida mucho esta cuestión ética que a mí me parece bien. Sin embargo, tú dices ¿quién dio [tal materia]? y tiene cinco y tú te imaginas o ya sabes quién es. (A3, 13:00)

Desgraciadamente no hay un ejercicio de discusión y reflexión grupal en torno a los resultados por lo que, a decir de los profesores, únicamente se comentan con algún compañero.

Digamos que no se discute. Se presenta, pero no se discute. Los comentarios que yo puedo hacer son comentarios con el compañero: 'y ya te fijaste', '¡qué barbaridad!', etc. Digamos que la información se trata de presentar en gráficas, pero hasta allí (P 7: 7:65 (207:207)).

Dicha práctica ha causado malestar entre los profesores quienes se sienten exhibidos. Por los comentarios obtenidos, algunos inclusive lo consideran una agresión intencional. De acuerdo con los docentes, el presentar los resultados de esta manera genera sentimientos de enojo, frustración, molestia e inclusive rechazo a la docencia. Todo esto no los motiva a buscar mejoras en su práctica. En palabras de algunos de ellos,

Me parece agresiva esta forma de presentar los resultados de manera pública (P 1: 1:68 (113:116)).

Cuando los resultados de las evaluaciones son presentados públicamente por parte de los directores de carrera a la comunidad [...] me da la impresión que esto genera una reacción contraria a lo que se esperaba. Hay un sentimiento de frustración, de molestia y enojo y rechazo a la docencia, en lo general (P 8: - 8:42 (162:162)).

Te lo manejan como 'ahí les voy', pero... ¡AHÍ LES VOY! En ese sentido te sientes agredido más que motivado (P 4: 4:45 (102:103)).

Por otro lado hay quien opina que estas prácticas son pertinentes ya que son oportunidades para que cada docente se mire y reflexione sobre cómo mejorar su práctica. Para un profesor, la tarea a superar en este contexto es el enfrentar los resultados de manera directa y discutirlos en academia.

[La entrega de resultados en plenaria] me parece pertinente. Tenemos que tener ese criterio amplio de que no importa que yo esté [en los resultados que se presentan]. Me estoy mirando y los demás también me miran. Lo importante es cómo me miro yo y qué puedo hacer para mejorar esos resultados [...]; hacer un análisis más profundo.

Muchos tenemos el temor de que salga ahí mi nombre y que digan tuvo 7 y los demás 10. Yo creo que lo tenemos que enfrentar. Mientras más lo enfrentemos de manera directa y lo discutamos como academia creo que podemos crecer más que si de manera particular. [...] Discutiéndolo académicamente puede haber algunas estrategias para mejorar el trabajo. Eso es lo que pienso (P 6: 6:38 (114:115)).

.5 Uso de los resultados

No hay un camino claro en el uso de los resultados por parte de la institución, si bien un día se toman decisiones a partir de ellos, como si no. Queda a iniciativa del profesor reflexionar y realizar acciones de mejora a partir de sus resultados. Al respecto uno de los profesores menciona que

algo se tiene que hacer con ellos. Y empieza uno, perdón por la expresión, *como que a dar palos de ciego*. Un día los resultados pueden ser utilizados para convocar a quienes más bajos resultados tienen, y a veces en tono amigable, en otros no tanto” (P 1: 1:12 (36:36)).

La carencia de sus usos resta relevancia e interés en todos los involucrados – docentes, autoridades, estudiantes -. Por lo que, “como no se le da un uso relevante queda como un proceso “X” (P 2: 2:45 (67:67)).

A nivel personal, a los docentes les resulta irrelevante el resultado en términos numerales por lo que si no es acompañado de comentarios, tiene poca posibilidad de uso. En la discursiva de un profesor,

A veces el uno punto tres o uno punto uno no me dice mucho, si veo los comentarios quizá (P 3: 3:23 (45:25)).

Algunos docentes también reportan que los resultados son entregados fuera de tiempo –al finalizar el semestre- por lo que consideran que se pierden oportunidades para reflexionar sobre ellos y mejorar de manera inmediata.

Si me vienes a dar el resultado cuando terminó el semestre ¿qué posibilidades tengo de que en el camino, si me fui equivocando, hubiese podido corregir? ¡No!. Me dejaste caminar la ruta con el mismo problema y me vienes a decir al final que estuve mal. ¡Pues sí! Pero el camión ya se pasó, ahora ¿cómo le hago la parada? Ya va muy adelantado (P 1: 1:32 (54:54)).

[Los resultados] se dan prácticamente en el inicio del siguiente ciclo escolar cuando la dinámica institucional ya está más acentuada en la preparación y desarrollo de las actividades del semestre siguiente. Entonces como que uno ve de reojo los resultados de la evaluación y no hay como el espacio para sentarse individual y colectivamente y hacer un reflexión y un análisis de ellos. Como que se pierde en este momento la oportunidad de aprovecharlos para mejorarlos la propia práctica (P 8: 8:29 (119:119)).

De acuerdo con lo expresado por la Subdirectora Académica, las autoridades que tienen acceso a los resultados son el Director y los directores de carrera principalmente. Estos últimos a fin de identificar en qué condiciones se encuentran la planta docente que tiene que ver con su programa educativo.

Aunque se abordará más adelante, resulta importante mencionar que los resultados obtenidos en la evaluación no tienen consecuencias para los

profesores ni en el impacto para la selección de opciones para su actualización y capacitación.

La falta de usos de los resultados de la evaluación es un asunto que debe ser analizado por la institución. De acuerdo con Valdés (2016), una buena evaluación ha de cumplir con las siguientes cuatro funciones; todas ellas tienen que ver con los resultados obtenidos:

- De diagnóstico y retroalimentación: La evaluación describe el desempeño del profesor en un período determinado. Asimismo, da cuenta de sus fortalezas y debilidades, de sus aciertos y errores. Los resultados obtenidos han de servir a las autoridades responsables de la evaluación y a los mismos docentes para establecer metas y proponer acciones de capacitación y actualización en función de las necesidades detectadas.
- Instructiva: Si los resultados obtenidos por el profesor están enmarcados en indicadores de desempeño, los docentes aprenderán del proceso mismo e incorporarán nuevas experiencias de aprendizaje laboral.
- Educativa: Los resultados de la evaluación le permitirán al profesor conocer cómo es percibido su desempeño. Será a partir de ahí que podrá tomar decisiones en cuanto a las acciones y estrategias futuras a emplear. Valdés (2016) resalta que existe una fuerte vinculación entre los resultados de la evaluación y las actitudes y motivaciones del profesor hacia el trabajo.
- Desarrolladora: Esta tiene que ver con lo que Valdés (2016) denomina 'madurez del evaluado'. En ella, "el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de auto-perfeccionamiento" (Valdés, 2016, pág. 132). Una evaluación que ofrece indicadores, juicios y sugerencias para la mejora de su desempeño estimula el carácter desarrollador del docente.

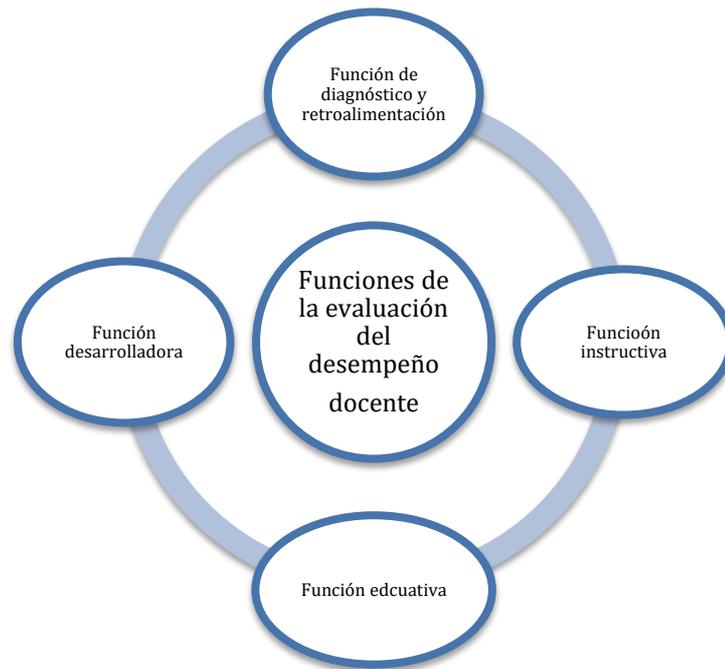


Ilustración 43: Funciones de la evaluación del desempeño docente (Valdés, 2016)

Como señala Murillo (2016, pág. 220), si la evaluación “no aporta información a los docentes para que genere en ellos un proceso de reflexión que desemboque en un esfuerzo personal de mejora... es mejor no hacerlo. Una mala evaluación no solo no ayudará a mejorar la educación, contribuirá a estropearla”.

7.5.1 Retroalimentación: una tarea por hacer

Entendemos la retroalimentación como el conjunto de “acciones tomadas por (un) agente(s) externo(s) para proporcionar información sobre algún(os) aspecto(s) del desempeño personal en una tarea” (Kluger & DeNisi, 1996, pág. 255). Aunque los profesores podrían mejorar por sus propios medios sería conveniente apoyarlos en la mejora de su práctica a través de la retroalimentación si es que se quiere buscar alcanzar una mejor educación (William, 2016)

La retroalimentación no puede ser un proceso estandarizado para ser aplicado a todos los docentes por igual ya que lo que puede funcionar para uno no necesariamente funcionará para otro. Los docentes son tan diversos como lo son sus clases, sus alumnos, sus contextos. Para ello las autoridades y los responsables de la evaluación han de conocer a sus docentes. De tal forma que “cualquier intento de comprender los efectos de la retroalimentación sin considerar cómo reacciona ante ésta aquel que la recibe está condenado al fracaso” (William, 2016, pág. 180).

Aunque no existe una receta única para llevar a cabo intervenciones de retroalimentación, Wiliam (2016) ofrece dos principios importantes a tomar en cuenta:

- (1) la retroalimentación debe activar procesos de pensamiento y no reacciones emocionales como suele suceder. De acuerdo con el autor estos últimos suceden cuando se compara el desempeño de un profesor con el de otros. Si se quiere entrar en procesos de reflexión y pensamiento la comparación ha de ser con el desempeño previo del mismo profesor.
- (2) La retroalimentación debe significar más trabajo para el que la recibe que para el que la da. Es decir, la retroalimentación ha de generar acciones en consecuencia por parte del profesor en la búsqueda de la mejora en su desempeño.

Asimismo, este mismo autor señaló que para que las intervenciones de retroalimentación sean efectivas han de centrar su atención en la tarea central y no en el profesor. Si se desea que tengan una mayor efectividad deberán enfocarse en los detalles de la tarea en los detalles de la tarea central; así como establecer metas de mejora.

La retroalimentación no es un asunto trivial; para que esta pueda contribuir al desarrollo profesional de los docentes, quienes la realicen han de contar con las siguientes características (Stiggins & Duke, 1988):

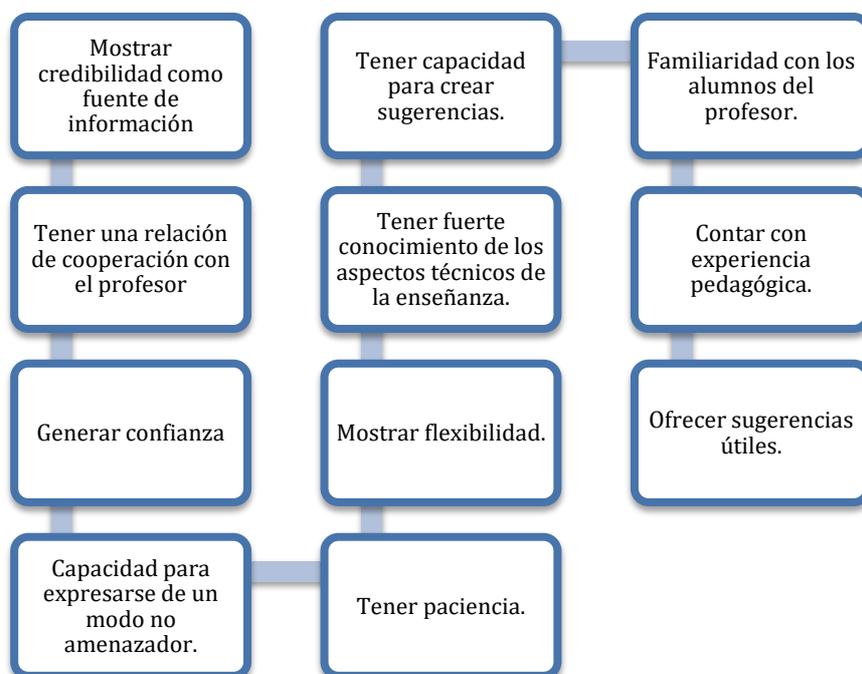


Ilustración 44: Características de los Responsables de la evaluación para dar retroalimentación (Stiggins & Duke, 1988).

Las autoridades reconocen como espacios de retroalimentación colegiada: las jornadas institucionales – también denominadas jornadas de planeación, seguimiento y evaluación institucional- y las reuniones de academia. Las primeras, sobre las que ya se ha comentado anteriormente, tienen una organización de trabajo en plenaria. De acuerdo con lo expresado, al final de la jornada se presenta un balance y se asumen compromisos. Al respecto la Subdirectora Académica comenta,

[Los resultados] se ponen en una mesa de análisis y de reflexión que le llamamos semana de planeación institucional, seguimiento y evaluación. En esas sesiones que son de las ocho de la mañana a las tres de la tarde [...] se hace el balance y se asumen compromisos... *'El problema aquí está', 'tenemos identificado esto', 'hemos sido valorados por el estudiante con un bajo desempeño'*. Te estoy hablando de ochenta gentes más o menos. Se asumen compromisos en esa plenaria (A2, 11:07, b)

En relación a las reuniones de academia, éstas últimas son mensuales y tienen carácter obligatorio a partir del año en el que se realizó la investigación. Anteriormente, cada director de carrera convocaba a criterio personal.

La Jefa del Departamento de Formación Inicial comentó que es posible que algunos docentes no acrediten dichos espacios ya que es probable que dichos comentarios provengan de los profesores que no asisten.

Hay una convocatoria a las reuniones de academia. Este año me pareció muy asertivo por parte de las autoridades hacer obligatorio que nos viéramos una vez al mes. Antes, nada más nos veíamos en la jornada institucional y cada asesor de academia podía hacer su reunión cuando pensara o cuando pudiera. En esta ocasión, la dirección de la escuela, hizo que en un día nos reuniéramos todos por academias para poder abordar este tipo de temáticas. Los que dicen que no se hace es porque no asisten a las reuniones de academia; y los que dicen que sí se hace es porque siempre están en la reunión de academia y ahí escuchan y se retroalimenta (A3, 13:00).

La Jefa de Departamento de Formación Inicial además mencionó que los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes y por los directores de carrera⁴³ eran discutidos con los profesores que habían obtenido puntajes más bajos.

[Cuando se detecta una diferencia entre los resultados de la evaluación de los estudiantes y la realizada por los directores de carrera] es cuando

⁴³ También denominados asesores académicos

se habla con ellos. Se les manda llamar y se le dice 'los alumnos te pusieron 3.5; tú te pusiste ocho y el asesor te está calificando con siete [...]. Se le dice de manera personal. [...] Hay maestros que te dicen '¡hay alumnos que no se les da gusto!'; hay otros que dicen 'yo sí cumplo, pero hay alumnos que no ven'; o te dicen 'es que es la apreciación del asesor'. Son pocos. (A3, 11:05)

La totalidad de los maestros entrevistados reconoce que a lo largo de su vida académica dentro de la institución no han recibido retroalimentación sobre su desempeño por lo que queda su criterio personal el uso que le dan a los resultados recibidos.

Aquí está tu evaluación, tu sabes lo que haces (P 2: 2:53 (75:75)).

Es un asunto que no se pone a discusión. No, no hay una retroalimentación (P 7: 7:11 (17:17)).

A uno le dan una calificación que dependiendo de los resultados pues, puede ser muy satisfactoria o puede uno estar en contra y ¡Ya! ¡Ahí termina el proceso!! [...] No hay otra retroalimentación. Finalmente recojo mi documento, lo guardo y ya (P 7: 7:8 (11:11)).

Para algunos docentes, la falta de retroalimentación provoca que, entre otras cosas, no sapan si su desempeño es adecuado o no. Algunas opiniones de ellos,

Yo diría que a reserva de la hojita que me entregan [con los resultados], no tengo otro elemento que me diga 'tu desempeño es adecuado o no', 'tu enfoque es correcto o no' (P 7: 7:10 (15:15)).

A nadie le han preguntado, 'oiga maestra, ¿cómo se sintió en esta asignatura? ¿La quiere volver a dar? o ¿cuál ha dado? o ¿cuál no quiere usted volver a dar? (P 2: 2:79 (154:154))

Como un profesor menciona, "no es lo mismo presentar los [resultados] que discutirlos y tener entrevistas personales. Hace falta esto. Hace falta un acercamiento personal con los compañeros" (P 6: 6:60 (186:186)).

Es importante señalar que durante la investigación se percibió que existe disposición y deseo de los docentes para recibir retroalimentación. Existe un deseo por dialogar y discutir sobre lo que sucede en sus aulas. De acuerdo a la discursiva de un informante el hacerlo le permitiría 'ver' lo que no puede ver por sí mismo.

A mí sí me motivaría mucho que el director de carrera o que la encargada del departamento te dijera ‘oye ven porque te voy a regañar. Eso no me molesta pero [preferiría que me dijeran] ¿por qué no platicamos? Vamos a platicar sobre lo que te observé ¿te parece?’ [...] ‘Me parece que te faltó poner nuevamente tal cosa’ ‘diste el tema muy rápido’ ‘yo no sé qué es esto, a ver, explícame tú’. ¡Me está permitiendo ver mi práctica! Ver cosas que no veo” (P 4: 4:52 (118:119)

Considerando que sería una labor titánica sobre todo si la responsabilidad estuviera centrada en figuras como el director, consideran que la institución debería de definir a una persona que pudiera acompañar a los profesores en procesos de retroalimentación.

No digo que el director tenga retroalimentar a todos porque es una tarea titánica. Quien lo tenga que hacer. En alguna parte se tiene que hacer. Y si no está la persona, ¡que la pongan! Pero [es necesaria] esta cuestión de acompañar la explicación de los resultados y de hacerlo en un ambiente en el que no se ponga en juego al docente (P 1: 1:92 (142:142).

Lo aquí mencionado hace ver que no existen intervenciones de retroalimentación pertinentes para el desarrollo profesional del profesor dentro de la institución. Esto coincide con lo resaltado por Santiago (2016) en cuanto a los hallazgos a partir de revisión realizada por la OCDE a los procesos de evaluación en México en el que señala la poca importancia que se da a la retroalimentación y a las escasas evidencias que existen en cuanto a la reflexión que realizan los profesores en torno a su práctica.

7.5.2 Mecanismos de retroalimentación al proceso por la comunidad

De acuerdo con lo señalado por las autoridades educativas, existe un mecanismo de evaluación institucional en la que la comunidad educativa, en especial los estudiantes, manifiestan sus opiniones respecto a los directivos, los docentes y los servicios recibidos. El proceso se denomina ‘Satisfacción de los servicios que recibe el estudiante.

Tenemos un ejercicio que se llama ‘satisfacción por los servicios que recibe el estudiante’. Esta es una forma de evaluación. En ella el estudiante emite su opinión sobre los directivos. Calificamos bajos [...]. Estos son los primeros ejercicios dónde los directivos somos sujetos a la apreciación de los estudiantes [...] Creo que eso es algo valiente ¿No? Esto nos permite a nosotros saber que no estamos atendiendo sus expectativas. Debo hacer un esfuerzo mayor o entrar un poco más en detalle; revisarme (A2, 48:00).

Es importante señalar que no existen mecanismos de retroalimentación al proceso de evaluación de la docencia por parte de la comunidad escolar.

7.5.3 Comunicación de resultados a instancias externas

En los documentos proporcionados por la institución – Plan de Desarrollo 2013-2018 y el ProFEN 2013 - no se encontró evidencia que haga referencia a los resultados de la evaluación docente; sin embargo, de acuerdo a lo expresado por algunos informantes, se reporta a la autoridad educativa o a otras instancias acreditadoras –CIEES- información estadística sobre el número de profesores que fueron evaluados durante el semestre.

7.5.4 Beneficios que obtiene la institución a partir de los resultados

Los procesos evaluativos en relación al desempeño de los profesores es un requisito necesario por parte de autoridades educativas e instituciones acreditadoras, por lo que el principal beneficio para la institución es la acreditación del cumplimiento de dicha obligación.

7.5.5 Consecuencias académicas y/o laborales para el docente

No existen consecuencias buenas o malas a partir de los resultados que los profesores obtienen en la evaluación sobre su desempeño. La ausencia de toma de decisiones a partir de ellos fue una de las inconformidades más grandes entre los profesores a lo largo del estudio.

“¿Qué se hace con los resultados? ¡No sé!, lo que yo vivió es la ausencia de toma de decisiones entorno a ellos” (P 1: 1:11 (36:36))

Algunos informantes no comprenden porque si la autoridad cuenta con información sobre las fortalezas y debilidades del profesor no se tomen decisiones al respecto en lo laboral; ya sea en términos de actualización y capacitación o de reasignación de funciones.

Si en los resultados está señalado que no cuento con las habilidades pedagógicas, con el dominio de los contenidos de la asignatura; si mis fortalezas no están en la planeación, en la evaluación, en el trato con los estudiantes. Desde ahí hasta otras cuestiones formativas que pueden pasar por la asistencia, la puntualidad, el buen trato, pues ¡ya tomen una

decisión! y dígname que la docencia no es lo mío y generen un espacio donde yo pueda ser útil a la escuela. Pero si me exhibe en una pantalla, en términos de que soy de los que tienen resultados más bajos y me vuelve a colocar en la misma asignatura... ¡Ahí me cuesta trabajo!”(P 1: 1:20 (39:39).

De acuerdo con lo expresado por un docente “no hay nada; ni un escrito, ni un llamado en lo absoluto. Entonces dices tú, si no hay ni una recompensa o un castigo, pues no pasa nada” (P 2: 2:47 (71:71). Valdés (2016) retomando a Knox (1977) ya lo mencionaba al decir que “el potencial de los seres humanos para crecer por sí mismos está limitado por sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades” (pág. 136). Por ello, si no existe un estímulo externo que los motive a desarrollarse y buscar acciones de mejora, será difícil que haya un cambio en la práctica.

Debido a las condiciones laborales de los profesores normalistas, la evaluación de la docencia tiene poco peso administrativamente. La gran mayoría tiene nombramientos indefinidos o han sido contratados por plazos independientes a la institución, por lo que no pueden ser despedidos a partir de sus resultados. Los docentes lo saben. Así,

“El hecho que a mí como catedrático se me asigne un 8 o 9 o un 5, finalmente poco tiene que ver los criterios de estabilidad laboral en la institución, es decir, no les afecta” (P 8: 8:16 (77:77).

Aunque se podría inferir que los buenos o malos resultados pudieran estar relacionados con la asignación o destitución de las materias, no sucede así. Por ello, no es extraño que a un profesor que haya obtenido un bajo rendimiento, inclusive de manera reiterativa, se le asigne una misma materia. En palabras de un docente,

Si ahí en mi evaluación está señalado que no cuento con las habilidades pedagógicas o con el dominio de los contenidos de la asignatura; o si mis fortalezas no están en la planeación, en la evaluación, en el trato con los estudiantes; desde ahí hasta otras cuestiones formativas que pueden pasar por la asistencia, la puntualidad, el buen trato, pues ¡ya tomen una decisión y dígname que la docencia no es lo mío y generen un espacio donde yo pueda ser útil a la escuela! Pero si me exhiben en una pantalla y me dicen que soy de los que tienen resultados más bajos no entiendo cómo me vuelve a colocar en la misma asignatura. Ahí me cuesta trabajo. Me parece que eso no abona, no nos ayuda a nosotros (P 1: 1:20 (39:39).

Si se quiere que la evaluación tenga un significado para el docente y un impacto en la mejora de su práctica, ésta ha de tener consecuencias. Dichas

consecuencias han de ser preferentemente formativas aunque no se descarta que pudiera haberlas de otro tipo (Schmelkes, 2015).

Lo que es un hecho es que ha de tenerse cuidado que dichas consecuencias no generen competitividad entre los profesores y deterioren la colegialidad entre los mismos. “Si solamente el profesor excepcional puede conseguir la recompensa, entonces por qué se habría de molestar el profesor medio en intentarlo. Hay más profesores medios que excepcionales, un sistema basado en estándares competitivos puede dar como resultado más desmotivación que motivación” (Valdés, 2016, pág. 142).

7.5.6 Consecuencias personales para el profesor

Si bien no existen consecuencias académicas o laborales a partir de los resultados, los profesores expresaron que la forma cómo éstos son comunicados al colectivo docente, les causa malestar, molestia, frustración; además de que los hace sentirse expuestos.

[La comunicación de los resultados] es espantosa. Eso no me gusta, es exhibicionista. La asignatura de estrategias tuvo cero, la de desarrollo de los adolescentes tuvo 10. No ayuda nada. El otro día alguien dijo ‘ahí van con nuestras evaluaciones, yo me voy porque eso me hace daño’. Se salió. [...] Te exhiben y para nada, porque ahí se quedan los datos (P 4: 4:43 (97:99)).

Se comenta entre nosotros así como ‘¿vieron?’ Es que lo hacen con toda la mala intención de evidenciar. No es motivante, de hecho alguien me dijo ese día, ‘ya me voy porque esto es malo para mi salud (P 4: 4:46 (107:107)).

Para que un proceso de evaluación de la docencia tenga efectos en la mejora de la práctica del profesor ha de evitar ser coercitivo y atentar contra la dignidad del profesor. Como señala Valdés esto resultaría sin sentido “pues en todo caso las transformaciones educativas deben ser logradas con los maestros y no contra ellos” (Valdés, 2016, pág. 128).

7.5.6.1 Sesión con profesores con bajo puntaje

Durante la última evaluación, los docentes con puntajes más bajos fueron convocados por las autoridades con el objetivo de “exhortarlos a mejorar su desempeño” (A2). Muchos profesores no sabían lo que se discutiría en la reunión.

De acuerdo con lo manifestado por un docente que participó en la reunión, se presentaron solo diez profesores, en su mayoría de tiempo completo. Otros

20, no asistieron.

A partir de lo expresado por un informante, el mensaje era “¡el regaño va en serio!” por no haber cumplido satisfactoriamente durante el semestre; sin embargo, reporta que la autoridad misma no sabía con claridad el motivo por el que se les estaba regañando. El docente argumenta que para ser evaluado es necesario informar al evaluado sobre lo que se espera de él antes de la evaluación; lo cual no se llevó a cabo. A continuación el sentir del profesor,

“¡Nunca! Nunca había pasado que te manden a traer, porque te portaste mal. ¡Nunca, nunca, nunca, nunca! De hecho, nos daban los resultados de nuestra evaluación, los analizábamos, los veíamos y creo que surtía más efecto” (P 4: 4:16 (43:44).

“No fue bonito que nos hayan mandado traer de esa forma, porque nos sentimos que nos pusieron en la pared y aventarnos pelotitas” (P 4: 4:23 (51:51).

La autoridad reporta que aunque los profesores se mostraron enojados y ofendidos, hubo un cambio en su labor (mayor respeto al horario de clase, entrega de planeación); sin embargo, este cambio no fue en cuestiones de calidad.

Las acciones en las que se enfatizan los errores sin ser discutidos, en las que los docentes se sienten descalificación y exhibidos, poco contribuyen a acciones de mejora.

7.6 Acciones a partir de los resultados

Un programa de evaluación docente “debe hacer algo más que garantizar la presencia de capacidades y conocimientos básicos; debe alentar a los profesionales a desarrollar sus capacidades al máximo” (Valdés, 2016, pág. 142); y para ello la institución ha de generar los espacios necesarios.

Como se mencionó anteriormente, un programa de evaluación debe estar alineado a un programa de desarrollo profesional docente; si este último no existe, la evaluación no tiene sentido (Schmelkes, 2015).

Asimismo, resulta fundamental que los docentes tengan acceso a oportunidades de crecimiento de alta calidad; para ello se requiere que los procesos formativos que se les ofrezcan estén vinculados a los sistemas de evaluación y de desarrollo profesional docente para que tengan impacto en la calidad de la enseñanza. Los profesores han de recibir oportunidades de

capacitación y crecimiento a partir de las dificultades detectadas en la evaluación y no a través de cursos masivos que no los llevan a superar sus deficiencias (Schmelkes, 2015).

7.6.1 Lo que hay (aunque no siempre aprovechamos)

7.6.1.1 Cursos y talleres para el desarrollo docente

La institución a través del departamento de desarrollo docente, ofrece cursos al personal sin costo y a veces dentro del horario de trabajo a fin de facilitar la asistencia del profesor. De acuerdo con lo expresado por la titular del departamento y por algunos profesores entrevistados, por lo general la selección o el diseño del curso se hace en función de los intereses de los mismos profesores que son detectadas a través de una encuesta; no así por los resultados de la evaluación.

Desarrollo docente, que es quien hace este tipo de cursos, en algunas ocasiones hace una encuesta para saber en qué es lo que te gustaría actualizarte o demás. Con base en esa encuesta se diseñan o se solicitan los cursos (P5, 5:24 (124:124)).

En otras ocasiones se definen temáticas de posible interés común y se invita a que los interesados participen.

Lo que se hace es en términos generales es: Se observó que hacía falta *diseño de estrategias*, entonces se lanza un diplomado sobre estrategias de enseñanza de las matemáticas y ahí vamos todos los que queramos (P 6: 6:52 (158:159)).

Muchos de las oportunidades de capacitación y desarrollo que se ofrecen no contribuyen a la mejora de la práctica; así, el que un docente tome los cursos disponibles no necesariamente se traduce en beneficios dentro sus aulas.

Y ahí hay como otro problema... Yo voy a este y a este y a este curso, pero no se siente que es aprovechado en mi trabajo (P 7: 7:49 (123:123)).

En muchas ocasiones los cursos se ofrecen de manera obligatoria; estrategia que no siempre logra que se alcancen los objetivos esperados ya que no siempre cumplen con los intereses y necesidades de los involucrados. Como lo menciona un informante, es difícil obligar a un profesor a tomar un curso que no quiere. En su propia voz,

A veces se plantea de manera obligatoria, pero es difícil entre adultos, a

estos niveles, obligar a un maestro a tomar un diplomado que no quiere. Puede que esté simulando. [...] Lo que yo observo es eso, 'si me interesa me inscribo y si me obligan puede que me inscriba, pero no aprendo. No me empeño en aprender nada o considero que el que viene a dar el curso ni sabe'. A esos extremos llegamos" (P 6: 6:52 (158:159).

De acuerdo a lo expresado por algunos informantes, los profesores que asisten suelen ser estigmatizados ya que se piensa que su asistencia busca evadir su trabajo. Esto se debe a que muchos de los cursos son desarrollados dentro de la jornada laboral por lo que los asistentes se ausentan de sus tareas. Así,

Siempre hay gente que se está actualizando, aunque bueno, también hay un comentario donde se dice: [los que se capacitan] 'siempre son los mismos', 'no les gusta trabajar por eso se van a los cursos' (P 7: 7:49 (123:123).

Según lo expresado por la subdirectora académica, la participación de los profesores en los cursos de capacitación y actualización que ofrece la institución ha sido limitada a pesar de tener tiempo disponible dentro de su jornada laboral para asistir. Menciona que se han ofrecido cursos en línea para contrarrestar las dificultades de tiempo y horario de los profesores sin por ello tener una mayor respuesta.

Tenemos 24 compañeros docentes horas clase con 21 horas que dan frente a grupo diez y tienes una descarga de propiamente once horas. ¡No puede ser por ahí! Y aunque fuera por ahí y dijeras que tus 20 horas clase las tienes frente a grupo; ese es el tipo de contratación. La escuela ha erogado la suficiente infraestructura tanto económica como de instalaciones para que el maestro esté en los mejores niveles de su desempeño. ¿Qué cosa también se nos presenta? Hay quienes no quieren participar en los eventos académicos que la escuela oferta. Ha habido cursos en línea para que desde dónde quieras los puedas hacer y ni en esos.

Uno de los motivos detectados por la autoridad en relación a la falta de participación de algunos profesores de tiempo completo (PTC) es que algunos docentes menosprecian los cursos que se ofrecen descalificando a los facilitadores quienes en algunos casos son contratados por la institución y en otros son sus mismos compañeros.

Aquí lo mismo un PTC puede no asistir porque menosprecie los cursos [o diplomados] que se ofrecen porque, ¿qué les vamos a enseñar con los facilitadores que la escuela contrata? o porque es el mismo compañero

que tiene dos doctorados [quien dará el curso]. Es cuestión de actitud. De cómo mira él la capacitación y la actualización (A2, b)

Respecto a los profesores hora clase (PHC), algunos de ellos laboran en otras instituciones con mayor carga horaria por lo que reciben programas de capacitación y actualización en ellas.

En el caso de los horas clase, como pertenecen a otras instituciones ya sea particulares o de educación básica, generalmente no participan en nuestros eventos de capacitación y actualización. Se capacitan más por el lado de sus centros laborales en dónde tienen más carga que por nosotros (A2, b).

La Subdirectora Académica señala que muchos docentes no participan ni por el hecho de que sea motivo de escalafón horizontal; dinámica que ha servido de motivación para la asistencia de los profesores a eventos en otras ocasiones. Como ella lo menciona “aun cuando es motivo de un escalafón horizontal que participes en la actualización, pues nos desdeña” (A2, b).

7.6.2 Lo que no hay

Aunque existe el reconocimiento de algunos docentes por los esfuerzos que la institución hace por ofrecer capacitación y actualización, éstos no necesariamente responden a las necesidades de los profesores que pudieran ser detectadas a partir de los resultados de la evaluación del desempeño.

“Como institución no me diste los procesos de actualización necesarios para habilitarme ahí [en mis fallas]” P 1: 1:64 (111:111).

“Tampoco nos dieron una solución como *‘miren yo vi que fallaste en esto y esto, ¿qué requieres?’*” (P 4: 4:29 (57:57).

El proceso de evaluación parece haberse detenido en la comunicación de resultados ya que para la mayoría de los profesores entrevistados no hay acciones formativas a partir de ellos, y las que existen, no necesariamente son las más pertinentes.

Para que las acciones de capacitación, actualización y mejora sean efectivas, resulta necesaria que su selección sea en función de las necesidades e intereses de los docentes preferentemente con su participación e involucramiento. Sería deseable que fueran elegidos desde ellos mismos después de un proceso de análisis y reflexión sobre su hacer.

7.6.3 Lo que podría haber

Además de cursos y talleres enfocados a fortalecer las debilidades y necesidades de los profesores, podría haber espacios individuales y colectivos para la reflexión de la práctica, la búsqueda de soluciones a las dificultades encontradas, y el fortalecimiento de las buenas prácticas. Una maestra sugiere que éstos, además de contribuir a identificar y compartir las buenas prácticas, pudieran ayudar a encontrar alternativas de mejora para quienes tienen puntajes más bajos. Sin embargo, reconoce como limitante la falta de una persona o área responsable para llevarla a cabo. Como se ha expresado anteriormente, los responsables del proceso de evaluación docente reportan tener una fuerte carga de trabajo que les impide desarrollar acciones adicionales. En sus palabras,

No hay como una reunión con los más bajitos para ver que está pasando o con los más altos para ver porque están teniendo buenos resultados. Los dos extremos merecen una atención y una explicación [...] Pero no hay eso; yo creo porque entre tanta actividad que tienen esto sería otra carga y no sé quién sería el responsable (P 2: 2:54 (79:79)).

Una acción sugerida es el diseño de un programa que parta de los resultados obtenidos por los profesores con una mira hacia la mejora. Esto es, que a partir de las debilidades detectadas se establezcan acciones y estrategias que ayuden al docente a superarlos. En voz del informante,

Yo creo que con esa experiencia [de evaluación] y esos datos habría que meterlos a un programa de mejora ¿Qué tengo y a dónde quiero estar? Habría que establecer una ruta para esas deficiencias. Si mis maestros están fallando en dar clase, en la didáctica, pues ¿cómo le vamos a hacer? Si mis maestros están fallando en que llegan tarde, ¿cómo le voy a hacer? ¿Qué programa voy a implementar o qué acción voy a hacer? Para que realmente elimine yo eso. Porque cuando evaluamos a un alumno decimos 'tienes siete pero ahora quiero que tengas diez' ¿cómo le voy a hacer para que tengas ese diez? Ya detecté que mis maestros están faltos de esto o carecen de esto ¿qué voy a hacer para eliminar eso?" (P 3: 3:32 (94:94)).

Para ello, es necesario la creación de un área que pudiera encargarse de realizar un análisis de los resultados de los profesores y a partir de ello proponer acciones formativas. Un profesor sugiere,

Me parece que debería haber un área que pudiera hacer un análisis serio de los resultados de la evaluación de nosotros los maestros y con ese análisis generar actividades de mejora para el desempeño docente. Eso permitiría trabajar de manera colegiada y fomentar que cada maestro

busque sus propias estrategias para mejorar su desempeño docente (P 8: 8:18 (85:85)).

Con base en los resultados de la evaluación uno pudiera acceder a este tipo de actividades que le permitiera mejorar su desempeño docente (P 8: 8:20 (88:88)).

Los espacios de academia pudieran ser utilizados como comunidades de aprendizaje, para ello resulta necesario replantearse la dinámica.

CAPÍTULO VIII: EL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN SOBRE SU DESEMPEÑO

En este estudio, el docente se concibe como un ser racional que da sentido a su práctica y a la evaluación sobre su hacer en función de sus creencias, supuestos, teorías, expectativas y valores. Asimismo se reconoce que los actos y las conductas de los seres humanos están sujetas a los significados que otorgan (Blumer, 1982). Bajo estas premisas es que el análisis del significado que los profesores dan a la evaluación sobre su desempeño cobra sentido.

Este apartado está dividido en cinco secciones: la primera tiene que ver con los distintos significados que otorga el docente a los procesos evaluativos a partir de su discurso, de su actuar y de su contexto. El segundo refiere a las respuestas que los profesores dan ante los resultados, buenos o malos, que reciben, que por lo general tiene que ver con los estudiantes; quizá por ser ellos la principal fuente de información.

El proceso de evaluación va acompañado de una serie de sentimientos que forman parte del significado que se construye. Estos son abordados en el tercer apartado.

Durante la investigación se identificó que existen ciertas características del profesor que obstaculizan el uso de la evaluación con fines de mejora. Entre ellos están el temor a lo desconocido y la intolerancia a la crítica, resistencias y estados de inercia, esquemas de formación aprendidos, falta de habilidades e interés por procesos de reflexión e introspección y una falta de actitudes como el compromiso y la apertura. Algunos de éstos coinciden con los identificados por Rueda *et al* (2010) y Álvarez (2008) y que fueron discutidas en el Capítulo II.

La última sección aborda los factores que intervienen en la configuración que se da a la evaluación para su aceptación o rechazo. En ella se reflexiona sobre los que tienen que ver con la credibilidad, la confianza, el contexto, un ambiente propicio y el papel de la autoridad.

8.1 Significaciones de los docentes a la evaluación

Compartimos con Moscovici el reconocimiento de que ante un mismo acontecimiento dentro de un espacio aparentemente homogéneo pueden existir variantes cualitativamente distintas en el pensamiento social de una comunidad.

Ante esto, resulta pertinente reflexionar en torno a las distintas significaciones que se identificaron en relación al proceso de evaluación de la docencia.

Yo aquí reconozco que los resultados de la evaluación pueden tener niveles de significación muy diferentes para cada uno de nosotros como catedráticos, hay para quienes son importantes y estoy seguro que también hay un grupo de compañeros por los cuales no significan prácticamente nada (P 8: 8:38 (151:152))

Así, a pesar de que todos los profesores provienen de una misma institución en la que son evaluados bajo el mismo procedimiento, la manera de significar la evaluación que se realiza a su desempeño es distinta; tan distinta que mientras para algunos el proceso queda en un trámite administrativo que responde al cumplimiento de un requisito y que poco contribuye a la mejora, para otros carece de total significado. Lo que resulta esperanzador es que para muchos la concepción de la evaluación está vinculada a la mejora.

8.1.1 ‘La evaluación de los docentes, no tiene ningún significado’

La mayoría de los informantes reconoció que para muchos profesores la evaluación que se realiza a su desempeño “no tiene ningún significado” (P 7: 7:44 (114:114)).

Al reflexionar sobre ello, sobre el significado del ‘no significado’ podemos inferir que esto podría estar vinculado a las grandes carencias identificadas en el presente estudio. Algunas de ellas tienen que ver con una falta de visiones comunes respecto a la buena enseñanza, a la evaluación de la docencia y a los procesos de evaluación que se deben llevar a cabo. También se identificó que no existen propósitos compartidos y socializados respecto a lo que se quiere lograr con el proceso evaluativo; tampoco hay claridad en las acciones que se realizan.

Un vacío resaltado por los profesores son las consecuencias, buenas o malas, a partir de los resultados. Para muchos docentes la evaluación no es un mecanismo que pueda servir para la mejora; tampoco es un motivo para ser objeto de repercusiones. Como algunos señalan, “la evaluación no impacta en el docente” (P 3: 3:4 [26:51] (17:17)).

Si la evaluación ha de servir para la mejora de la práctica y con ello el logro de mejores resultados en los alumnos ha de tener un sentido para los profesores; de no ser así, poco caso tiene su implementación.

8.1.2 La evaluación: un mero requisito

En función del uso que se le da, la evaluación puede ser clasificada en tres tipos: sumativa, formativa y diagnóstica, según se mencionó en el segundo capítulo del presente trabajo. La evaluación sumativa tiene que ver principalmente con propósitos administrativos, de rendición de cuentas y de control. De acuerdo con Scriven (1967) esta evaluación pretende determinar el valor de una acción que por lo general se da en función del grado en que se han alcanzado los objetivos.

La evaluación que se realiza en la escuela normal, como en muchas otras instituciones de educación superior, cumple principalmente con dichos propósitos – administrativos, de rendición de cuentas y control. Sin embargo, a diferencia de las otras instituciones en las que en su mayoría se reportan fuertes consecuencias para el docente, en la escuela normal no existen repercusiones de ningún tipo; más bien, su alto valor se encuentra en el cumplimiento de requisitos externos.

De acuerdo con lo expresado por algunos profesores, la evaluación del desempeño es entendida como un mero requisito administrativo que responde al cumplimiento de planes o requisitos externos. En la voz de los informantes,

Las evaluaciones que se nos hacen, son muy poco pensadas. Son como nada más un requisito. No sé si está en el plan de alguno de los directivos o de alguien porque nada más es eso, un mero requisito (P 4: 4:15 (42:42).

Las razones que sustentan esta visión refieren principalmente al hecho de que no existan estrategias o acciones de mejora a partir de los resultados. Como lo expresa un profesor,

A uno le dan una calificación que dependiendo de los resultados puede ser muy satisfactoria o puede uno estar en contra y ¡ya! ¡Ahí termina el proceso! (P 7: 7:8 (11:11).

De acuerdo con Valdés (2016, pág. 143) muchas de las propuestas para la evaluación del desempeño docente “han fracasado porque no evalúan a los profesores para que tenga lugar el desarrollo de éstos sino para especificar los niveles mínimos de rendimiento (estándares correctivos) o para fomentar la competitividad entre los profesores con respecto a las escasas recompensas que pueden obtener”.

Aunque se reconoce el valor que pueda tener para las instituciones una evaluación de tipo sumativo en cuanto a la necesidad de llevar controles administrativos y de rendición de cuentas, ha de buscarse armonía con los

propósitos de mejora. Como señala Wiliam (2016, pág. 193) “la función de mejora de la evaluación es más importante que la función de rendición de cuentas. Podemos invertir mucho tiempo y energía intentando medir la calidad de los profesores, pero incluso si pudiéramos hacerlo bien y si pudiéramos destituir a los menos eficientes, los beneficios serían modestos”.

8.1.3 Se oculta el verdadero valor de la evaluación: mejorar

En el discurso de muchos profesores al discutir sobre la evaluación que se realiza a su desempeño se deja ver el deseo de que ésta contribuya a la mejora; aunque como ellos mencionan, en la realidad esto no sucede. Como algunos de ellos lo expresan,

A mí me parece que técnicamente hay muchas vías por donde entrarle a la evaluación, pero como que lo hacemos así muy en lo superficial y pues no se aprovechan las bondades que a mí me parece genera (P 1: 1:31 (54:54)).

Creo que no estamos usando la evaluación para lo que tendría que ser: mejorar los procesos para tener mejores productos y sólo lo estamos dejando a un proceso y a un cumplimiento de una situación (P 3: 3:16 (41:41)).

De pronto [...] se oculta el verdadero valor de la evaluación. Yo quisiera una evaluación que mejorara (P 1: 1:29 (54:54)).

Si se pretende que la evaluación del desempeño contribuya a fomentar y favorecer el perfeccionamiento de los docentes, “debe alentar a los profesionales a desarrollar sus capacidades al máximo” (Valdés, 2016, pág. 142). Para ello se debe fomentar una reflexión crítica en los docentes, en las autoridades, entre los docentes y las autoridades y entre los mismos docentes, que lleve a mejoras continuas.

Para que una evaluación contribuya a la mejora de la práctica, la información que de ella se obtenga ha de tener valor y significancia para el evaluado. Al respecto, algunos profesores han comentado que los números que reciben como resultado de su evaluación poco retroalimenta su quehacer docente. En palabras de algunos de ellos,

Nada más nos estamos yendo a los números, a los números y a los puros números; y ¿dónde está lo cualitativo? ¿Dónde está la interpretación del que está evaluando? Entonces creo que el proceso queda como a medias. Insistió, si estamos tratando con seres humanos el número no me dice

mucho” (P 3: 3:37 (110:110)).

Si las cuestiones de evaluación se quedan sólo en el número, tanto para maestros como para estudiantes, es una visión limitada (P 1: 1:82 (127:127)).

A partir de la voz de los informantes, para que la información sea de utilidad en la búsqueda de la mejora, ha de ser orientadora; es decir, se espera,

que proporcione información; que oriente los siguientes esfuerzos, [que sea] *indicativa* en términos de que me oriente, que me dé pistas de cómo puedo mejorar (P 1: 1:91 (1:44:38)).

La evaluación tendría que ser para verificar muchas cosas, para corregir otras y para implementar acciones (P 2: 2:52 (75:75))

Una evaluación que tiene propósitos de mejora por lo general resalta las fortalezas y las áreas de oportunidad de los docentes. Según Wiliam (2016) estas últimas refieren a las debilidades detectadas que pueden ser áreas de desarrollo o sólo debilidades por lo que para él lo verdaderamente importante “no es el perfil de fortalezas y debilidades, sino qué áreas del desempeño del profesor, si se desarrollaran, tendrían el mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes” (Wiliam, 2016, pág. 191).

Asimismo plantea que si se concentraran los esfuerzos en las fortalezas en lugar de las debilidades, los profesores se volverían sobresalientes en aquello en lo que ya son buenos haciendo. Así, “el objetivo del desarrollo profesional para los profesores no debería ser convertir a cada profesor en un clon de otros profesores, sino ayudar a cada profesor a ser el mejor profesor que pueda ser. Para algunos profesores, esto puede requerir centrar su atención en las debilidades, pero para la mayoría, pareciera ser que centrarse en las fortalezas tendrá más éxito” (Wiliam, 2016, pág. 192).

Ante la posibilidad de incorporar cambios en el proceso de evaluación que se lleva a cabo a fin de que contribuya a la mejora, los docentes ven lejano que esto pudiera suceder. Las razones que expresaron tienen que ver con la dificultad para tomar acuerdos entre los miembros de la comunidad educativa. Como uno de ellos menciona,

Si no nos hemos logrado poner de acuerdo en algo tan objetivo como es el número, ya la parte cualitativa: establecer algunos juicios, algunas explicaciones, nos quedan más lejos (P 1: 1:83 (127:127)).

Ante esto, uno de los retos más grandes quizá sea crear una cultura de la

evaluación que permita a docentes y autoridades visualizar, discutir y experimentar los beneficios de una evaluación del desempeño enfocado a la mejora.

8.1.4 'La evaluación queda en cada uno de los docentes'

La visión de algunos profesores y autoridades es que las acciones de mejora a partir de los resultados de la evaluación han de ser responsabilidad del docente mismo. Esto es, queda en el evaluado la decisión de qué hacer con los resultados que recibe. Como menciona uno de ellos, lo que se hace con los resultados es “una decisión personal, [...] queda en mí si mejoro o no” (P 3: 3:10 (31:33)).

Esto se debe principalmente a que en la institución no se han implementado estrategias para el análisis de los resultados ni se realizan acciones a partir de ellos. Esto es, los profesores no reciben una retroalimentación que vaya más allá del reporte escrito que reciben o de la presentación que realizan los directores de carrera en la jornada institucional de planeación. Tampoco se ofrecen alternativas de capacitación y actualización en función de los resultados. Por ello,

Queda a mi decisión si me preparo, si me capacito o no. No me dicen ‘a ver maestra, su evaluación resultó así, por lo tanto mínimo en este semestre usted tendría que hacer esto, esto y esto. Entonces, ahí se queda (P 3: 3:11 (37:37)).

Al respecto Perrenoud plantea que aunque nos gustaría pensar que todos los docentes cuentan con un sentido tal de compromiso y conciencia profesional que les permite desarrollar las competencias que necesitan, no siempre sucede así. Por ello, si se quiere que la evaluación del profesorado tenga impacto en la calidad de la educación de los estudiantes, la institución ha de ser co-responsable del desarrollo profesional del educador ofreciendo una retroalimentación de calidad y oportunidades de capacitación y mejora.

Por su parte los docentes han de “aceptar el principio de un control y/o de una evaluación capaces de provocar un desarrollo profesional si éste no se da de modo espontáneo” (Perrenoud, 2016, pág. 157). Sin embargo, aclara que el mecanismo que sea implementado por la institución ha de evitar que los profesores que realizan correctamente su labor y que toman iniciativas propias para la mejora de su práctica, no sean afectados.

8.1.5 La evaluación como estrategia para evitar la docencia

Los docentes tienen la creencia de que para la asignación de los cursos de los distintos programas, uno de los elementos a considerar son los puntajes

obtenidos por los profesores. Por lo que se espera que un profesor que cuente con bajos puntajes sea retirado de la docencia.

De acuerdo con lo expresado por diversos informantes, algunos profesores han tomado a la evaluación del desempeño como estrategia para evitar que se les asignen cursos.

Si tú no quieres tener docencia, el camino no es que tengas un proyecto alternativo, sino que hagas mal las cosas (P 1: 1:50 (71:71)).

Una autoridad educativa nos dijo: '*y el que no tenga el plan se retira de la docencia*'. Pues, ¡cómo voy! Como lo que no quiero es docencia, no hago plan (P 1: 1:102 (159:159)).

Para ello, los docentes que se encuentran en tal posición tienden a cometer errores e incumplimientos de manera deliberada. Aunque, como veremos en la cita anterior, dicha estrategia no siempre funciona como esperan y se les vuelven a asignar los mismos cursos.

Muchos lo hacen así, déjame comentarte. Es algo de lo que también nos hemos agarrado. Hay maestros que no entraron, que no presentaron la planeación, que les dieron el examen antes y que tienen muchos problemas. He visto que a [algunos maestros] ya no les dan curso el siguiente semestre. Entonces yo dije ¡seguro me saqué el premio! ¡Seguro no me van a dar clases! no pues ¡sí! Lo raro es que ¡Me dan las mismas! (P 4: 4:21 (51:51)).

Los profesores saben que no existen consecuencias e implicaciones por los bajos resultados que obtengan ante las autoridades educativas estatales ya que no se les dan a conocer de manera personalizada.

Si salgo bien o mal en una evaluación de mis estudiantes eso no se va a la autoridad superior; ahí a la Subdirección de Educación Normal. Se queda aquí entre nosotros (P 2: 2:46 (67:67)).

El hecho de que los profesores con bajos desempeños sean retirados de la docencia, tiene repercusiones en los docentes con un buen rendimiento por lo que para estos últimos el retiro de funciones docentes a sus compañeros representa una carga extra para ellos y un premio para los demás. Así, falta en la institución un sentido de colectividad. Como un profesor lo expresa,

Pasa algo muy curioso, si hay un maestro, un catedrático, que es calificado muy bajo y los resultados de sus estudiantes son muy bajos, lo que se hace es que el catedrático ya no atiende docencia, y entonces el

problema se viene porque a los catedráticos que hacen papeles decorosos se les empieza a acumular el trabajo. Se quiere que esos maestros estén atendiendo diversos semestres, diversas asignaturas y el compañero que con toda la intención del mundo o de manera inconsciente por las razones que sean, no hizo el menor esfuerzo para hacer un buen desempeño como catedrático, al final de cuentas pareciera ser que se les estimula, se le premia en su trabajo, separándolo de la docencia, lo cual de pronto le puede resultar muy cómodo (P 8: 8:32 (128:128)).

Resulta irónico pensar que en una escuela normal que tiene como misión “formar y actualizar profesionales de la educación, con una sólida identidad profesional y ética, sustentada en competencias docentes, valores científicos, humanísticos y pedagógicos que den respuesta a las necesidades educativas actuales” (ENSEM, septiembre, 2013, pág. 3), sus docentes busquen evitar lo que se podría ser considerado el centro de sus funciones. Peor aún si pensamos que para formar profesores hay que modelar siendo un buen profesor. Al respecto, un profesor expresa con tristeza,

Hoy la docencia en algunos de nosotros puede ser vista como un castigo; de tal manera que hay quien dice es que a mí me dan dos cursos, a aquel le dan uno. A ellos por ser jefes, no les dan. Aquel hizo lo necesario; y lo necesario fue hacer mal su trabajo para que ya no le den docencia. Me parece que uno cuando toca las puertas de una Normal, la visión que tiene es que va estar en una aula, que va a ver alumnos (P 1: 1:24 (47:47)).

8.2 Significado de los resultados

El siguiente apartado concentra el significado que tiene para el docente los resultados que recibe respecto a la evaluación del desempeño. Como veremos los argumentos se concentran principalmente en los resultados obtenidos a partir de la apreciación de los estudiantes. Esto da cuenta del fuerte papel que estos actores juegan en la evaluación que se realiza en el momento de la investigación.

Es importante señalar que las opiniones de los estudiantes han sido motivo de confianza y de desconfianza de los resultados obtenidos a partir de la evaluación. Así, algunos docentes reconocen que la opinión de sus estudiantes es factor clave para valorar su hacer en tanto “el alumnado dice lo que es, lo que fue, y lo que esperó del curso” (P31). En palabras de un informante,

Yo creo que los estudiantes son muy francos en señalarle a uno las cosas en las que uno tendría que mejorar. Si uno desea mejorar su práctica docente tendría que abrir los ojos y los oídos a la crítica que hacen

nuestros estudiantes (P 8: - 8:15 (77:77)).

En cuanto a los motivos de desconfianza encontramos lo que a continuación se señala.

8.2.1 Buenas calificaciones de los estudiantes, buenos resultados del maestro

A partir de lo expresado por los profesores, existe una fuerte vinculación entre los buenos o malos resultados de las evaluaciones sobre su desempeño a las altas o bajas calificaciones de sus estudiantes. Aunque no se descarta que pudiese haber una relación entre estos dos factores; es decir, pensar que los estudiantes con notas altas reconozcan a sus profesores y vean reflejadas sus buenas notas en ellos; y por el otro lado, los estudiantes con bajas notas atribuyan su bajo rendimiento al 'bajo desempeño docente' y culparlos por sus bajas notas, preocupa el hecho de que el argumento pudiera estar descalificando el procedimiento mismo.

Ah, está bien evaluado porque ¡mira!, sus alumnos tienen 9 de promedio [...] Y claro, como aquí sacan puro 6.5, 7 y 5 entonces date cuenta que me evaluaron mal (P 1: 1:22/23 (44:44, 46:46))

Estas justificaciones sugieren una fuerte desconfianza en cuanto al buen desempeño de los profesores y al proceso mismo.

La literatura ha señalado que con el fin de obtener buenos resultados en las evaluaciones respectivas, alumnos y docentes han caído en algún tipo de negociación (Rueda, Luna, García, & Loredó, 2010). Esto es, se realizaban intercambios y simulaciones con la intención de garantizar buenos resultados que, en el caso de los docentes, los llevaba a evitar consecuencias en cuestión laboral.

8.2.2 Empatía con los estudiantes

Otros motivos que se atribuyen a los buenos resultados del profesor es la relación interpersonal entre docentes y estudiantes que va más allá del rol que cada uno desempeña en el aula en relación al proceso enseñanza-aprendizaje. Algunas reflexiones desde la voz de los informantes:

No creo que sean barcos, pero tampoco creo que lo hacen todo bien. Yo lo que puedo percibir de los maestros que son bien evaluados, es porque se involucran. [...] Como que te haces el cuate. Entonces no sabes si te evaluaron bien por ser cuate o por ser buen maestro (P 4: 4:37 (80:80)).

8.2.3.1 Estudiantes como única fuente de información

Uno de los motivos por los cuales los docentes atribuyen los bajos resultados en la evaluación de su desempeño es por que provienen solo desde la mirada de los estudiantes. Esto también les ocasiona molestia.

Hacer señalamientos [a los profesores] sólo a partir de la percepción que tienen los alumnos, que como yo digo, a veces juzgan más por lo que ven que por lo que comprenden. Hay cosas atrás de lo que uno hace; pero ellos lo que ven es eso (P 1: 1:14 (36:36)).

Por eso hay tanto enojo en algunos, por eso hay tanta molestia porque consideran que la opinión del estudiante no es lo único y que el estudiante se está desquitando porque el maestro es exigente. [...] Considero también que en algunos casos tienen razón de su molestia porque no hay muchos argumentos (P 6: 6:41 (123:124)).

Esto nos permite señalar que se tiene una mirada fragmentada del desempeño del profesor. Hay otros elementos y otras fuentes de información que podrían enriquecer los resultados.

La opinión del estudiante no es lo único, si tuvieras la observación del trabajo áulico, el seguimiento de su desempeño como docente en la participación en eventos académicos, institucionales o no institucionales, etcétera, tendrías mayores elementos para el análisis del resultado (P 6: 6:41 (123:124)).

De esta forma, se requiere de información proveniente de otras fuentes para corroborar los resultados y con ello generar confianza en ellos.

Se tendría que ir más allá de una sola apreciación y considerar otros actores que estén ahí presentes [...] para que realmente sea valioso este proceso de evaluación. Porque si lo centramos en un solo elemento y en un solo instrumento creo que no es funcional; ya no cumple las expectativas (P 3: 3:19 (38:19) (51:51)).

El resultado así no puede presentarse; debe ser analizado con mayor profundidad para que el maestro tenga todos los elementos y ¡no hay para donde moverse! (P 6: 6:41 (123:124)).

Esto coincide con las recomendaciones que han realizado investigadores y expertos (García-Cabrero, 2015) (Valdés, 2016) (Schmelkes, 2015) en cuanto

al uso de medidas múltiples para medir la efectividad docente. El hacerlo no sólo permite triangular los resultados obtenidos, sino además ofrece una visión global del trabajo y del contexto de los profesores, lo que permite que la evaluación sea más justa.

8.2.3.2 Proceso para la recolección de información

Los profesores señalan desconfianza de la información que se obtiene de los estudiantes debido a la falta de cuidado en el proceso de recolección de la información.

Es difícil que [los resultados] le ayuden y que le aporten algo [al profesor] por el momento que se aplican [los cuestionarios], por el tiempo que se les da [a los estudiantes] para que puedan acceder a procesos reflexivos (P 1: 1:13 (36:36)).

Como se mencionó en el capítulo anterior, los cuestionarios de apreciación estudiantil son distribuidos por los directores de carrera a los estudiantes sin instrucciones para su llenado ni una explicación previa sobre la relevancia del proceso y el valor de sus apreciaciones para retroalimentar el desempeño del profesor. Peor aún, se reportan insinuaciones por parte de los aplicadores en relación a que son oportunidades para desquitarse del profesor. Los cuestionarios son respondidos por los estudiantes sin supervisión por lo que no se tienen detalles sobre la forma cómo lo realizan.

Es difícil pensar que la forma cómo los estudiantes responden el cuestionario de apreciación les permita entrar en procesos de reflexión necesarios para realizar una evaluación consciente y razonada.

8.2.3.3 Subjetividad del estudiante

La justificación de los resultados buenos o malos está frecuentemente relacionada a la subjetividad de los estudiantes; a su emotividad, a su frustración, a su interés, a sus necesidades, a sus limitaciones y, a sus percepciones y empatía respecto al profesor, entre otros. Como un profesor con altos puntajes reflexiona,

A mí me generan una gráfica como docente con resultados por demás altos pero más permeados yo creo por la emotividad de los estudiantes que por los niveles de logro que los ellos alcanzan (P 9: 1:13 (36:36)).

No es extraño que los puntajes bajos sean vinculados con la flexibilidad del profesor, su exigencia, a cuestiones de reprobación o bajo desempeño por

parte de los estudiantes, entre otros. Así,

Mi experiencia me ha permitido ver que no hay que hacerle mucho caso [a la evaluación], al menos en las escuelas en donde yo he trabajado. La evaluación debe de ser una retroalimentación y la evaluación que los chicos nos hacen a los docentes es de acuerdo a qué tan flexibles somos con ellos. El maestro que es su cuate, el maestro que es flexible, o el que dice 'que saliste reprobado', 'déjeme un trabajito y con eso paso'. Esos son bien evaluados. A mí por ejemplo, en los últimos años me entregan la evaluación y para ser sincera ni siquiera la leo. Porque no me aporta absolutamente nada. (P 5: 5:3 (44:45).

Aquí yo debo de señalar que una cuestión que me ha preocupado desde que conozco el instrumento, es que tienen que ver mucho con los estados de ánimo de los estudiantes respecto del catedrático. De pronto, un catedrático que es exigente, un estudiante que es exigido por un maestro exigente, regularmente no tiene una relación muy cordial con los estudiantes. Esto a la hora de que los estudiantes tienen en sus manos un instrumento que saben que se va a ver reflejado en la acreditación, en la evaluación del docente, puede ser utilizado con un afán más de cierto desquite de las exigencias a las que han sido sometidos a lo largo del semestre, que con una visión más objetiva de lo que ha sido realmente el trabajo del profesor (P 8: 8:9 (55:56).

Es importante señalar que la percepción de los estudiantes no es constante. Según lo señalan varios profesores sufre cambios frecuentes.

[Los alumnos] no tienen palabra de honor; hoy te aman, mañana te odian. No es un estado normal en el que ellos se desarrollen. Hoy me pusiste buena nota ¡te adoro!, mañana ¡ni me hables! Están todavía muy adolescentes (P 4: 4:10 (33:33).

En ocasiones el estudiante responde el cuestionario en función de la percepción general que tiene del docente y no de manera reflexiva cada uno de los indicadores, como se esperaría. Como un profesor lo expresa,

El chico ni siquiera se fija, ni siquiera lo lee, porque incluso ellos lo han dicho: 'Yo le calificué todo mal, sin leer qué aspectos', 'la maestra a mí no me justificó mis faltas'. [...] 'la maestra no me quiso justificar nada', 'la maestra me reprobó'. Entonces, 'ni siquiera leo la evaluación; ni los aspectos me interesan; le pongo todo mal'. Y dicho por ellos mismos (P 5: 5:15 (93:96).

Algunos profesores inclusive especularon sobre el tipo de maestro que los

alumnos quisieran tener,

Lamentablemente los estudiantes en algunos casos prefieren maestros con los que llevan una relación muy cordial, muy amigable, y en el que los resultados del trabajo, que tiene que ver con la asignatura que se imparte, es lo que menos importa (P 8: 8:10 (59:59)

¿Quieres un maestro que te exija, que aprendas o te la vas a pasar light toda la licenciatura y cuando llegues al trabajo te van a correr verdad? (P 5: 5:46 (226:226).

Un profesor menciona que la actitud de los estudiantes respecto a la función docente y a la evaluación ha sufrido modificaciones en cuanto al respeto y al reconocimiento del maestro. En sus palabras,

Antes los alumnos tenían un criterio distinto de evaluar al maestro. Socialmente había más respeto al maestro y eso impactaba también en la evaluación. Ahora como que el maestro es igual que ellos y sabe menos que ellos. Esa imagen se tiene y bajo esa imagen evalúan. Es un riesgo también presentarle a los maestros resultados de una evaluación que no tiene más alternativa que el desquite y el enojo de los estudiantes; porque hay mucho enojo en muchos estudiantes (P 6: 6:50 (150:150).

Aunque como se mencionó anteriormente, para algunos docentes los estudiantes son reconocidos como informantes clave en el reconocimiento de su práctica, otros sienten que “[el docente] queda un poco así como rehén de las apreciaciones de los estudiantes (P 1: 1:13 (36:36). Sobre esto último, es importante señalar que no hay investigación concluyente al respecto; más bien estudios muestran que los estudiantes son buenos evaluadores de los docentes.

8. 3 Sentimientos ante los resultados: el papel de la emotividad

8.3.1 *Mucho enojo primero, pero después dije ¡me vale!*

Uno de los sentimientos expresados con mayor frecuencia por los informantes fue el enojo; principalmente ocasionado por la forma como son presentados los resultados; una de ellas ante el colectivo docente. Como se mencionó anteriormente la información recabada por las evaluaciones es expuesta en plenaria y aunque se omiten los nombres de los profesores, los participantes identifican con facilidad a quien se refieren ya que son dados por la materia que imparten. Ante esto los docentes se sienten expuestos y en muchos casos, descalificados.

[La comunicación de los resultados] es espantosa. Eso no me gusta, es exhibicionista. La asignatura de estrategias tuvo cero, la de desarrollo de los adolescentes tuvo 10. No ayuda nada. El otro día alguien dijo 'ahí van con nuestras evaluaciones, yo me voy porque eso me hace daño'. Se salió. [...] Te exhiben y para nada, porque ahí se quedan los datos (P 4: 4:43 (97:99)).

Sin embargo se detectó que los docentes pasan rápidamente a un estado de indiferencia que, de acuerdo a lo encontrado en el discurso de los entrevistados, podría estar vinculado a la falta de consecuencias, buenas o malas.

[Sentí] mucho enojo primero, pero después dije ¡me vale! Cuando me dieron nuevamente el nombramiento dije ¿para qué hicieron tanto ruido si finalmente no hicieron nada por mis bajos resultados?" (P 4:20 (50:51)).

Lo hacen con toda la mala intención de evidenciar. No es motivante, de hecho alguien me dijo ese día, ya me voy porque esto es malo para mi salud. (P 4: 4:46 (107:107))

Resulta preocupante la transición del sentimiento de enojo a la indiferencia ya que ante el enojo hay reacción, pero ante la indiferencia hay pasividad. Es decir, una vez que se pasa a este estado las posibilidades de reflexión y búsqueda de mejora son mínimas.

Es importante señalar que una reflexión en colectivo sobre los resultados generales en los que los docentes no se sienten identificados puede aportar grandes beneficios como son visualizar y facilitar cursos de acción y generar compromisos colectivos. El identificar el resultado individual en la práctica colectiva que se realiza es lo que genera rechazo y después indiferencia.

8.3.2 'La evaluación docente no es algo que me quite el sueño'

Si bien la evaluación de la docencia está presente en la vida de todo el personal docente que labora en la escuela normal, para la mayoría carece de sentido. En palabras de los informantes,

Para mí la evaluación del docente [...] no es nueva. Que en la actualidad se ha convertido en algo que no hacemos caso, digo hacemos porque somos varios maestros, es otra cosa" (P 5: 5:39 (196:196)).

[Que qué significa la evaluación que se hace sobre mi desempeño docente] ¡Indiferencia! ¡Indiferencia! En mis primeros años de servicio sí me preocupaba, si leía mis resultados. En cuanto uno empieza a conocer

y a ver, deja uno de darle importancia” (P 5: 5:14 (87:90)).

La evaluación docente no es algo que nos mueva. La evaluación docente no es algo que te permita ascender en el escalafón (P 1: 1:90 (136:136)).

Esta indiferencia puede ser el motivo de las grandes diferencias que se detectaron en el estudio en el discurso entre docentes y autoridades y entre los mismos docentes; mismas que fueron descritas en el capítulo anterior. Esto es, la información recabada no siempre coincidió en cuanto a los antecedentes de la evaluación, los propósitos, los aspectos que eran evaluados y los mecanismos para evaluar el desempeño. Evidencia de tal indiferencia es también que ninguno de los profesores entrevistados contaba con los resultados de sus evaluaciones.

8.3.3 No nos sentimos parte de la evaluación

En el discurso de muchos profesores se percibe una falta de pertenencia en cuanto a los procesos que se realizan dentro de la escuela normal; entre ellos, el que se refiere a la evaluación sobre su desempeño. A su parecer lo que el profesor realiza tiene poco impacto en los avances institucional. Como un docente lo menciona,

No hay un reconocimiento de que mi actuación puede impactar los procesos que se dan en la normal. A esta reunión de ayer, *si voy pues ya fui y si no voy, pues no pasa nada* (P 7: 7:80 (254:254)).

En relación a la evaluación de la docencia, algunos profesores perciben una falta de compromiso y corresponsabilidad por parte de la autoridad institucional en relación al proceso, a los resultados y a la toma de decisiones a partir de ellos. Esto es, los profesores reportan no sólo una carencia de acciones formativas a partir de los resultados, sino además una falta de consideración para los profesores que se encuentran impartiendo materias para las cuales no han sido formados pero que han tenido que asumir por las necesidades de la institución, entre otras.

Lo hasta aquí señalado ha provocado una pérdida de interés y compromiso por parte de los docentes. Lamentablemente cuando esto sucede, deja de haber entre ambos un sentido de reciprocidad, de responsabilidad y compromiso compartido. Como lo expresa uno de los profesores,

Uno como docente no asume... así como el director puede no asumir los resultados de mi desempeño docente, de mi evaluación; puede no sentirse parte de ella, yo digo que tampoco nosotros no nos sentimos parte de la evaluación (P 1: 1:100 (157:157))

De acuerdo a lo expresado por uno de los entrevistados, los docentes cuentan con valioso capital que consta de conocimientos, habilidades, experiencias que podrían contribuir a las necesidades institucionales; sin embargo no las comparten porque no se sienten motivados por la autoridad para hacerlo. En su propia voz,

A mí me parece que los conocimientos, que la experiencia, que la antigüedad son patrimonio de cada uno de nosotros y cada uno lo pone al servicio de la institución. Pero, muchas veces esto se da en función de cómo uno es tratado. Si usted como directora de la institución me trató con atingencia, me dio un trato profesional, me asistió, pues yo digo ¡acá todo mi capital, lo pongo! De otra manera usted nunca sabrá si yo estoy dando el 100%, el 80% o el 70%. A lo mejor yo tengo un esquema diferente para organizar; y no lo pongo o no lo digo porque estoy resentido” (P 1: 1:49 (71:71).

El sentido de pertenencia y el reconocimiento del valor que cada individuo aporta a la institución para la consecución de sus logros, son elementos fundamentales que fortalecen el compromiso, la responsabilidad y el rendimiento de los miembros de una comunidad. Así,

los docentes que sienten la escuela en su conjunto como propia, y no sólo su aula, son también los docentes que configuran las mejores escuelas. Implicación, compromiso y sentido de pertenencia se antojan, de esta forma, como los elementos previos para conseguir una enseñanza eficaz. (Murillo, 2016, pág. 207)

8.4 El docente como obstáculo

8.4.1 Temor a lo desconocido e intolerancia a la crítica

Aunque la profesión docente se ha ido transformando a lo largo del tiempo en función de los retos y las distintas necesidades de un mundo cada vez más cambiante, las creencias de los profesores sobre su hacer lo han hecho con mayor lentitud.

Muchos de los profesores formados en décadas pasadas bajo esquemas tradicionalistas siguen mirando su labor desde este enfoque. En él, el docente es el principal tomador de decisiones en cuanto a lo que sucede en el aula; él selecciona los contenidos y las formas de transmitirlos. El profesor es modelo y es guía; a él se le imita y se le obedece. Es él el que evalúa y marca límites y

pautas dentro de sus aulas. El docente con una formación tradicional es poco tolerante a la crítica hecho que ha causado fuertes limitantes para la aceptación de la evaluación sobre el desempeño.

Todavía hay un rechazo. Luego dicen 'lo bueno es que ya me voy a jubilar'. Nos da temor. No estamos acostumbrados. Es un tema muy difícil de abordar y más entre los maestros. No estamos tan ciertos de poder aceptar críticas, sugerencias porque... ¿a mi quien me lo va a decir? ¡Yo ya lo sé todo! De pronto estamos en un pedestal demasiado alto y no queremos ver la realidad como es. A veces son parte de nuestros temores, nuestros miedos o de ocultar tanta ignorancia que tenemos (P 3: 3:39 (114:114)).

La cita anterior refleja una relación entre el rechazo a la evaluación y los patrones de una práctica tradicional docente arraigada que se vive vulnerable. El docente ha sido poseedor de conocimiento por lo que es difícil que acepte no sólo la ignorancia de algún tema o contenido sino además la posibilidad de que alguien más le pueda aportar.

8.4.2 Resistencias y estado de inercia

En la escuela normal se habla y se percibe un estado de inercia en el que el docente se concreta a realizar lo que le corresponde hacer sin ir más allá. Asimismo muestra resistencias al cambio, a la innovación, a la capacitación y a la incorporación de nuevas prácticas. En la discursiva de los informantes

Hay quien dice: 'pues yo no participo porque estoy cómodamente instalado. Hago lo que cotidianamente tengo que hacer, me presento a todas las actividades a donde me convoquen y guardo silencio porque de otro modo me voy a ver comprometido en una serie de acciones' (P 7: 7:81 (257:257)).

Yo creo que a lo mejor ya tienen una comodidad, entonces no les interesa seguir creciendo o seguir aprendiendo; porque es una cuestión de actitud. (P 2: 2:35 (42:42)).

La autoridad por su parte señala que aunque hay docentes abiertos al cambio y a la innovación existen otros que no sólo no comparten este sentir sino que además ponen obstáculos para su implementación.

Al momento de la investigación, de acuerdo con lo expresado por la jefa del Departamento de Desarrollo Docente, se impartían dos diplomados: uno en la enseñanza de las ciencias y otro para el área de español. De los 131 maestros que componían la planta docente 14 estaban inscritos al primero y 15 al segundo.

La jefa del Departamento mencionó que dentro de la institución hay espacios que buscan ser un apoyo para el docente. Uno de ellos es el departamento de psicoterapia que tiene a disposición una serie de pruebas que podrían ser aplicadas a los estudiantes y que permitirían tener un mayor conocimiento de ellos para, a partir de ahí, diseñar estrategias de enseñanza; sin embargo, los profesores no lo aprovechan. Algo similar sucede con el Centro regional de Enseñanza de Lenguas (CRELe) que ofrece cursos de idiomas sin costo para los docentes de la institución pero éstos no asisten.

Aunque la participación en cursos de capacitación y actualización tiene valor curricular para los profesores y se traduce en beneficios para los que participan en carrera docente, únicamente un bajo porcentaje los aprovecha.

Algunos docentes advierten que la falta de involucramiento y participación en dichos cursos puede ser a causa de la falta de interés por parte del personal de tiempo completo con mayor antigüedad – muchos de ellos con intereses de jubilarse próximamente- y por falta de consecuencias favorables para el personal contratado por horas clase. En palabras de un profesor,

De pronto los maestros estamos como que no nos interesa nada porque ya tengo más de 30 años de servicio y ¡yo ya para que! Pero estoy que ya me voy y no me voy. [...] Entonces ya no quieren seguirse preparando. (P 2: 2:28 (42:42).

[A los profesores hora clase] no les interesa mucho crecer aquí porque no tienen una seguridad y si sus horas son de base ¡menos! (P 2: 2:31 (42:42)

Muchos de los docentes entrevistados hablan del pasado y al hacerlo dejan ver la añoranza de situaciones que, dicen, motivaban su hacer sugiriendo que ahí está la razón de la inercia y la apatía. Los profesores hablan de que hubo tiempos, condiciones, directivos y estudiantes mejores que los mantenían motivados y comprometidos con su formación. Como un profesor menciona,

No doy un pasito más. Ahí me mantengo. Se habla mucho y ha sido recurrente este reconocimiento de resistencias, de estado de inercia; como esta búsqueda de algo que venga a motivar, regenerar, incentivar lo que en algún momento fue. Hay mucha gente que habla de lo que fue; como estas añoranzas de los tiempos pasados. (P 1: 1:9 (26:26).

Al plantear esta situación a los profesores se encontró con la siguiente respuesta:

Ese es el problema porque uno puede ampararse en este estado de cosas que ha privado a la institución durante los últimos años y encontrar en ellos el pretexto para dejar de ofrecer un desempeño docente comprometido con la tarea que nos marca cada uno de los seminarios. [...] Efectivamente, de pronto hay un sentimiento de nostalgia, de cierto nivel de frustración, porque se encuentra de pronto que la tensión se pone en otro tipo de cuestiones y no en lo que es la tarea natural de la institución, que es la formación de maestros (P 8: 8:49 (185:187)).

El docente se siente poco retroalimentado y no ve que su trabajo tenga impacto en el logro institucional. Lo que hace no tiene consecuencias ni implicaciones. De acuerdo con lo planteado por un profesor, esto ha ocasionado que los educadores permanezcan en estado de inercia y no se involucren en actividades o acciones que vayan más allá de lo que les corresponde. En sus palabras,

Han pasado una serie de cosas que van estableciendo un clima laboral donde pues más me conviene desempeñarme de este modo. Yo digo que eso ha generado una cierta inercia donde mientras yo haga lo que tenga que hacer, lo demás pierde un poco su significado porque de todos modos, no resulta significativo. No hay resultado retroalimentado, no pasa nada (P 7: 7:57 (165:165)).

Asimismo, los profesores argumentan una falta de compromiso e involucramiento de su parte debido a que perciben una falta de equidad en la participación entre ellos. Esto es,

De repente, el sentir es que *'si tú no te comprometes, ¿yo porque sí? ¡Siempre me toca a mí! yo ya no quiero'*. Y entonces a mí me parece que eso es algo que ahí se está permeando (P 7: 7:68 (216:216)).

Otros ven las actividades como una pérdida de tiempo que no implica remuneración económica. En la discursiva de uno de los profesores,

¡Ni voy a perder aquí mi tiempo, ni me van a pagar nada! Entonces suenan como a castigos los puestos de la academia" (P 1: 1:73 (122:122)).

Los profesores han mostrado resistencia para participar en diversas actividades; una de ellas es la observación de clase. Como una profesora comenta, las primeras resistencias tienen que ver con la descalificación al instrumento; posteriormente al observador; sin embargo, después de un constante diálogo al interior de la academia en la que participa, lograron apertura

para ser observados. La docente lo describe de la siguiente manera:

[Al intentar incorporar la observación de clase] hubo un poco de resistencia al inicio; que si el diseño, que si está bien. La discusión se centró en la crítica al diseño, sin embargo con los comentarios de algunos compañeros, sobre todo los que ya tenemos más años en la institución, logramos que por lo menos se aceptara pilotear. Después, si hay que ajustarlo, lo ajustamos. Pero de entrada nos abrimos para poder trabajar de manera más abierta P 6: 6:18 (53:53).

Había una resistencia muy fuerte porque iban a entrar al aula, ¿yo qué? ¿Quién me va observar? ¿Bajo qué criterio? ¿Qué formación tiene? ¿Cuál es el propósito?', etc. Muchas limitantes para ser observado. Ahorita ya se rebasó eso y es algo muy bueno P 6: 6:22 (63:63).

Ya hay apertura de pensamiento y apertura para poder ser observado. Eso ya es un avance para mí importante (P 6: 6:21 (60:60).

Urge un diálogo abierto y constructivo entre docentes y autoridades para discutir las inquietudes de ambas partes a fin de lograr acuerdos y consensos que lleven a una mejora no sólo de la práctica docente sino de la mejora institucional.

8.4.3 Esquemas de formación aprendidos

El docente, como todo individuo, posee lo que Schütz llama 'acervo de conocimientos a mano' que refiere a todos aquellos conocimientos y experiencias acumuladas desde su situación biográfica y de su posición particular en el tiempo y el espacio. Este acervo sirve como base para construir nuevas experiencias. Estos conocimientos pueden ser de gran utilidad debido a que, como Schütz señala, permiten resolver dificultades cotidianas y comprender nuevos fenómenos sin la necesidad de entrar en procesos reflexivos. Sin embargo, cuando están arraigados pueden dificultar la aceptación e incorporación de situaciones nuevas.

Durante la investigación se identificó que una limitante para la incorporación de nuevas técnicas y estrategias para alcanzar una enseñanza de calidad que incluye la aceptación y uso de la evaluación como herramienta para la mejora son los propios esquemas de formación que tuvieron los docentes. Por lo que es difícil considerar que sin un desaprender, el docente pueda incorporar nuevas formas a su quehacer. Como lo expresa un profesor,

uno no tan fácil desaprende cosas. Yo digo que para aprender hay que

desaprender y si uno viene con aprendizajes [...], pues difícilmente van a darle acceso a otras herramientas de evaluación, a otra concepción de la evaluación. ¡Así fueron formados! Decimos a nuestros maestros estudiantes 'no llegues a tu escuela pidiendo cuestiones memorísticas a los alumnos', pero... ¡si así los formamos aquí! La reproducción de sus prácticas tiene aquí el origen. (P 1: 1:39 (60:60))

Un ejemplo de la dificultad para la incorporación de nuevas prácticas es lo que a continuación plantea un docente,

Uno fue formado con otros esquemas; o sea, a mí me formaron bajo una lógica de que si yo me aprendo los contenidos y puedo reproducirlos como me solicita el profesor, soy un buen estudiante. [...] Entonces yo como voy a dejar que alumno me cuestione.

Nosotros hicimos hace algunos años un evento, al término del semestre, que llamábamos *Foros de Discusión* donde los estudiantes frente a frente nos evaluaban. Recuerdo el caso de una compañera, muy trabajadora, muy responsable, muy conocedora de su materia, a la que los alumnos les dijeron 'es que usted maestra es arbitraria; usted no acepta otro punto de vista más que el suyo'. Eso se convirtió en un problema porque ¿cómo la propia escuela está posibilitando que los alumnos cuestionen a los profesores? Entonces cancelamos el evento. Lo cancelamos porque no tengo apertura para ser cuestionado (P 7: 7:31 (69:69)).

8.4.4 No puede ser que uno mismo no haga un ejercicio de introspección

Diversos investigadores y expertos (Sañudo de Grande, 2006) (Martínez Rosas, 2006) (Farrell, 2007) (Boggino & Rosekrans, 2004) coinciden en que el único camino para lograr la transformación es la reflexión. Es a través de ella que el docente hace consciente, reconstruye y evalúa su práctica para posteriormente resignificar y transformar su hacer.

Para muchos docentes reflexivos pareciera irónico pensar que no todo ser humano es capaz de realizar ejercicios introspectivos que llevaran a identificar las fortalezas y debilidades respecto a su hacer y a visualizar rutas para mejorar lo mejorable.

“No puede ser posible que uno mismo no haga un ejercicio de introspección; decir en que estoy fallando y cómo mejorar. Ya no por mí, sino por el otro” (P 2: 2:38 (43:43)).

Sin embargo, esto no es tan evidente para todos. La falta de introspección

y reflexión puede ser provocada por falta de habilidades para la reflexión o por decisión propia. Lo que es un hecho es que si bien existen docentes capaces de mirar su práctica a través de la reflexión otros no lo pueden hacer.

Un informante ofrece el ejemplo de un docente que, a pesar de contar con elementos para la reflexión y análisis de su práctica como son los resultados de su evaluación y las opiniones de sus estudiantes no logra mirarse y reconocer que pudiera necesitar algún aspecto de su enseñanza. En la discursiva del informante,

Tengo el caso de un maestro que es muy bueno en [su materia] [...]. Yo tengo 6 tutorados de ese maestro y los 6 se quejan de él: 'porque es arbitrario', 'porque es feo', 'porque no comprende a los estudiantes', 'porque les da lo que quiere'. Él fue mi alumno y he hablado con él con mucha confianza pero él no se reconoce como los alumnos lo están planteando. [...] El maestro, no se reflexiona; o sea no considera que él esté generando conductas (P 7: 7:19 (34:34)).

De acuerdo a lo expresado por uno de los informantes, los docentes normalistas no acostumbran entrar en procesos de reflexión y análisis sobre su práctica ya que no fueron formados en ello. Peor aún, lo mencionado refleja que se están replicando las mismas carencias en los patrones de formación de los futuros educadores. En palabras de ella misma,

Desde mi percepción, los maestros desafortunadamente no fuimos formados en la reflexión porque insisto, tenemos maestros ya muy viejitos [...]. Hoy hay acercamientos pero yo creo que se queda a nivel de narración, no de análisis. Se le dicen al alumno 'a ver dame el reporte de tu práctica', 'dame el reporte de tu observación', a ver, ¿qué observaste?... ¡esto!... Sí, pero no es narrar el hecho es decir porque se da el hecho, porque no se dio, que sucedió, que debía de hacerse, eso es análisis (P 2: 2:41(47:47)).

Otra de las razones que se atribuye al desinterés del profesor para involucrarse a procesos de reflexión es el temor a mirar y reconocer su práctica; así como a sentirse expuesto.

A los maestros no nos gusta hacer introspección. Nos da miedo. Yo digo que a veces somos muy cuidadosos de vernos expuestos y el reconocer en mi práctica... Yo digo que sí impone. Es un reto y no todos estamos como listos para ello.

Un ejemplo es que de pronto en algunas reuniones de jornadas de planeación, cuando nos dan a conocer los resultados de la evaluación, tenemos quienes reaccionamos de una manera y tenemos quienes

reaccionamos de otra. De alguna manera nos estamos mirando ahí, Si yo fuera inteligente, eso me tendría que llevar a un proceso de reflexión y de análisis. El asunto es que solo me lleva a una reacción así como muy visceral y decir pues ¿porque estoy ahí? Yo no estoy de acuerdo en que mis alumnos me hayan puesto un siete; es que era un grupo na, na, na, na. Estamos justificándonos; cuando la actitud debería ser otra. El asunto es de que, creo yo, no estamos preparándonos, educándonos para una evaluación y mucho menos para una auto-evaluación y una reflexión de lo que hago. Aquí en la normal muchos creemos que somos lo máximo y que por lo tanto, ¿para qué me analizo? ¿No? Si soy lo máximo o porque en alguna época fui pensamos que eso es como que nunca se te va a quitar, que por default lo tienes. Creo que pecamos de vanidosos como para reconocer que estamos mal y que, si estamos bien, podríamos estar mejor” (P 2: 2:44 (55:55)).

Otros perciben su desarrollo como acabado por lo que ven poco sentido a reflexionar de manera individual o colectiva. Así,

Yo digo que hay un problema en que no tiene sentido reflexionarme, o ¿para qué me reflexiono en colectivo? si de todos modos mis saberes, mi experiencia, mi trayectoria, me permiten una imagen que puedo proyectar a los otros (P 7: 7:57 (165:165)).

8.4.6 Actitudes faltantes

Para algunos informantes el problema que se vive en la institución radica en la falta de ciertas actitudes. Algunas de ellas tienen que ver con la falta de compromiso y de aceptación por parte de algunos. Como ellos mismos lo expresan,

Yo creo que podríamos hacer mucho más cosas de los que hacemos. El problema es que el nivel de compromiso de cada uno de nosotros es diferente. (P 8: 8:52 (196:196))

Yo creo que nuestras acciones tienen mucho que ver con la capacidad que tenemos de aceptación de cosas” (P 2: 2:69 (122:122))

Asimismo, se requiere de un deseo de superación. De acuerdo con Perrenoud (2016), mientras una parte de los estudiantes no alcance los objetivos de aprendizaje, el docente tiene posibilidades de mejorar. Y “cuando todos los profesores aceptan la idea de que pueden mejorar, no porque no sean lo suficientemente buenos, sino porque pueden ser incluso mejores, esto crea un compañerismo que apoya a todos los profesores para aceptar la necesidad de

una mejora continua” (William, 2016, pág. 189) que llevará a la mejora de la calidad de la enseñanza y por tanto del aprendizaje de los estudiantes.

Entre los hallazgos de investigaciones recientes en relación a los factores relacionados con la enseñanza eficaz está la autoestima del profesor. Esto es, “los docentes con mejores expectativas sobre sí mismos son también quienes tienen y transmiten esas expectativas (Murillo, 2016, pág. 208).

Otros factores están relacionados con una buena actitud por parte de los docentes en relación a las innovaciones, al desarrollo profesional, a la formación permanente, la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora, además de su capacidad para integrar nuevas ideas en su propia práctica, entre otras (Murillo, 2016).

8.2.3 El docente ¿rehén de las apreciaciones de los estudiantes?

Los estudiantes tienen un papel importante en el proceso de evaluación del profesorado ya que ellos son una de las dos fuentes principales para la obtención de la información en el proceso de evaluación del profesorado. Además, algunos profesores reconocen la contribución que pueden hacer para la mejora de su práctica. Así,

Yo creo que los estudiantes son muy francos en señalarle a uno las cosas en las que uno tendría que mejorar. Si uno desea mejorar su práctica docente tendría que abrir los ojos y los odios a la crítica que hacen nuestros estudiantes (P 8: 8:15 [(77:77)).

Además, según lo señalado por algunos docentes, en los últimos años la voz de los estudiantes ha tomado más fuerza y ha sido considerada para la toma de decisiones importantes respecto a los profesores. En palabras de un informante,

Se han empezado a abrir espacios y espacios y espacios, hasta que los alumnos de dos o tres años para acá, a mí me parece tienen un nivel de importancia en la toma de decisiones. No sé si esos espacios los ganaron o alguien se los concedió. El hecho es que hoy dicen: ‘ese sí, ese no, ese sí, ese no’. Y así seleccionan a los maestros. (P 1: 1:58 (98:98).

Un profesor menciona que los estudiantes se han reunido en repetidas ocasiones para solicitar la destitución de algún profesor y han sido escuchados por la autoridad. Algunos profesores con una probada trayectoria profesional docente han sido retirados y con ello han sido motivo de desprestigio. Como él lo señala,

Se dio ese ejercicio en cuatro, cinco o seis casos; y mientras otro evento grotesco no ocurra queda en el ánimo de los pasillos. Un comentario de ida y vuelta que me parece pone mal el prestigio del docente. Entonces sólo basta que se junten. [Los docentes señalados eran] compañeros con probada trayectoria profesional. Pero, si eso pasa porque [los alumnos dicen] ‘nos va exigir más de la cuenta’, entonces ahí puede estar. Tampoco descarto que haya quien diga [que ese profesor] no cumple las expectativas (P 1: 1:60 (101:103)).

Si bien los estudiantes son informantes clave para retroalimentar el desempeño del profesor y deben ser escuchados, las decisiones en torno a lo que sucede con los docentes no deben estar basadas únicamente en sus argumentos. De acuerdo con lo señalado por el profesor,

Aquí no puede ser así como ‘a ver ¿qué quieren? Maestros que estaban nombrados, de pronto dejan de estarlo. [...] ¿Sobre qué herramientas, sobre qué datos de la evaluación docente... yo estoy un día y dejo de estar en el otro? No digo que [los estudiantes] no participen en la evaluación del docente, pero sí con una delimitación natural. De aquí a aquí. Tus juicios van de aquí a aquí, pero no pueden llegar a la toma de decisiones (P 1: 1:59 (100:100)).

En cuanto a la evaluación docente, si bien, muchos profesores han reconocido a sus alumnos como fuentes de información clave por ser receptores directores para evaluar su desempeño, señalan desconfianza en relación a sus juicios y apreciaciones por los siguientes motivos:

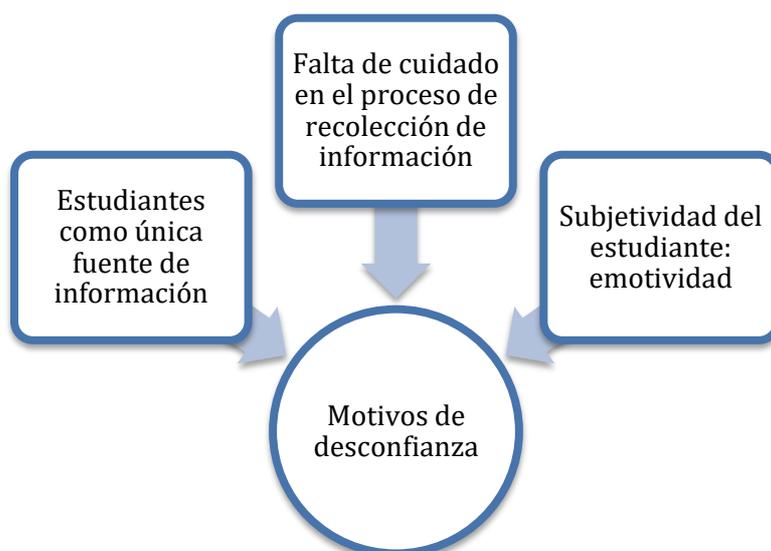


Ilustración 45: Motivos de desconfianza sobre las apreciaciones de los estudiantes.

8.5 Factores que intervienen en el significado que se le da a la evaluación – desde su aceptación hasta el rechazo:

8.5.1 No hay credibilidad

Existe poca credibilidad en los procesos de evaluación que realiza la institución lo que provoca que todos los esfuerzos que se realizan en relación a ella parezcan aislados.

Hay gente que no cree en la evaluación. Se pierde [la credibilidad] si encontramos situaciones no tan correctas o ¿cómo le podríamos decir? no tan fiables. [...] Son simulaciones. Es ahí donde se pierden las situaciones y donde los esfuerzos que se hacen quedan aislados porque no hay esa credibilidad” (P 3: 3:21 (58:58).

En la discursiva de los docentes entrevistados se permite ver que existe voluntad por parte de ellos para incorporar la evaluación del desempeño docente si se trabajara en dicha credibilidad. En palabras de uno de ellos,

Yo soy un convencido de que los docentes podemos incorporar las [prácticas evaluativas]. Yo creo que no hay mayor problema tanto en ser centro de otras miradas como participar mirando. Yo estoy convencido que se puede hacer, pero no hay credibilidad (P 1: 1:87 (129:129).

8.5.2 Desconfianza en los procesos

Existe desconfianza en los procesos de evaluación por parte de los docentes; haciéndose más evidente cuando la institución reconoce a los profesores por sus buenos resultados o actúe en contra de aquellos con más bajos puntajes.

En cuanto al reconocimiento de la institución a ‘los mejores docentes’, este no siempre coincide con quienes los propios profesores reconocen. De acuerdo con el discurso los procesos no han sido tan claros y transparentes; además de que se piensa que los buenos resultados pudieran estar respondiendo al cumplimiento de cuestiones administrativas o a la buena relación con los estudiantes que dista de ser ejemplo de una buena enseñanza. Al respecto un profesor expresa,

Yo me saque 7 y el otro compañero que es *el mejor docente de la Normal* y que lo han traído para arriba y para abajo, durante este tiempo - porque tuvieron la mala idea de hacerlo público- [...] sacó 10.

Desafortunadamente nosotros nos conocimos muy bien porque tenemos muchos años de servicio aquí.... Ese maestro que dicen que es el mejor docente pues yo digo ¡¡qué barbaridad!! Si él es el mejor docente, pues yo ¿dónde quedo? [...] Hay una evaluación que tiene que ver con, a la mejor, cosas administrativas, o a lo mejor con como yo me relaciono con los estudiantes, y aunque vamos al ahí se va, salimos muy “cuatitos”. O a la mejor efectivamente el profesor ha evolucionado mucho. Pero digamos que en la visión institucional que yo tengo de él, pues le voy más a [otros docentes] que a él. [...] Y bueno uno dice: ¡ay esos y sus evaluaciones! Me parece que ahí hay un problema; un problema que no me permite retroalimentarme de la mejor manera” (P 7: 7:45 (115:120).

En cuanto a los profesores con bajos puntajes, éstos fueron convocados a una reunión con las autoridades, como se comentó anteriormente. En ella, los docentes apelaron a una falta de justicia mencionando que había docentes que obtenían buenos resultados en la evaluación pero estaban lejos de realizar un buen trabajo.

Estos maestros a los que se mandó llamar [...] se ofendieron, se molestaron y tienen razón en el sentido de que ellos son los que salieron más bajos, pero hay muchos que salen altos y que no hacen su chamba ¿dónde están? (A3, 28:32)

Esto evidencia desconfianza en los instrumentos y el proceso. Por ello resulta necesario revisar lo empleado a fin de buscar que se valore con mayor precisión lo que sucede en el aula. Es importante mencionar que los procesos deben ser lo suficientemente justos y transparentes para que el docente pueda verse reflejado, valorado y retroalimentado.

Otro motivo de desconfianza es que existe una brecha entre la valoración que los profesores hacen a su propia práctica y los resultados que obtienen en la evaluación institucional. Esto ha provocado una descalificación al instrumento, a los resultados de los estudiantes, a la actitud exigente del profesor y a los errores del proceso, entre muchos otros.

Hay compañeros -que no ha sido mi caso- que se autoevalúan con 9.5 y los alumnos o la coordinación los evalúa con 6.4, 6.5. Entonces, ahí sí puedo observar una gran molestia de parte de los compañeros. A veces [se escuchan] reclamos como 'oye tu escala no sé qué', 'esto sucede así porque no consiento a los estudiantes como otros', 'si uno es maestro exigente, los alumnos lo evalúan mal (P 7: 7:16 (28:28).

Lo que es un hecho es que dichas brechas puedan ser producto de la falta de referentes comunes para la evaluación del desempeño. Como se comentó

anteriormente los significados de lo que es una buena docencia pueden ser tantos como maestros hay, por lo que se puede suponer que ante la falta de un referente común la auto-evaluación que el maestro realiza y la evaluación institucional no coincidan.

Si ambos procesos, autoevaluación y evaluación del desempeño, se realizaran de manera formal bajo estándares y criterios institucionales en cuya definición participaran tanto docentes como autoridades, los profesores serían más conscientes de las coincidencias y discrepancias.

Es importante señalar que aunque se quisiera tener un sistema de evaluación objetivo esto es difícil que suceda por tratarse de la evaluación de la docencia ya que cuando hablamos de ella no podemos pensar simplemente en “la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. En lugar de ello, la enseñanza implica el ejercicio de la razón para soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas” (Valdés, 2016, pág. 139).

Lo más importante es la reflexión que se pueda hacer a partir de la evaluación que, a la vez, puede conducir al establecimiento de compromisos. Para lograrlo, la institución debe propiciarla proporcionando al docente espacios, elementos y condiciones para hacerlo.

8.5.3 Proceso descontextualizado

Para poder entender e interpretar los resultados de la evaluación de los profesores, es necesario tener una visión clara de la situación y del contexto en el cual el docente desempeña su labor.

De acuerdo con lo reportado por los informantes, en ocasiones la institución ofrece asignaturas para las cuáles no cuenta con el personal calificado que necesita para impartirlas. Ante esto, las materias son asignadas a docentes que, de antemano se sabe, no cuenta con los conocimientos y competencias necesarias para desarrollarlas adecuadamente.

Así mismo, es recurrente que se asigne la misma materia a profesores que han obtenido de manera consecutiva resultados pobres en su evaluación del desempeño; sin antes capacitarlos para la superación de las deficiencias detectadas.

Aunque se podría pensar que estas situaciones son consideradas al momento de interpretar los resultados de las evaluaciones de los docentes en

esta condición, no sucede así. Muchos de los docentes en esta situación obtienen resultados deficientes en sus evaluaciones. Los profesores son evaluados como el resto de sus compañeros y señalados por sus deficiencias en la presentación de los resultados globales.

Muchos de estos docentes se sienten solos al momento de ser evaluados. A partir de la discursiva de un profesor,

No hay una buena intención de decir 'nos pusieron a dar física nuclear y aquí tenemos puro sociólogo y estamos conscientes... Pero [es necesario] que uno vea que hay interés de la autoridad educativa por asistir al maestro para que tenga buen desempeño y [para hacer que] las evaluaciones [sobre su desempeño] sean adecuadas (P1, 1:89 (135:135).

Para que los resultados sean justos para todos los profesores ha de considerarse el contexto y las condiciones bajo las cuales desempeñan su labor. Como un profesor menciona, la evaluación cobra sentido cuando como los rompecabezas, todas las piezas están incluidas. En palabras de él mismo,

Hay quien dice que el todo es más que la suma de las partes ¿no? El rompecabezas cobra sentido cuando está armado el todo. Uno más uno es lo mismo que el dos acá, pero me parece que me da una imagen más integral este dos que el uno más uno allá arriba. Me parece que ha eso no hemos llegado, y que los resultados de la evaluación docente, parecen desconocer esa parte. ¿Cuántos están impartiendo una asignatura a partir de sus fortalezas, a partir de su campo de formación y demás? Entonces, no digo que eso lo justifique pero sí lo explica" (P 1: 1:66 (111:112).

Según Murillo (2016) uno de los problemas de la evaluación es cuando su aplicación es rígida y acrítica por ello plantea la necesidad de que quien realiza la evaluación cuenten con los conocimientos necesarios, con una buena formación, con experiencia y con sensibilidad.

8.5.4 'Cómo me abro para que me reflexionen si hay un ambiente que no me lo posibilita mucho'

Para que los resultados de la evaluación docente puedan traducirse en mejor han de pasar por procesos de reflexión individual y, mejor aún, en colectivo. Desde la discursiva de los docentes, para que esto suceda ha de prevalecer un clima de confianza y respeto en el que el profesor se sienta incluido, escuchado, tomado en cuenta y del que se sienta parte. Un espacio en el que, con otros, se construya un 'nosotros' y en el que se defina quienes son, qué hacen, qué quieren y a partir de ahí tomar decisiones. En la voz de un docente,

“¿Cómo voy a poder ponerme a dialogar sobre mi desempeño? ¿Con que elementos? Cómo me abro para que me reflexionen si hay un ambiente que no me lo posibilita mucho. En la academia [en la que participo], si hemos ido avanzando; no sé si por la naturaleza de los profesores. Ahí [...] de repente uno va haciendo sugerencias que son muy tomadas en cuenta. Creo que eso nos ha permitido avanzar. También la academia hizo un manual de fundamentos donde decimos quienes somos, que hacemos, que queremos y yo creo que eso va ayudando a que se emprendan acciones” (P 7: 7:59 (169:169)).

Se requiere también de un espacio donde se conjunten voluntades y sus miembros estén abiertos a la discusión. Ejemplo de ello es el trabajo realizado en una de las áreas de acuerdo a lo señalado por un informante,

[Esta área] es una unidad que trabaja muy bien. Las personas que están aquí son personas de carácter difícil. Son personas con muchos años de servicio, con mucha experiencia, con muchos puestos al interior de la Normal. Yo creo que ahí se han podido conjuntar voluntades porque hay un ambiente de trabajo muy armónico... como que estamos abiertos a la discusión y todo eso nos ayuda a tener un compromiso fuerte con lo que estamos haciendo” (P 7: 7:78 (252:252)).

Por su parte, Wiliam (2016) plantea que para que se dé un desarrollo profesional de los docentes es necesario crear “ambientes en los que todos los profesores acepten la idea de la mejora continua. Esta no es la idea estereotipada de "mantenerse al día con los nuevos desarrollos" —es, más bien, la aceptación de que el impacto de la educación en las vidas de los jóvenes crea un imperativo moral, incluso para los mejores profesores, de continuar mejorando” (Wiliam, 2016, pág. 175).

Resulta indispensable generar ambientes propicios no sólo en los grupos de trabajo sino en la escuela misma ya que como menciona Murillo (2016, pág. 201), ésta

es la unidad educativa básica. Lo que allí acontece condiciona de una forma radical lo que el docente piensa, dice y hace. Así, no es muy complicado imaginar que un docente que trabaja en una escuela cohesionada, con un buen clima, con una cultura de la innovación, con altas expectativas... se configura como un docente diferente a otro con un entorno radicalmente distinto. Es la importancia de la cultura escolar.

8.5.5 Desinterés de la autoridad institucional respecto a la evaluación de la docencia

De acuerdo con la discursiva de algunos docentes, para la institución existen otras prioridades que van más allá de la evaluación de la docencia y de la investigación. Uno de ellos menciona que las autoridades están concentradas en procesos

financieros, humanos, su plantilla, los procesos administrativos... Eso es lo que para ellos cobra significado y lo que, entiendo, busquen cuidar. Entonces dicen SÍ a la evaluación, pero con otro tipo de acompañamiento” (P 11:109 (182:182)).

Uno de los informantes piensa que el interés está en otros asuntos como lo es el posicionamiento político de la figura de autoridad. En su discursiva lo siguiente,

[La atención de la autoridad está puesta] en cuestiones que tienen que ver con un posicionamiento político de la figura de autoridad, para decirlo en lenguaje muy coloquial, importa cuidar el propio trasero de la figura de autoridad a costa de que los procesos institucionales se degraden cada vez más (P 8: 8:50 (190:190)).

Los docentes consideran que su opinión no es tomada en cuenta para la toma de decisiones así como tampoco se recupera lo que en otros momentos han realizado de manera exitosa; un ejemplo mencionado por ellos son las experiencias que un grupo de docentes en relación a un programa de observación de clase denominado *Curso de la Ora* (P7: 7:56 (161:162)).

Por otro lado, se reporta una falta de responsabilidad compartida ante los resultados de la evaluación de los profesores. Es decir, la institución es corresponsable en el sentido de que es ésta quien determina a los docentes que han de cubrir tal o cual asignatura a partir de su perfil -formación, habilidades, áreas de expertise – y de su trayectoria. Como se mencionó anteriormente en algunas ocasiones las materias son impartidas por profesores que no cuentan con los conocimientos y competencias necesarias para impartirlos sin contar con una habilitación para ello. Muchos de estos docentes se sienten solos al momento de ser evaluados. A partir de la discursiva de un profesor,

Yo creo que si nos comunicamos, si le hacemos sentir al maestro que somos parte de lo mismo porque [...] ¡te puse yo ahí! [...]. En estos resultados de mi evaluación docente, ¡tienes un porcentaje de responsabilidad en el éxito o en el fracaso! ¡Asume tu responsabilidad! (P1 1:95 (144:144)).

CONCLUSIONES

Aunque existen múltiples factores que inciden en la construcción de procesos educativos exitosos, el docente ocupa un lugar determinante. Así, “podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación” (Valdés, 2016, pág. 128).

Ante los retos de un mundo cada vez más cambiante el docente ha de estar más y mejor preparado a fin de ofrecer a sus estudiantes las herramientas que necesitan para un exitoso desempeño. Para ello se requiere que cuente con las capacidades necesarias para tomar decisiones de forma efectiva en situaciones cada vez más inciertas.

Para lograrlo, el profesor ha de estar inmerso en procesos de análisis, reflexión y desarrollo constantes que le permitan mirar y valorar su hacer con el propósito no sólo de mejorarla, sino de adaptarla y transformarla en función de los retos que se le presentan.

Entendiendo a la evaluación como un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y a la mejora (GEM, 2001-2004) la evaluación de la docencia constituye una de las vías más importantes para alcanzarlo. Esto en el sentido de que dicha evaluación permite caracterizar el desempeño del profesor para, a partir de ahí, darle atención, estimular al profesor y propiciar su desarrollo profesional futuro (Valdés, 2016).

La evaluación de la docencia, si pretende servir para elevar la calidad educativa, ha de estar relacionada con propósitos de perfeccionamiento del profesorado; es decir, habrá de proporcionar elementos que le permitan al docente reflexionar sobre su práctica e identificar todo lo que hace bien para continuar con ello, así como reconocer sus debilidades a fin de tomar acciones al respecto. “Una evaluación que opera bajo el enfoque formativo, lo que hace es encontrar los espacios de crecimiento, las áreas de oportunidad para que los docentes vayan fortaleciéndose” (Schmelkes, 2015, p. 109).

Como parte de los hallazgos de la investigación se pudo confirmar que, como muchas otras instituciones de educación superior, en las dos participantes prevalecen los propósitos administrativos, de rendición de cuentas y de control; lo cual responde a las políticas, dinámicas y necesidades institucionales. Por ello, resulta irónico pensar que una evaluación formativa pudiera sustituir a la evaluación sumativa existente; más bien, se apuesta por que ambas puedan desarrollarse de manera concurrente. “La evaluación para la rendición de

cuentas y para el mejoramiento del desempeño son dos aspectos que pueden y deben formar parte del mismo sistema, si se desea que éste resulte efectivo” (García-Cabrero, 2015, págs. 197-198).

El docente de educación superior ha estado inmerso en procesos de evaluación sobre su desempeño formalmente desde 1989 sin que por ello haya mejorado sus prácticas. Desde entonces, investigadores y expertos han identificado distintos rasgos y asuntos por resolver que tienen que ver con vacíos teóricos, carencias de políticas educativas claras, deficiencias en la gestión institucional y en los recursos empleados y falta de uso de los resultados de las evaluaciones.

Concibiendo al docente como un ser pensante, capaz de reflexionar y tomar decisiones sobre sus propias prácticas, de comprender sus acciones y de entender cómo le da sentido a su hacer en un contexto social compartido en este espacio buscamos conocer el significado que el docente da a la evaluación que se realiza de su desempeño.

Esta investigación adoptó métodos mixtos como aproximación metodológica con el afán de combinar y asociar la fortaleza de ambos paradigmas, cualitativo y cuantitativo. En un primer momento se analizó la evaluación de la docencia en dos instituciones de educación superior, una universidad pública y una escuela normal, a partir de un cuestionario de opinión a docentes cuyos resultados fueron ampliamente descritos en el capítulo V.

A fin de comprender el porqué de los fenómenos encontrados en la primera fase y bajo el entendido de que la ‘realidad’ depende de los significados que los seres humanos le atribuyen y que es a partir de lo que hacen o dicen como definen su mundo, es que se realizó una intervención de carácter cualitativo en la escuela normal.

A continuación se presentan las principales conclusiones de esta investigación. Para ello primero se ofrecerá una breve caracterización de la escuela normal a fin de poder comprender con mayor precisión los hallazgos de la investigación. Posteriormente, se dará respuesta a las preguntas de investigación para al que irán acompañadas de los principales hallazgos.

La Escuela Normal

Esta institución es una de las 36 escuelas normales que se ubican en el Estado de México cuyo objetivo principal es la formación de futuros profesionales de la educación.

Su organización y funcionamiento está definida por el estado⁴⁴. La mayoría de las decisiones que se toman en la institución responden a lineamientos, directrices y programas que provienen de la autoridad educativa estatal y federal.

Es importante señalar que en los documentos rectores que se revisaron, aunque la evaluación de la docencia se menciona de manera limitada, en ningún espacio se describe o define.

A fin de asegurar la calidad y el reconocimiento de sus programas educativos, la institución ha participado en evaluaciones internas y externas con criterios CIEES desde el 2009. Los requerimientos de dichas acreditaciones han provocado que la institución incorpore ciertas dinámicas a su hacer y adopte de otras instituciones modelos e instrumentos de evaluación por carecer de los propios. De acuerdo a lo expresado por algunos docentes, ciertos procederes han sido incorporados sin suficiente reflexión y análisis.

Al momento de la investigación la planta docente estaba conformada por 131 profesores. De ellos⁴⁵, el 75.4% se encontraba por arriba de los 41 años; siendo el grupo de edad modal el mayor de 51 años. En términos de antigüedad se destaca que un alto porcentaje (38.6%) de los profesores se ubica por arriba de los 16 años o más; aunque las autoridades señalaron que pudiera tratarse de un porcentaje mayor. Nos encontramos entonces con una población que en su mayoría es de edad madura y avanzada y que cuenta con muchos años laborando en la institución.

En cuanto a la escolaridad, el 7% tiene doctorado, el 52.6% maestría y un 35.1% cuenta con licenciatura. El 5.3% aún cuenta con solo bachillerato. Se identificó que gran parte del personal asignado a la institución no cuenta con un perfil acorde a los fines institucionales; situación que tiene un alto costo en términos de contar con una docencia de calidad.

Por el tipo de contratación, los profesores pueden ser de tiempo completo (44.4%⁴⁶) o profesores hora-clase (65.6%)⁴⁷. Entre ellos existen marcadas diferencias; algunas tienen que ver con las funciones que desempeñan, las cargas laborales y los niveles de participación en la dinámica institucional. Así, a diferencia de los *tiempos completos* que disponen de una carga horaria más holgada para desarrollar sus actividades, los profesores hora-clase destinan el

⁴⁴ Esto a partir del Reglamento para las escuelas normales del Estado de México.

⁴⁵ Todas las cifras que se presentan a continuación corresponden al Cuestionario de Opinión Docente a menos de que se exprese lo contrario.

⁴⁶ Cifras tomadas del ProFEN 2013.

⁴⁷ También existen el personal eventual que no está incluido en la estadística oficial. Ellos por lo general no participan en las actividades institucionales ni gozan de los beneficios institucionales.

mayor tiempo a la atención de estudiantes dentro del aula por lo que las tareas de planeación, reflexión y evaluación deben ser realizadas fuera de este horario.

El trabajo de los profesores hora clase es aislado e independiente. Por lo general no participan en las actividades institucionales, de capacitación o de academia bajo el argumento de que sus tiempos dentro la institución no coinciden con ellas; sin embargo, en algunos casos fue evidente que no participan a pesar de estar en la institución. Durante la investigación fue evidente su falta de interés e involucramiento en cuestiones institucionales.

En cuanto a los profesores de tiempo completo, se encontró que éstos muestran mayor desinterés y resistencias para participar en responsabilidades institucionales y cuestiones de capacitación. Algunos docentes han ocupado cargos administrativos importantes dentro y fuera de la institución; situación que ha tenido impacto en la dinámica institucional debido a que muchos de ellos conservan 'peso' e influencia entre sus pares. Esta situación en ocasiones causa incomodidades a quien llega a ocupar el cargo.

Los profesores se perciben a ellos mismos como un colectivo con grandes diferencias no sólo en cuestiones de edad y experiencia sino en cuanto a intereses, visiones y expectativas que muchas veces son difíciles de armonizar.

Respecto a la autoridad, los profesores consideran que su opinión no es tomada en cuenta para la toma de decisiones así como tampoco se recupera lo que en otros momentos han realizado de manera exitosa.

Los docentes con más antigüedad señalan que la escuela normal ha ido cambiando con el tiempo y conforme a las circunstancias; principalmente cuando han tenido cambio de directivos. Muchos expresan la añoranza de lo que la escuela normal algún día fue.

Asimismo, se reporta que se vive un clima laboral enrarecido que tiene que ver con distorsión en la comunicación y objetivos desalineados entre los actores en el que prevalecen el conflicto, el rumor y el interés por cuestiones ajenas a su función. Asimismo se identificó que se antepone cuestiones subjetivas como el agrado o el desagrado de algún compañero para la toma de algunas decisiones.

Muchos de los procesos en la institución no están claramente definidos; uno de ellos es el de asignación de materias. Se sabe que un porcentaje no menor de docentes no cuenta con los conocimientos y habilidades para dirigir los cursos que se le asignan. Esto se debe, en algunos casos, a la falta de personal capacitado para impartir ciertas materias. En otros, los cursos son

asignados a personal que presenta dichas carencias a pesar de saberlo. Los informantes expresaron falta de apoyo para la habilitación, capacitación y/o actualización que necesitan. Este punto resulta delicado ya que, como se mencionó anteriormente uno de los aspectos que más influye en el impacto de la calidad y la equidad en educación es el dominio de la materia que el profesor enseña (Schmelkes, 2015). Si bien otros aspectos como el conocimiento sobre la enseñanza, conocimientos pedagógicos y conocimientos didácticos son necesarios, no son suficientes.

Durante la investigación la matrícula constaba de 265 estudiantes. El 86% de los profesores atendía de uno o dos grupos siendo éstos, en su mayoría (89.5%), entre medianos (13 a 25 estudiantes) y pequeños (1-12 estudiantes). A partir del número de profesores que atiende cada programa de licenciatura se reporta una relación de 2.18 alumnos por docente⁴⁸. El limitado número de estudiantes con los que cuenta la normal puede ser muestra de un restringido ingreso a la formación docente en estas instituciones.

La enseñanza en la escuela normal tiene ciertas peculiaridades. Por un lado es paternalista, es decir, busca guiar y proteger a los estudiantes causando una gran dependencia en ellos. Es tradicionalista en el sentido de que es el docente quien selecciona y trasmite el conocimiento, establece reglas y mecanismos para el aprendizaje; es él quien evalúa y toma todas las decisiones. En una educación normalista, aspectos como la limpieza, el orden, el cuidado del aspecto personal y el involucramiento en actividades escolares ajenas a la docencia son parte de los hábitos que los estudiantes deben adquirir.

Por su parte, los estudiantes normalistas al estarse formando como futuros maestros, buscan en sus profesores modelos de actuación. Son sus profesores y las prácticas que ellos realizan lo que guían su camino hacia la docencia.

A pesar de que docentes y autoridades refieren a que han tenido experiencias de evaluación docente en años anteriores, la reconstrucción del proceso no fue trabajo sencillo. Esto se debió a que no existe evidencia de ello en el archivo de los departamentos responsables. De acuerdo con lo reportado por algunos informantes, esto también sucede con otros asuntos, en otros departamentos.

En la escuela normal no existe una cultura para la sistematización y documentación de la información en la que se privilegie las necesidades institucionales y el deseo de documentar lo que sucede. Más bien, se ha privilegiado la confianza en el personal y la costumbre con la que se han

⁴⁸ Esta última cifra fue tomada del ProFEN 2013. En éste se reporta una planta docente de 126 profesores.

realizado las tareas. Asimismo, una práctica común ha sido que ante la movilidad del personal, el que se retira de la función se lleva consigo los documentos generados durante su gestión por lo que el que llega, inicia un nuevo proceso sin contar con las evidencias del trabajo anterior.

Una dificultad más para la reconstrucción del proceso de evaluación del desempeño fue la falta de consistencia en la información proporcionada. Así, después de haber realizado 18 entrevistas a docentes y autoridades, se encontró que mucha de la información que pudiera parecer elemental no tuvo coincidencias; ejemplo de ello fue que no existe consenso sobre los mecanismos bajo los cuáles los docentes son evaluados. Peor aún, en algunos casos, la información fue contradictoria; tal es el caso de las respuestas sobre si existía o no un perfil docente definido.

Cabe señalar que al momento de las entrevistas todos los informantes mostraron seguridad y un alto grado de confianza por lo que no se cuestionó la veracidad de la información.

La responsabilidad de la evaluación de la docencia no se concentra en una persona, equipo o área. En la escuela normal es una responsabilidad compartida entre varios actores. Después de entrevistarlos se encontró poca consistencia en sus argumentos lo que deja ver que existe poca claridad en el proceso y evidencia que el tema ha sido poco discutido entre ellos. Aunque las distintas áreas realizan tareas que pudieran ser completarias, se identificó que más bien son esfuerzos aislados.

Cabe señalar que no existen documentos, a excepción de los cuestionarios de apreciación estudiantil y algunas pautas de observación que se encuentran en la fase de diseño y pilotaje, que definan o den sustento a la evaluación que se realiza. Una de las autoridades mencionó que existía un programa para la evaluación del profesorado, sin embargo, nunca se mostró.

La escuela normal gira alrededor de un mundo de contradicciones, al menos a lo que la evaluación de la docencia se refiere que es indicativo de la falta de una cultura de la evaluación.

Respondiendo a las preguntas de investigación

A continuación daremos respuesta a las preguntas de investigación que fueron planteadas al inicio del proyecto.

¿Cuál es el significado de la evaluación para el docente de educación superior sobre su desempeño?

Para los docentes de ambas instituciones la evaluación de la docencia está fuertemente vinculada a la mejora en lo conceptual, y no en lo fáctico como se ha mostrado en este estudio. Esto de acuerdo con los resultados del análisis de la pregunta abierta relativa al significado de dicha evaluación en el cuestionario de opinión a docentes. Como se mencionó anteriormente, se pidió a los encuestados escribieran 5 palabras que para ellos definiera la evaluación de la docencia y posteriormente las jerarquizaran. Esto con el afán de obtener las respuestas más significativas sin la interferencia del investigador.

La **mejora** no sólo fue la palabra más mencionada sino además concentra por mucho el mayor peso semántico; es decir, se le asignaron los primeros lugares por orden de importancia. Asimismo, se identificaron una serie de palabras que resultaron complementarias entre ellas y que se añaden para dar un significado más amplio al término.

A fin de darles mayor sentido, fueron categorizadas en las siguientes siete dimensiones⁴⁹:

- a. *Los resultados esperados*. Entre ellos están el conocimiento*, el crecimiento*, el desarrollo*, la superación, la concientización, el fortalecimiento, el seguimiento, la reorientación, el cambio, las decisiones, el apoyo y el perfeccionamiento.
- b. *Procesos reflexivos* que tienen que ver con la retroalimentación*, el análisis, la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica.
- c. *Elementos valorados* que refieren a (1) cuestiones relativas al profesor y a su desarrollo como son: conocimiento*, habilidades, estrategias, capacidades, actitudes, aptitudes y perfil docente; (2) asuntos que tienen que ver con el desempeño* como la puntualidad, la productividad, el rendimiento y el cumplimiento de objetivos; (3) cuestiones relacionadas a la enseñanza, la didáctica y la práctica docente; así como (4) logros y fortalezas.
- d. *Actitudes y valores*. Entre los que se encuentran el compromiso*, la responsabilidad*, el profesionalismo*, la participación, la honestidad, la empatía, la congruencia, el respeto, la justicia, el esfuerzo, la entrega, la disciplina, la violencia y la simulación.
- e. *Acciones formativas* como la actualización*, la capacitación*, la formación*, la profesionalización y la preparación.

⁴⁹ Las palabras marcadas con (*) forman parte del núcleo central configurado por las quince palabras definidoras.

- f. *Consecuencias*. Entre las que se mencionaron están: el estímulo*, los reconocimientos, el salario, las compensaciones económicas, la permanencia, el condicionamiento.
- g. *Condiciones*. En ellas se incluyó la Objetividad*/ subjetividad, la transparencia, la eficiencia, la comunicación, la claridad, la confiabilidad, la imparcialidad, la eficacia, el burocratismo, la percepción de estudiantes, la superficialidad, los favoritismos, la equidad/inequidad y la colaboración.

A lo largo de la investigación hemos visto la presencia de estos valores; en algunos casos corresponden a la realidad, en otros a la intención y deseo.

La intervención en la escuela normal como parte del trabajo cualitativo permitió tener un acercamiento más directo con los docentes y con ello al significado que dan a la evaluación docente. A partir de ella se encontró lo siguiente:

A pesar de que los profesores provienen de una institución en la que son evaluados bajo el mismo procedimiento, la manera de significar la evaluación que se realiza a su desempeño, es distinta. Así, mientras para algunos la evaluación responde a un mero cumplimiento de requisitos o trámites administrativos por parte de la autoridad educativa o por alguna instancia externa para otros no carece de significado.

El habernos dado a la tarea de buscar posibles motivos a la última respuesta nos remitió a las grandes carencias identificadas en la investigación que tienen que ver con la falta de visiones comunes entre docentes y autoridades respecto a la buena enseñanza, a la evaluación de la docencia y a los procesos de evaluación que se deben llevar a cabo. Tampoco existe un propósito definido que haya sido compartido y socializado con el colectivo docente sobre lo que se pretende lograr con la evaluación, ni hay claridad en las acciones que se realizan. Los resultados no tienen mayor uso que ser comunicados a los profesores a través de un documento que poco retroalimenta lo que sucede en el aula. El proceso está carente de consecuencias buenas o malas a partir de los resultados. Se piensa que la falta de rumbo aquí expresada es la causante del no significado de algunos docentes.

Ante la carencia de acciones a partir de los resultados por parte de la institución, para muchos docentes la evaluación queda en ellos mismos; es decir los profesores deciden el hacer algo o no con la información proporcionada. El pensar que la evaluación podría impactar en la calidad de la educación a partir de la voluntad del profesor para desarrollar, por él mismo, acciones de mejora resulta arriesgado. Para desarrollar las competencias que se requieren, el profesor necesita al menos un sentido tal de compromiso y conciencia profesional que pocas veces se da (Perrenoud, 2016). Así, para que la

evaluación del profesorado contribuya a la mejora de la enseñanza, la participación de la institución es fundamental.

Lamentablemente para algunos docentes la evaluación del desempeño ha significado un mecanismo de escape a la docencia. Así, bajo el entendido de que a los profesores con bajos puntajes no les serán asignados cursos que impartir, e algunos de ellos caen en incumplimientos y errores con la intención de que esto suceda. Esto podría estar denotando una falta de vocación docente.

Los docentes reconocen que la evaluación que se realiza no tiene impacto en su desempeño; sin embargo, lo que resulta alentador es que en el discurso de autoridades y docentes está presente el deseo de la búsqueda de la mejora a partir de la evaluación. Esto nos hace pensar que aunque en la realidad la evaluación está centrada en cuestiones administrativas, el deseo último de los actores que participan en el proceso evaluativo es la mejora y el perfeccionamiento. Esto coincide con los hallazgos planteados al inicio de esta reflexión.

Para que la evaluación contribuya a fomentar y favorecer el perfeccionamiento de los docentes, la información que se obtenga de ella ha de ser orientadora y ha de aportar valor al profesor, es decir, ha de reflejar en la mayor medida posible lo que acontece en el aula tanto en términos de lo que se hace bien como lo que hay que mejorar.

Actores clave en la construcción del significado son los estudiantes ya que, entre otras cosas, son ellos el principal insumo para evaluar el desempeño de los profesores.

Aunque algunos profesores reconocen el gran valor de sus opiniones como receptores principales de su labor para la mejora de su práctica, a otros les preocupa la fuerza y el poder que se les ha dado para la toma de decisiones que tienen que ver con los profesores.

Al hablar del proceso de evaluación docente que se realiza, se identificó que existe desconfianza entre los profesores respecto a los juicios y apreciaciones emitidas por los estudiantes. Esto se debe principalmente a las siguientes razones:

- *Los estudiantes son la única fuente de información respecto a lo que sucede en el aula.* Con lo cual se tiene una mirada parcial de lo que el docente realiza y sobre lo cual es evaluado. Existen otras fuentes, entre las que están la observación de clase y la autoevaluación, que podría servir para triangular la información y enriquecer los resultados.
- *La subjetividad de los estudiantes.* Los buenos o malos resultados están

frecuentemente relacionados con cuestiones subjetivas de los estudiantes; es decir, su emotividad, su frustración, su interés, sus necesidades, sus limitaciones y sus percepciones y empatía respecto al profesor, entre otros. Así, no es extraño escuchar que los bajos puntajes se deban a la falta de flexibilidad del profesor, a su exigencia, a cuestiones de reprobación o bajo desempeño de los alumnos. De acuerdo a lo expresado por los profesores la percepción de los estudiantes es cambiante; en ocasiones responde al acontecer del día. Asimismo, se señaló que en ocasiones el estudiante no responde de manera reflexiva a cada uno de los indicadores que incluye el cuestionario sino más bien en función de la percepción general que tiene del docente.

- *Falta de cuidado en el proceso de recolección de la información.* Se identificó que los estudiantes llenan los cuestionarios de apreciación sin instrucciones previas. Tampoco se les ofrece una explicación sobre la relevancia del proceso y el valor de sus apreciaciones para retroalimentar el desempeño del profesor. Ante ello, es difícil pensar que los estudiantes puedan entrar en los procesos de reflexión necesarios para realizar una evaluación consciente y razonada. Peor aún se reportó que ha habido insinuaciones por parte de los aplicadores respecto a que éstas son oportunidades para desquitarse del profesor.

¿Qué significado tiene la evaluación de la docencia para las instituciones de educación superior del Estado de México?

A partir del análisis de los resultados del cuestionario de opinión a docentes se identificaron una serie de semejanzas y diferencias entre ambas instituciones, escuela normal y universidad pública que dan cuenta del estado que guarda la evaluación de la docencia y a partir del cual se infiere su significado. En cuanto a las semejanzas lo siguiente:

La mayoría de los profesores (96.2%) está de acuerdo con que se evalúe su práctica docente, lo cual se podía interpretar como un reconocimiento a la importancia de la evaluación de la docencia. Como veremos más adelante, son otros aspectos los que hacen que rechacen este tipo de evaluación.

En ninguna de las instituciones existen estrategias claras para la comunicación de los propósitos de la evaluación por lo que, por lo general, son inferidos por los mismos docentes. Por esto mismo no existe una visión unificada sobre el para qué se evalúa.

El propósito mencionado con mayor frecuencia fue *ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica*; sin embargo esto dista de lo

detectado en la fase cualitativa ya que en ninguna de las instituciones se ofrecen alternativas para el desarrollo profesional a partir de los resultados. Se infiere que estas respuestas podrían corresponder al imaginario que tienen los profesores sobre lo que desearían les pudiera proporcionar la evaluación.

Los cuestionarios de apreciación estudiantil son el insumo principal de la evaluación. En ambos espacios educativos son casi inexistente otros instrumentos o estrategias para evaluar lo que sucede en aula.

La participación de la mayoría de los profesores es sólo como evaluado

Para la mayoría de los docentes (72.8%) la evaluación refleja entre 'regular' y 'poco' lo que el profesor realiza en el aula. Más aún, para el 9.8% no lo hace de ninguna manera.

Los resultados que reciben los profesores refieren a aspectos generales que están expresados en numerales por lo que poco retroalimentan el desempeño del profesor.

Respecto a lo que hacen los docentes con sus resultados, la respuesta más recurrente fue que los analizaban y tomaban decisiones a partir de ellos; mientras que las menos frecuentes indican que poco los discuten con sus estudiantes o con colegas. Esto nos permite inferir que los resultados se mantienen en lo personal y que poco se comparten con otros.

Un elevado número de profesores reporta falta de retroalimentación y acompañamiento. La mayoría recibe únicamente sus resultados. Mientras esto sucede un porcentaje de maestros igual de alto considera útil o muy útil que alguien comente con ellos sus resultados. Para ellos esto tendría un impacto en la mejora de su práctica ya que, de acuerdo a lo que ellos expresaron, les permitiría detectar y analizar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad; buscar con otros acciones de mejora; compartir perspectivas, experiencias y puntos de vista; conocer lo que requiere la institución del profesor y saber si el trabajo es adecuado; tomar decisiones y establecer compromisos; sentirse escuchado y valorado, replantear el trabajo en el aula; contrastar entre el decir (lo planeado) y el hacer (lo ejecutado), entre otras. Es importante señalar que en ambas instituciones los docentes expresaron desconfianza por quien podría ofrecer retroalimentación.

Aunque en porcentajes diferentes, en las dos instituciones la mayoría de los profesores encuentran escasa o nula articulación entre los resultados de las evaluaciones y las oportunidades de capacitación y actualización que reciben o podrían recibir.

En ambos espacios educativos existen coincidencias en cuanto a dos de los motivos de mayor desconfianza en cuanto a la evaluación: el desconocimiento y asuntos relacionados con los estudiantes. El primero tiene que ver con lo que se evalúa, el para qué se evalúa y el cómo se evalúa, hasta el uso de los resultados. El otro refiere a la subjetividad de los estudiantes al responder el cuestionario.

En cuanto a las diferencias, encontramos lo siguiente:

Aunque en ambas instituciones existen considerables niveles de desconfianza en cuanto a los instrumentos, los procesos y los resultados, en la escuela normal hay una tendencia mayor. En esta más de la mitad de los docentes considera que los instrumentos son poco a nada pertinentes, alrededor de dos terceras partes asignaron valores mínimos de confianza en cuanto a los procesos y uno de cada cuatro maestros no confía en los resultados.

Los profesores de la universidad pública (81.6%) se sienten más informados respecto a qué iba a ser evaluado que los de la escuela normal (64.9%). En la primera existen tiempos definidos para realizar los procesos de evaluación y entrega de resultados.

El que la institución cuente con un perfil docente ideal y que sea conocido por sus profesores o no tiene gran relevancia ya que correlaciona con un gran número de variables. En ambas instituciones existe un alto desconocimiento del perfil o del hecho de si existe o no. Sin embargo en la escuela normal el porcentaje es mayor en cuanto a que un mayor número de profesores señala que no existe.

En cuanto a las funciones que el docente debe desempeñar dentro y fuera del aula, hay más claridad en la universidad pública que en la escuela normal.

No todos los docentes conocen los aspectos que se evalúan. En tanto el 72% de los profesores de la universidad pública afirma conocerlos, en la escuela normal el porcentaje desciende al 54.4%. El conocimiento de los aspectos evaluados es de suma importancia ya que tiene una alta correlación con la importancia a la evaluación y la confianza en los procesos, instrumentos y resultados, entre muchas otras.

Una diferencia más está en la percepción de los profesores sobre el propósito de la evaluación. En la escuela normal, un alto porcentaje piensa que este tiene que ver con la identificación de las deficiencias de los docentes. Asimismo, los propósitos relacionados a la promoción y reconocimiento de los docentes fueron seleccionados con poca frecuencia. Esto nos lleva a inferir que los profesores de la escuela normal no se sienten reconocidos por la evaluación sobre su desempeño. En la universidad pública sucede algo distinto, los

propósitos relacionados al reconocimiento y promoción de los docentes está por arriba de los propósitos administrativos y de rendición de cuentas.

En cuanto a la comunicación de resultados se encontraron las siguientes características:

Aspecto	Universidad pública	Escuela Normal
Entrega de resultados	Por oficio o a través de un sistema electrónico al que ellos mismos accedan. Algunos reportan que si ellos no los consultan no se les dan a conocer.	Por escrito y en plenaria durante la jornada de planeación respecto a su asignatura.
Temporalidad	Al inicio del semestre	Indistinta
Retroalimentación directa	Ninguna	Ninguna
Formato de entrega de resultados	Se presenta en términos numéricos sin explicación o análisis.	Se presenta en términos numéricos sin explicación o análisis.
Información adicional	Los resultados están disponibles en un sistema de fácil consulta.	

Tabla 25. Comparativo de las características de la entrega de resultados.

Aunque ambas instituciones coinciden en que más de dos terceras partes de los profesores indican que la institución les da a conocer sus resultados; existen diferencias en cuanto a la pertinencia de la forma como éstos son comunicados. Esto es, mientras casi tres cuartas partes de los profesores normalistas la considera poco o nada pertinente, poco menos de la mitad de los universitarios opina lo mismo.

En cuanto a lo que los profesores obtienen a partir de la evaluación, existen grandes diferencias entre las instituciones. En la escuela normal, un alto porcentaje (70.2%) indicó que no hay consecuencia alguna. Las respuestas más frecuentes de los profesores de la universidad pública están relacionadas a estímulos y/o reconocimientos económicos, administrativos o académicos.

Se encontraron diferencias en cuanto al significado que tiene para el docente la evaluación en términos de motivación para la mejora y oportunidades de desarrollo profesional. Un mayor número de profesores universitarios tiende a percibir que la evaluación contribuye a la mejora de su práctica. Esto nos hace inferir que para los profesores de las escuelas normales la evaluación de la docencia resulta ser menos significativa como parte de su desarrollo profesional que para los profesores universitarios.

A partir de lo aquí señalado se identifica que no existen tanta diferencias respecto a la percepción de los docentes sobre los procesos evaluativos que viven entre ambas instituciones como podría pensarse.

Aunque se reconoce que en ambas instituciones se visualizan oportunidades de desarrollo para la mejora del proceso evaluativo, se reconoce que las diferencias entre ambas instituciones respecto a los niveles de confianza en los instrumentos, en los procesos y en los resultados, así como a la búsqueda de acciones de mejora a partir de los resultados podrían atribuirse a ciertas diferencias de algunas variables con las que se identificó una correlación. Entre ellas están: el informar al profesor que va a ser evaluado, contar con un perfil docente institucional definido y socializarlo, conocer los aspectos que son evaluados, comunicar los resultados de manera pertinente y obtener consecuencias a partir de los resultados.

Otro factor que pudiera explicar la diferencia es que mientras, a los ojos de los profesores, para la universidad pública la evaluación sirve para efectos de reconocimiento y de promoción, para la escuela normal es para resaltar las deficiencias de los profesores.

Adicional a lo hasta aquí mencionado, a continuación se presentan los hallazgos del trabajo cualitativo realizado en la escuela normal. Algunos de los puntos señalados corroboran y/o amplían los antes mencionados.

- No existe un área encargada exclusivamente del proceso de evaluación por lo que diversos actores realizan un fragmento de ella que posteriormente es integrada y traducida en resultados.
- El personal responsable no está lo suficientemente capacitado para el diseño, análisis e interpretación de resultados; mucho menos para retroalimentar a los profesores.
- Hay poca claridad sobre la evaluación que se lleva a cabo. No existe un lenguaje común entre docentes y autoridades respecto a lo que sucede. Entre los actores hay un desconocimiento del qué y del para qué evaluar.
- Para los profesores, la evaluación de la docencia que se realiza no tiene más uso que emitir y comunicar los resultados por lo que responde a cumplir con los requerimientos de las evaluaciones externas y las solicitudes de la autoridad educativa estatal y federal.
- Las autoridades se manejan desde el control y el cumplimiento a trámites administrativos por lo que la asistencia y la entrega de la planeación resultan prioritarias.
- Se presentan creencias erróneas de lo que es una buena docencia. Las autoridades hacen hincapié en el un folleto distribuido al personal que

poco alude a las habilidades, actitudes y competencias que un buen docente debería tener.

- No existe un perfil docente institucional definido que guíe el quehacer docente y sobre el cual se diseñe la evaluación del desempeño.
- Los instrumentos en uso no cuentan con sustento teórico; tampoco fueron contruidos con la participación de los profesores. Por ello, carecen de validez y significado para el profesor.
- No existen procesos de sensibilización para la comunidad educativa. Esto hace sentir a los profesores ajenos al proceso. En cuanto a los alumnos, el hecho de que no exista mecanismos de sensibilización en el que se enfatice el propósito de la evaluación, la relevancia de su apreciación y el impacto de sus respuestas para el profesor y la institución, hace pensar que existe el riesgo de obtener resultados huecos y poco razonados.
- La participación de los profesores en todo el proceso es muy limitada. No existe diálogo entre autoridades y personal docente respecto a la evaluación. Sus percepciones son diferentes.
- Los resultados, al ser entregados en términos numéricos, no aportan elementos para la reflexión y transformación de la práctica.
- Los docentes urgen retroalimentación. La que reciben sobre su desempeño en función de los resultados es irrelevante e insuficiente para la mejora de su práctica. Los resultados obtenidos carecen de información que les permita reflexionar sobre su hacer y visualizar rutas de mejora.
- Existe una marcada diferenciación entre los profesores respecto a su puntuación. Los que tienen puntajes bajos son señalados y evidenciados entre sus compañeros. Los que tienen promedios medios o superiores solo reciben sus resultados.
- No existen acciones para la mejora a partir de los resultados. Si bien, la institución ofrece cursos y talleres para la capacitación y actualización de sus profesores; estos no son seleccionados a partir de los resultados de la evaluación del profesorado. Asimismo, aunque se promueven reuniones de academia en las que los integrantes discuten y reflexionan sobre asuntos diversos, queda a criterio de ellos si se reflexiona en torno a los resultados de la evaluación o no.
- Las acciones que se realizan no son certeras ni suficientes para la mejora de la práctica. Esto es, la información que alimenta la evaluación proviene de dos fuentes principalmente: los directores de carrera y los estudiantes. La que proviene de los primeros refiere a cuestiones como la entrega de la planeación del curso y la asistencia, que poco reflejan lo que sucede en el aula. En cuanto a los alumnos, aunque se considera una fuente relevante debido a que son los receptores principales de la función docente, no existe confianza en los resultados como ya se señaló.

- Existe desconfianza y descalificación por parte de los profesores en cuanto a los evaluadores, presentes y futuros. Estos han de contar con los conocimientos, las habilidades y el prestigio necesario,
- Los docentes tienen vicios y prácticas para evadir el trabajo y algunas responsabilidades.
- La escuela normal está sujeta a las decisiones del Estado en cuanto a sus funciones, objetivos y proyectos institucionales, entre otros; situación que tiene alto impacto en las acciones que se implementen en la institución.

En cuanto a la universidad pública, es importante recordar que la evaluación de la docencia refiere a varios procesos, al Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROED), a concursos de oposición, a juicios de promoción y a la evaluación del desempeño docente. A diferencia de los demás en los que la participación del profesor es voluntaria, en esta última todos los docentes son evaluados a partir del cuestionario de apreciación estudiantil.

Aunque el análisis cualitativo de la universidad pública excede los alcances de esta investigación se pueden realizar las siguientes puntualizaciones.

- Se percibe credibilidad en el proceso y en la apertura para ser evaluado. Se infiere que esto tiene que ver con la definición de las acciones a realizar.
- En el calendario escolar se encuentran marcadas las fechas en las cuales los estudiantes evaluarán a sus profesores; y en las que los resultados estarán disponibles para consulta.
- Los instrumentos bajo los cuáles los docentes son evaluados, son muy generales; en ellos no se incluyen aspectos del trabajo en el aula. El instrumento no ofrece información cualitativa que de elementos para profundizar. Asimismo, se mencionó que no hay parámetros diferenciales sobre el desempeño por áreas de conocimiento.
- Hay claridad en el proceso; en tanto únicamente consta de la evaluación por parte de los estudiantes. Los docentes que participan en el PROED o en concursos de oposición además resaltan la claridad de las reglas y requerimientos que se expresan en la convocatoria; así como el desarrollo del proceso en forma seria y profesional.
- En cuanto al PROED, algunos docentes piensan que los procesos son superficiales y poco orientados a la evaluación de la docencia. Se evalúan aspectos como la investigación, la divulgación y el trabajo académico administrativo. Para algunos la evaluación se reduce a la compilación de los documentos que se requieren para la obtención de puntos.
- Entre los aspectos que más confianza generan entre los docentes está que el proceso se realice a través de un sistema ya que se percibe menos

intervención por parte de otros docentes y autoridades. Los estudiantes responden el cuestionario en línea así como los profesores y las autoridades consultan los resultados. En el sistema se concentra la información de los últimos años. Sin embargo, lo que les deja a deber el sistema es la retroalimentación.

- Aunque la información está disponible, los resultados solo son consultados por los docentes a quienes les interesa la información.
- Al igual que la escuela normal, la forma como los resultados son presentados al profesor no le permiten ver su práctica. Estos están en términos numéricos sin explicación de lo que éstos significan.
- Los profesores manifestaron desconfianza en las autoridades en cuestiones relacionadas con la selección de profesores para impartir materias y ser contratados. Los que participan en estos procesos o en concursos de oposición además observan que frecuentemente los buenos profesores no quedan y los que no son buenos obtienen horas clase.
- Para los profesores que no participan en el PROED, en los concursos de oposición o en los juicios de promoción, no existen consecuencias.
- Aunque los resultados de las evaluaciones están disponibles para la consulta de las autoridades a fin de retroalimentar el trabajo del profesor, entre otras cosas, esto no sucede.
- Al igual que la escuela normal, la participación de los profesores en los procesos de evaluación diferente a la de ser evaluado, es limitada.
- Del mismo modo, no existen acciones a partir de los resultados. Los cursos de capacitación que se ofrecen responden a las sugerencias de docentes y/o autoridades; o a la disponibilidad institucional.

Lo señalado aquí da cuenta del contexto en el que se desarrolla la evaluación de la docencia en cada institución. Se han señalado las diferencias y similitudes entre ellas que podrían estar respondiendo a las diferencias en el significado de la evaluación docente por parte del profesor.

¿Qué influencia tiene la visión de las instituciones de educación superior sobre la evaluación de la docencia en el significado que el docente le da?

Existe una relación estrecha entre el significado que tiene para la institución la evaluación de la docencia con el significado que el docente le da. Así, una evaluación diseñada para cumplir exclusivamente con propósitos administrativos, de rendición de cuentas y de control, tiene pocas posibilidades de que sea significada por los docentes como un mecanismo para la mejora. Del mismo modo, una evaluación poco clara en cuanto al qué y cómo se evalúa, sin un propósito compartido definido, sin consecuencias, sin resultados que reflejen

lo que sucede en el aula, entre otras cosas, es significada por el profesor como una evaluación que no tiene significado.

Durante la investigación se identificó que la forma como se lleva a cabo el proceso de evaluación en las instituciones provoca una serie de sentimientos y reacciones en el profesor que impactan en la forma como éste significa la evaluación sobre su desempeño.

En la escuela normal la evaluación ha provocado enojo en los profesores por la forma como son entregados los resultados. La presentación de éstos en plenaria los hace sentir expuestos y descalificados. También está presente la indiferencia que se piensa pudiera estar relacionada tanto a la falta de consecuencias, buenas o malas, a partir de sus resultados como a la poca claridad y confianza en el proceso. Una más es la falta de sentido de pertenencia en los procesos que se realizan. Esto es, el docente no se siente tomado en cuenta en muchas de las decisiones institucionales; también siente que su labor poco impacta y poco importa a la dinámica y a la búsqueda del logro de la institución.

En relación a la evaluación de la docencia, algunos profesores perciben una falta de compromiso y corresponsabilidad por parte de la autoridad institucional en cuanto al proceso, a los resultados y a la toma de decisiones a partir de ellos. Esto ha provocado una pérdida de interés y compromiso por parte de los docentes.

En ambas instituciones la participación de los profesores en todas las acciones que implican la evaluación – conformación del perfil docente institucional, diseño de instrumentos y mecanismos para la evaluación, establecimiento de propósitos, análisis e interpretación de resultados, entre otros – ha sido muy limitada. El no incluirlos ha afectado su sentido de reciprocidad, de responsabilidad y de compromiso compartido.

Todo esto nos permite concluir que lo que el docente vive y experimenta en relación a un fenómeno contribuye a la configuración del significado y tiene impacto en su actuar.

A partir de los hallazgos en la investigación y teniendo en cuenta que la visión y las acciones emprendidas por la institución tienen una influencia sobre el significado que el docente le da a la evaluación del desempeño es que a continuación se presentan las siguientes recomendaciones:

- Las instituciones han de abrazar el proyecto de la evaluación de la docencia y hacerlo suyo como una de sus prioridades. Este ha de estar alinearlo a un modelo de evaluación y a un perfil docente institucional definido.

- Para que una evaluación tenga éxito hay que plantearse y responder las preguntas correctas sobre el qué y para qué de la evaluación. Si el propósito es que tenga impacto en la calidad educativa y en la mejora de la práctica docente ha de diseñarse un sistema de evaluación que lleve a lograrlo. Acciones aisladas o parciales no llevarán a alcanzar la mejora.
- Resulta necesaria que el personal responsable de la evaluación cuente con capacitación técnica de alta calidad para el diseño de instrumentos y procesos, para el análisis de la información y la interpretación de resultados.
- La institución ha de contar con parámetros y estándares definidos por la evaluación de la docencia que no partan solo de lo empírico sino que tengan un fundamento teórico y que vayan enraizados con la misión y visión de la institución. Si se quiere que tengan un impacto en la calidad de la enseñanza han de ser definidos y consensando con la participación de los profesores.
- Es indispensable que los profesores participen en todo el proceso; desde su diseño hasta la elaboración de planes de mejora a partir de los resultados. Si se quiere que la evaluación sirva para mejorar ha de hacerse con los docentes y para los docentes.
- Resulta necesario avanzar en la construcción de estrategias para el uso de los resultados así como diseñar acciones que motiven al colectivo docente a participar en procesos reflexivos individuales y colectivos para mejorar la docencia.
- Hay que buscar acciones que fomenten la colegialidad entre los docentes en torno a los resultados de evaluación. Para ello se recomienda fortalecer el trabajo de academia a fin de que imperar “el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, el espacio dónde se intercambie e interprete información, donde el conocimiento sea compartido, donde se trabaje con ideas nuevas y donde los integrantes trabajen en conjunto para aprender en sociedad” (Romero Corella & Ramírez Montoya, 2006, p. 69).
- Promover la observación de clase entre pares en la que todos los docentes, observados y observadores, sean beneficiados. Dicha evaluación ha de incluir espacios de retroalimentación directa en los que los observadores puedan compartir lo que observaron y los observados puedan expresar lo que vivieron. “Cualquier observación debe dar paso a un diálogo y a unas propuestas” (Perrenoud, 2016, pág. 161). Se recomienda que haya contacto previo a la clase que será observada para plantear necesidades e intenciones de observación; así como el contexto de la clase.
- Docentes y responsables de la evaluación deberán estar entrenados en coaching para efectos de retroalimentación ya que como menciona Perrenoud (2016) no se debe pensar en protocolos estandarizados para

darla. Para una buena retroalimentación habrá de considerar la personalidad del profesor y la calidad de la información que se comparta, para que esta sea exitosa.

- Uno de los vacíos más grandes detectados en la investigación es la falta de retroalimentación directa al profesor respecto a su práctica por lo que urge pensar en alternativas para llevarla a cabo. Además de cualquiera que esta fuera, se recomienda considerar la sugerencia de Murillo (2016) en la que se plantea que cada profesor elabore un plan de mejora a partir de sus resultados en el que se comprometa por escrito a mejorar los aspectos detectados en la evaluación. Este podrá ser revisado y actualizado en cada sesión de retroalimentación.
- La institución ha de establecer consecuencias a partir de los resultados que sean cuidadosamente diseñadas a fin de que puedan ser alcanzadas por todos los profesores de tal manera que no generen competitividad entre ellos ni se deteriore la colegialidad. Como menciona Valdés, “si solamente el profesor excepcional puede conseguir la recompensa, entonces por qué se habría de molestar el profesor medio en intentarlo” (Valdés, 2016, pág. 19).
- Es importante además identificar mecanismos para la consolidación de la identidad como institución y como cuerpo colectivo a fin de crear ambientes propicios para la evaluación. Se ha de desarrollar un sentido de pertenencia que permita al docente identificarse con los objetivos institucionales – entre ellos la evaluación de la docencia- a fin de asumirlos con compromiso, reciprocidad y responsabilidad.
- La institución ha de identificar las creencias y necesidades de los profesores y en la medida de lo posible busque enlazarlas con las prácticas institucionales. Los profesores no están dando la importancia adecuada a la evaluación porque necesitan una motivación externa.
- Se requiere una evaluación con empatía, cercana al profesor si lo que se busca es la mejora de la práctica.
- Se sugiere diseñar mejores instrumentos para reportar los resultados de la evaluación a fin de que proporcionen información que vaya más allá de las cifras numéricas que se emplean hasta ahora. Dichos instrumentos han de permitir al profesor identificar aquellos aspectos de su práctica que son exitosos y debe continuar; así como aquellos que requieran modificación o mejora. Una opción podría ser la integración de rúbricas claras y definidas.
- Para evitar desconfianza en los evaluadores, se recomienda definir las funciones y los alcances de éstos; así como hacer lo más transparente posible el proceso. Investigadores como Perrenoud (2016) han recomendado evitar que la autoridad sea quien realice toda la evaluación por lo que los pares podrían participar en la observación y

retroalimentación de la práctica. Cabe aclarar que todos deben ser debidamente capacitados y sensibilizados antes de iniciar el ejercicio.

- Para que un proyecto de alta envergadura sea posible, ha de considerarse el factor político. Este tiene que ver con la congruencia y con el consenso dentro de las instituciones así como con la voluntad política de las autoridades. En el caso de la escuela normal no basta con la buena voluntad de la autoridad institucional sino que hace falta que estén de acuerdo las autoridades estatales y federales. Así, si éstas últimas no dan relevancia a la evaluación docente en sus planes y programas poco impacto tendrá en lo que sucede en la institución. Si la evaluación de la docencia es asumida como una política, será reconocida y llevada a cabo con mayor determinación.
- Aunque se reconoce el valor que pueda tener para las instituciones una evaluación de tipo sumativo en cuanto a la necesidad de llevar controles administrativos y de rendición de cuentas, ha de buscarse armonía con los propósitos de mejora.

A manera de cierre

En la presente investigación se ha identificado la presencia de algunos de los rasgos y asuntos por resolver identificados al inicio de este estudio en relación a la evaluación de la docencia como parte de la revisión de la literatura; asimismo se han identificado algunas otras (*) que han de atenderse para que dicha evaluación contribuya a la mejora. A continuación se presentan ambas.

Aspectos Teóricos	Política Educativa	Gestión Institucional
<ul style="list-style-type: none"> •Indefinición de la función docente; •Carencia de una teoría sobre la evaluación de la docencia; •Falta de definición de la perspectiva teórica y el perfil docente que se pretende evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> •Carencia de una política institucional clara que refleje el significado, los propósitos y el uso de los resultados de la evaluación de la docencia •vinculación de la evaluación a propósitos administrativos y de reconocimiento •exclusión del profesorado en el proceso de evaluación •falta de apoyo por parte de la autoridad educativa (*) 	<ul style="list-style-type: none"> •Poca claridad de los procesos a seguir; •falta de personal capacitado responsable de realizar la evaluación; • ausencia de un modelo educativo institucional; •carencia de un sistema de evaluación docente. •falta de procesos de sensibilización (*) •falta de metaevaluación (*) •falta de ambientes propicios para la reflexión respecto a la evaluación (*) •falta de una cultura de la evaluación (*)

Recursos empleados	Usos	Docentes.
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de metodología en el diseño de instrumentos; • uso cuasi exclusivo de cuestionarios de opinión de los estudiantes dejando fuera otras fuentes de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación de la evaluación a propósitos administrativos; • carencia o desvinculación de acciones formativas a partir de los resultados; • falta de seguimiento, comparación y análisis de la evolución de los profesores; • comunicación ineficiente de los resultados a los actores involucrados. • <i>falta de procesos de retroalimentación directa (*)</i> • <i>falta de consecuencias (*)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia y desconfianza por parte de los profesores para participar; • simulación; • falta de compromiso; • descalificación a instrumentos y procesos de evaluación. • Además, provoca en el docente ansiedad, actitud de rechazo, indiferencia, frustración y temores.

Ilustración 46: Rasgos y asuntos por resolver respecto a la evaluación de la docencia.

Asimismo se identificó que para que la evaluación de la docencia sea un proceso aceptado y reconocido por los docentes han de atenderse los siguientes asuntos:

- **Credibilidad.** Actualmente existe poca credibilidad en los procesos de evaluación que realiza la institución lo que provoca que todos los esfuerzos que se realizan en relación a ella parezcan aislados. La credibilidad junto con la confianza son indispensables para que un proceso evaluativo y los resultados que emanan de él sean aceptados por los profesores. Para que esto suceda se requiere claridad, comprensión y coherencia de lo que se quiere evaluar, cómo se quiere y porqué se quiere con lo que se realiza.
- **Confianza.** Existe desconfianza en los instrumentos, procesos y resultados de la evaluación por parte de los docentes; haciéndose más evidente cuando la institución reconoce a los profesores por sus buenos resultados o actúa en contra de aquellos con más bajos puntajes. Los ‘buenos docentes’ reconocidos por la autoridad no siempre coinciden con las apreciaciones que los docentes tienen sobre ellos.

Asimismo, los profesores reportan que existe una brecha entre la valoración que ellos hacen a su propia práctica y los resultados que obtienen en la evaluación institucional lo que podría ser producto de la falta de referentes comunes para la evaluación del desempeño. Los significados de una buena enseñanza pueden ser tantos como maestros e instituciones hay. Si ambos procesos, autoevaluación y evaluación del desempeño, se realizaran de manera formal bajo estándares y criterios

institucionales definidos y consensados por docentes y autoridades, los profesores serían más conscientes de las coincidencias y discrepancias. Para ello habrá de tener conciencia de que la docencia no refiere a “la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. En lugar de ello, la enseñanza implica el ejercicio de la razón para soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas” (Valdés, 2016, pág. 139).

En cuanto a los procesos, éstos habrán de ser lo suficientemente justos y transparentes para que el docente pueda verse reflejado, valorado y retroalimentado.

- *Reconocimiento del contexto.* Los procesos de evaluación no reconocen los contextos y las situaciones que pudieran estar alterando los resultados de los profesores; tal es el caso de a quienes se les ha asignado la responsabilidad de impartir una materia a sabiendas que no cuenta con las habilidades y conocimientos necesarios por compromisos institucionales. Otro caso es a quién se asigne la misma materia a pesar de haber obtenido resultados deficientes en su evaluación del desempeño y no haber recibido capacitación para superar las deficiencias identificadas.

No solo todos los profesores, independientemente de su área de conocimiento o la materia que imparten, son evaluados con los mismos instrumentos y bajo los mismos criterios sino que los resultados son analizados e interpretados bajo una misma lógica. Muchos de los docentes que se encuentran en situaciones especiales reciben resultados deficientes en sus evaluaciones y son señalados por sus deficiencias.

Para que los resultados sean justos ha de considerarse el contexto y las condiciones bajo las cuales los profesores desempeñan su labor. De acuerdo con Murillo (2016) una aplicación rígida y acrítica es poco pertinente.

- *Ambiente propicio.* Para que la evaluación tenga resultados positivos se ha de desarrollar en ambientes propicios donde prevalezca un clima de confianza y respeto que permita, entre otras cosas, que se realicen procesos de reflexión individual y, mejor aún, en colectivo. En un ambiente tal el profesor se sienta incluido, escuchado, valorado. Es un espacio en el que sus miembros estén abiertos a la discusión, se conjuntan voluntades y en el que, con otros, se construya un ‘nosotros’ y en el que se defina quienes son, qué hacen, qué quieren y a partir de ahí tomar decisiones.

Como parte de los hallazgos se reconoció que existen ciertos factores inherentes al docente que obstaculizan la mejora a partir de la evaluación del profesorado. Estos tienen que ver con:

- *Intolerancia a la crítica.* Las creencias de algunos profesores en torno a la docencia, aún tradicionalistas, no les permiten abrir las puertas de sus aulas a otros. Han sido ellos por muchos años la principal fuente de conocimiento y los únicos tomadores de decisiones dentro del aula por lo que no les resulta fácil aceptar ignorancia o desconocimiento ni la posibilidad de que alguien más les pueda aportar.
- *Resistencias y estado de inercia.* Los profesores muchas veces se concretan a realizar lo que les corresponde de acuerdo a sus funciones sin ir más allá; asimismo muestran resistencias al cambio, a la innovación, a la capacitación y a la incorporación de nuevas prácticas. Algunos lo atribuyen al desinterés, a la inequidad en los niveles de participación entre pares y a la falta de consecuencias y motivación externa. Como parte de estas últimas están la percepción de que lo que realiza tiene poco impacto en el logro institucional.
- *Esquemas de formación aprendidos.* A lo largo de la vida, todo ser humano acumula una serie de conocimientos, experiencias, creencias, entre muchas otras cosas, que determinan la forma como mira el mundo y actúa respecto a él. Aunque en algunos casos éstos le permiten resolver dificultades cotidianas y comprender nuevos fenómenos de manera inmediata, en otros casos, cuando están muy arraigados, pueden dificultar la aceptación e incorporación de situaciones nuevas. Tal es el caso de los profesores respecto a la evaluación de la docencia. El profesor ha de desaprender para poder incorporar nuevas formas a su hacer.
- *Falta de reflexión e introspección.* Esta puede ser provocada por falta de habilidades o por decisión propia. Lo que es un hecho es que no todos los docentes son capaces de mirar su práctica a través de la reflexión. En muchas ocasiones los profesores no han sido entrenados para llevar a cabo procesos reflexivos en torno a su práctica; así mismo dentro de las instituciones no existen instrumentos ni mecanismos que la inciten o la guíen. Otras razones que se atribuyen a esto son el temor del profesor a mirar y reconocer su práctica, a sentirse expuesto o a pensar que su desarrollo está concluido por lo que no hay nada que transformar.
- *Falta de ciertas actitudes.* Entre ellas está el compromiso, la apertura y el sentido de superación. Además, los docentes han de tener una buena actitud en cuanto a la búsqueda de innovación, al desarrollo profesional, a la formación permanente, a la autoevaluación como estrategia de reflexión y mejora y a su capacidad para integrar nuevas ideas en su propia práctica, entre otras (Murillo, 2016).

Hay dos fortalezas que apremian nuestra atención. Por un lado se detectó una constante vinculación entre la evaluación y la búsqueda de la mejora. Profesores ven en ella una posibilidad de mirar y mejorar su práctica. Así, aunque se reconoce que en las instituciones participantes son privilegiados los propósitos administrativos, de rendición de cuentas y de control, no ha de descartarse la posibilidad de diseñar un sistema de evaluación tal que permita a las instituciones cumplir con sus propósitos al mismo tiempo que permita a los docentes transformar sus prácticas en unas aún mejores.

De acuerdo con Wiliam (2016), una evaluación puede servir para aprender si proporciona información que los profesores pueden usar como retroalimentación para valorarse a sí mismos y modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están comprometidos. “Una evaluación auténtica es una evaluación de la enseñanza para conocer sus fortalezas y debilidades, seguida por la retroalimentación, asesoría y oportunidades de superación profesional” (Santiago, 2016, pág. 235).

Otra fortaleza que se detectó es el ansia de los profesores de retroalimentación. En ambas instituciones un elevado número de docentes reconoció su deseo y necesidad de ella. Según expresaron el que alguien dialogue con ellos sobre sus resultados de evaluación tendría impacto en la mejora de su práctica.

El profesor quiere expresar y ser escuchado, quiere y necesita saber lo que tienen que hacer y si lo que está haciendo lo hace bien o no; quiere compartir perspectivas y experiencias; quiere tomar decisiones compartidas. Para el profesor la retroalimentación significa también una oportunidad para detectar sus fortalezas y debilidades, para ver lo que no puede ver, para conocer puntos de vista distintos a los de él y buscar alternativas de mejora con otros. La retroalimentación permite establecer compromisos y es una forma de sentirse valorado.

Es importante señalar que la evaluación por sí misma no generará cambios ni mejora, para que esto suceda ha de haber mediación; esto es, se requiere poner al alcance de los docentes acciones y recursos que les permitan mejorar.

La incorporación de una evaluación para el perfeccionamiento del docente no solo debe ser un asunto prioritario para la institución, sino ha de ser diseñada y concebida con este fin. Además, para que la evaluación sea utilizada con fines de mejora se requiere que autoridades y docentes trabajen en la conformación de una cultura de la evaluación.

La evaluación ha de ser vista por el docente como una oportunidad de

desarrollo y crecimiento. Para ello, es necesario fomentar una cultura de la evaluación que permita este propósito y a su vez posicionar a la evaluación como una ventana para la mejora, como un espacio para la reflexión, como un motivo de análisis. Lejos de concebir a la evaluación de la docencia como un mero trámite administrativo ha de ser vista también como una oportunidad de mejora. Poniendo al centro la práctica docente como medio para alcanzar la calidad educativa con toda certeza la evaluación se convertirá en un medio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes que es nuestro fin último.

Bibliografía

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. In J.-C. (. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, F. (2008). ¿Puede la evaluación docente institucional convertirse en estrategia de aprendizaje profesional? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 93-105.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Anderson, L., & Burrns, R. B. (1989). *Research in Classrooms. The study of Teachers Teaching and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. En *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. San José Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arbesú, M., Canales, A., Crispín, M., Cruz, I., Figueroa, A., & Gilio, M. (2011). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En M. Rueda, & F. Díaz-Barriga, *La evaluación de la docencia en la universidad* (págs. 203-257). México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés Editores.
- Banchs, M. A. (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación a una reflexión teórica. *Papers on Social Representations*, vol. 5, núm. 3-4, 113-125.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Blumer, H. (1982). *El Ineraccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004). *Investigación- Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Brophy, J. &. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. W. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (págs. 328–375). New York: Macmillan.
- Brubacher, J., Case, C., & Reagan, T. (2005). *Cómo ser un Docente Reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas* (2^o edición ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Centra, J. (1996). Identifying exemplary teachers: Evidence from colleagues, administrators and alumni. En D. Marilla Svinicki y R. Mengues (Eds), *Honoring exemplary teaching*. . San Francisco: Jossey-Bass.
- Cogshall, J. G., Rasmussen, C., Colton, A., Milton, J., & Jacques, C. (2012). *Generating Teaching Effectiveness: The Role of Job-Embedded Professional Learning in Teacher Evaluation*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher.
- Coll, C. (2010). Meta General Quinta: Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar. El Sentido de los Aprendizajes Escolares en el escenario actual de la región. In UNESCO, IPEE-UNESCO, & OEI, *METAS*

- EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2010.* Buenos Aires.
- Collins, A., & Quillian, M. (1969). Retrieval Time from Semantic Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, vol. VII, 240-247.
- Contreras, G., & Arbesú, M. (2008). Evaluación de la Docencia como Práctica Reflexiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3 (e)).
- Council, N. R. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. (J. P. (eds.), Ed.) Washington, D.C.: National Academy Press.
- Creswell, J. (2011). Controversies in Mixed Methods Research. In N. Denzin, & Y. (Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 269-283). L.A/ London: Sage.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*. (3a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Third edition ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., & Plano_Clarck, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruickshank, D., & Applegate, J. (1981). Reflective Teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 7(38), 553-4.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Washington, D.C.: Center for American Progress.
- Delgado, M. (2009). *Community Involvement in Services for Young Children, Families, and Communities. Accepting, resisting and proposing alternatives to mainstream views*. USA/UK: Verlag Dr. Muller.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery .
- Dewey, J. (1993). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (M. A. Galmarini, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2015). Evaluación formativa y profesión docente: Conflicto de visiones. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez, & F. Tirado, *La Evaluación Docente en México* (págs. 139-176). México: Fondo de cultura económica; INEE.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Aspectos éticos de la evaluación de la docencia. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga, & M. Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (págs. 37-54). México: UAM.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (págs. (397-431)). Nueva York: Macmillan.
- Edwards, V. (1991). *El Concepto de Calidad de la Educación*. Santiago, Chile: ORELAC -UNESCO.
- ENSEM. (mayo, 2013). *ProFEN 2013*.
- ENSEM. (septiembre, 2013). *Plan de Desarrollo Institucional*.
- Farrell, T. (2007). *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London, Great Britain: Continuum.
- Feldman, K. A. (1984). Class size and colleague students` evaluations of teachers and courses: a closer look. . *Research in Higher Education*, 21, 45-116.

- Fortoul O., B. (2006a). *Prólogo de: La Significación de la Práctica Educativa*. México: Paidós.
- Fortoul O., B. (julio-diciembre de 2006b). Transformación de la práctica docente, ¿para qué? *RED*(4), 11-17.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision-making. *TESOL Quarterly*(23), 17-47.
- García H., A. P., & Dueñas, G. J. (2006). Estrategias para el Análisis, Condición necesaria para Significar la Práctica. En P. R. Perales, *La Significación de la Práctica Educativa*. México: Paidós.
- García-Cabrero, B. (2015). Evaluar la docencia y evaluar a los docentes: retos y complejidades. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez, & F. Tirado, *La Evaluación Docente en México* (págs. 177-209). México: Fondo de Cultura Económica; INEE.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, R., & Rueda, M. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. In M. & B. Rueda, *La evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés Editores.
- GEM. (2007). *Reglamento para las Escuelas Normales del Estado de México*.
- Goe, L. B. (2012). *Linking Teacher Evaluation to Professional Development: Focusing on Improving Teaching and Learning*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. (. Guba, *The paradigm dialog* (págs. 17-30). Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba, *The paradigm dialog* (págs. 17-30). Newbury Park, CA: Sage.
- Gutiérrez, S., Arbesú, M., & Piña, J. (2012). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. In O. Mireles, *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior* (pp. 21-52). México: UNAM, IISUE.
- Harris, A. (1998). Effective Teaching: a review of the Literature. *School Leadership and Management*, 18(2), 169-183.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Ibañez, T. (2001). *Psicología social constructivista*. México: Universidad de Guadalajara.
- INEE. (2010). *El Derecho a la Educación en México. Informe 2009*. México: INEE.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. (. Moscovici, *Psicología social II: pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In D. Jodelet, & A. (. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). México: UNAM, Facultad de psicología.

- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *J(2)*, 112-133.
- Jones, B. F. (1987). *Estrategias para Enseñar a Aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Jornet, J. M. (2007). La evaluación de los aprendizajes universitarios. *Ponencia invitada en las III Jornadas de intercambio de grupos de formación del profesorado de la Universidad de Cádiz*. Cádiz: UCA-Publicaciones.
- Jornet-Melía, J. M., Leyva, Y., & Sánchez, P. (2009). Dimensiones de clasificación de los procesos de evaluación educativa. En J. M. Jornet-Melía, & Y. (. Leyva, *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa* (págs. 65-74). México: INITE.
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, *48(6)*, 14-16.
- Kluger, A., & DeNisi, A. .. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119(2)*, 254-284.
- Knox, A. (1977). *Adult Development and Learning* . San Francisco: Jossey-Bass.
- Krause, M. (1995). La Investigación Cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación(7)*, 19-39.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lukas, J., & Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Rosas, J. L. (Julio-diciembre de 2006). La práctica docente cotidiana y su investigación. *RED(4)*, 19-36.
- McKeachie, W. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Mezirow, J. (2000). *Learning to Think like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory en Learning as Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mireles, O. (2012). ¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado. In O. Mireles, *Representaciones Sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. (pp. 53-84). México: UNAM, IISUE.
- Mireles, O. (2012). ¿Qué es la excelencia académica? Representaciones Sociales en el Posgrado. In O. Mireles, *Representaciones Sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior* (pp. 53-84). México: UNAM, IISUE.
- Mireles, O. (2012). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México: UNAM, IISUE.
- Morgan, D. L. (January de 2007). Paradigms lost and Pragmatism regained: Methodological Implications of combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods*, *1(1)*, 48-76.
- Morse, J., & Richards, L. (2002). *Read me first. For a Users Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, Londres: Sage Publications.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mundial, B. (1995). La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la Experiencia. Washington.

- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo Puede la Educación Contribuir a la Movilidad social?: resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Murillo, J. (2016). De la docencia eficaz a la evaluación eficaz de la docencia. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez, & F. Tirado, *La Evaluación Docente en el Mundo* (págs. 200-225). México: FCE, INEE, OEI, FCE.
- Murray, H. G. (1985). Classroom behavior related to college teaching effectiveness. . En J. G. (Eds), *Using research to improve teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murrillo Torrecillas, J. (julio-diciembre de 2006). Lecciones aprendidas de la investigación sobre enseñanza eficaz. *RED*(4), 5-10.
- Natanson, M. (2008). Introducción. En A. Schütz, *El Problema de la Realidad Social* (págs. 15-32). Buenos Aires: Amorrortu.
- ORELAC-UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de derecho humanos*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO- ORELAC.
- Osterman, K., & Kottkamp, R. (1993). *Reflective Practice for Educators*. California: Corwin Press.
- Patiño, H. (2015). *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación Humanista en la universidad*. México: Universidad Iberoamericana, p. 243.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de Enseñar* (3a edición ed.). México: GRAO/ Colofón.
- Perrenoud, P. (2016). Garantizar y guiar el desarrollo profesional de los docentes. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez, & F. Tirado, *La evaluación docente en el mundo* (págs. 156-165). México: FCE, INEE, OEI.
- Perry, R. P. (1979). Educational seduction: the effect of instructor expressiveness and lectura content on students ratings and achievement. *Journal of educational Psychology*, 71, 107-116.
- Piña, J., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la unvestigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106).
- Ramos G., Perales, M. J., & Pérez Carbonell, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. En J. M. Jornet-Melía, & Y. (. Leyva, *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa* (págs. 47-64). México: INITE.
- Randall, M., & Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. (M. Williams, & T. Wright, Edits.) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Reimers, F., & Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1999). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (6º edición ed.). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Ritchey, F. (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales* (2a. ed.). México: Mc Graw Hill.

- Romero Corella, S. I., & Ramírez Montoya, M. S. (Julio-Diciembre de 2006). Trabajo colegiado en una escuela normal. Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias. *RED*(4), 60-70.
- Ross, D., Bondy, E., & Kyle, D. (1993). *Reflective Teaching for Student Empowerment: Elementary Curriculum and Methods*. (Macmillan, Ed.) New York.
- Rueda, M., & Díaz-Barriga_F, F. (. (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (Segunda ed.). México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés Editores.
- Rueda, M., & Luna, E. (2011). La Valoración del desempeño docente de las universidades. In M. (. Rueda, *¿Evaluar para controlar o para mejorar?* (pp. 9-30). México: UNAM, IISUE, Bonilla Artigas Editores.
- Rueda, M., Luna, E., García, B., & Loredo, J. (2010). La Evaluación de la Docencia en las Universidades Públicas Mexicanas: Un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1 (e)), 78-92.
- Santiago, P. (2016). Política de Evaluación Educativa. Evaluación docente en México: las recomendaciones de la OCDE. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez, & F. Tirado, *La evaluación docente en el mundo* (págs. 226-238). México: FCE, INEE, OEI.
- Sañudo de Grande, L. E. (2006). El Proceso de Significación de la Práctica como Sistema Complejo. En R. Perales Ponce, *La Significación de la Práctica Educativa*. México: Paidós.
- Saroyan, A. &. (1997). Variations in lecturing styles. *Higher education*, 33, 85-104.
- Schmelkes, S. (2000). Calidad de la educación y gestión escolar. In S. d. Pública, *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas* (pp. 125-134). México: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2015). Desempeño Docente: estado de la cuestión. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez, & F. Tirado, *La Evaluación Docente en México* (págs. 96-115). México: Fondo de Cultura Económica; INEE.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. Tyler, R. Gagné, & M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Shulman, J. (. (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, , 1-22.
- Stiggins, R., & Duke, D. (1988). *The Case Forcommitment to Teacher Growth Researchon Teacher Evaluation*. New York: State Univeristy of New York Press.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stufflebeam, D., & Shinkfiel, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*,. Barcelona: Paidós/MEC.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed Methods research. Contemporary Issues in an Emerging Field. In N. Denzin, & Y. (Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 284-299). L.A/ London: Sage.
- Valdés, H. (2016). La evaluación del desempeño profesional de los docentes: perspectivas históricas y desarrollos recientes. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez, & F. Tirado, *La Evaluación Docente en el Mundo* (págs. 127-155). México: INEE, FCE.
- Valdez, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM.
- Villar Angulo, L. M. (1995). *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. (2a. ed.). España: Ediciones Mensajero.
- Villegas, M. (2012). Las representaciones sociales de la actividad docente a partir de la identificación de grupos de asociados. In O. Mireles, *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior* (pp. 127-164). México: UNAM, IISUE.
- Wallace, M. (2002). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. (10^o edición ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.
- William, D. (2016). La evaluación formativa del desempeño de la enseñanza. En G. Guevara, M. Meléndez, & F. Ramón, *La evaluación docente en el mundo* (págs. 166-199). México: FCE, INEE, OEI.
- William, D. (2016). La evaluación formativa del desempeño de la enseñanza. En G. Guevara, M. Meléndez, & F. Ramón, *La evaluación docente en el mundo* (págs. 166-199). México: FCE, INEE, OEI.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.
- Zeichner, K. (diciembre de 1993). El Maestro como Profesional Reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*(220), 44-52.

Anexo 1: Definiciones de evaluación educativa

Año	Autor	Definición
1950	Tyler	Proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados.
1963	Cronbach	Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones.
1967	Scriven	Proceso por el cual se determina el mérito o valor de algo.
1969	Alkin	Proceso de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información para transmitir datos que ayuden a tomar decisiones para tomar alternativas.
1970	Weiss	La evaluación analiza la relación programa/necesidad social, midiendo el grado, y si es posible, la profundidad en que sus fines son logrados y por lo tanto, las necesidades cubiertas, o los problemas solucionados.
1972	Stanley, Glock y Wardeberg	Proceso en el que un maestro suele emplear información derivada de muchos orígenes para formular un juicio de valor.
1971	Stufflebeam	Evaluar es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar decisiones alternativas.
1975	Tuckman	Proceso mediante el cual las partes, los procesos o resultados de un programa se examinan para ver si son satisfactorios con referencia a los objetivos establecidos a nuestras propias expectativas o a nuestros estándares de excelencia.
1977	De la Orden	Un medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo.
1979	Kaufman y English	Consiste en analizar las discrepancias entre lo que es y lo que debe ser, es decir, la disparidad entre una situación deseada o esperada y otra existente o real.
1979	UNESCO	Proceso encaminado a determinar sistemática y objetivamente la pertinencia, eficiencia, eficacia e impacto de todas las actividades a la luz de sus objetivos. Se trata de un proceso organizativo para mejorar las actividades que se hallan aún en marcha y ayudan en la planificación, programación y decisiones futuras.
1980	Popham	La evaluación educativa consiste en un juicio formal de valor de los fenómenos educativos. Sistemática porque diferencia la evaluación educativa de la evaluación diaria informal. Formal, en el sentido de determinar el mérito de una actividad.

Año	Autor	Definición
1981	Perrenoud	Criterio social de desviación o conformidad a una norma de buen comportamiento escolar.
1981	OMS	Un medio sistemático de aprender empíricamente y de utilizar las lecciones aprendidas para el mejoramiento de las actividades en curso y para el fomento de una planificación más satisfactoria mediante una selección rigurosa entre las distintas posibilidades de acción futura.
1982	De la Orden	Evaluar hace referencia al 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.
1981	The Joint committee	La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto.
1986	Kemmis	Proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico.
1987	Stufflebeam y Shinkfield	Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.
1990	Rosales	Función característica del profesor que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza. Esta reflexión se entiende como evaluación si se sitúa en el origen de decisiones para el perfeccionamiento.
1991	SEP	Un proceso permanente que permite mejorar de manera gradual la calidad académica. En consecuencia, debe incorporar un análisis a lo largo del tiempo de los avances y logros, identificar obstáculos y promover acciones de mejoramiento académico.
1993	Santos Guerra	Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar y mejorar.
1994	Zúñiga	Evaluar es tomar una decisión sobre la orientación y desarrollo de una acción a partir de criterios explícitos y consensuados.
1997	Jiménez	La evaluación es un proceso ordenado, continuo y sistemático de recogida de información cualitativa y cuantitativa, que responde a determinadas exigencias (válida, creíble, dependiente, fiable, útil), que es obtenida a través de ciertas técnicas e instrumentos, y que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor

Año	Autor	Definición
		fundamentados que facilitan la toma de decisiones que afectan al objeto evaluado.
1999	Casanova	La evaluación es la recogida rigurosa y sistemática de información para obtener datos válidos y fiables 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 corregir o mejorar la situación evaluada.
2000	Mateo	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.
2000	Pérez Juste	Es una valoración, a partir de criterios y referencias pre-especificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora.
2000	Elola y Toranzos	Toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es causal o accesoria sino que genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir, significa o representa un incremento progresivo sobre el objeto evaluado.
2003	Lucas Mújica	La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante que podrá ser cuantitativa o cualitativa, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto.
2004	Castillo y Cabrerizo	La evaluación es una característica inherente a toda actividad humana (intencional) y que requiere de objetividad y sistematización.
2006	Expósito y Olmedo	La evaluación es el enjuiciamiento sistemático del mérito o valía de algo con respecto a ciertos estándares comúnmente aceptados.
2006	Stake	La evaluación profesional es un proceso consistente para hallar pruebas de calidad para luego informar de las muestras de esa calidad a otras personas.

Tabla 26. Definiciones de evaluación educativa.

Anexo 2 Tabla de especificaciones

Categoría	Objetivo	Variable	Tipo	#	Indicadores // Preguntas
Caracterización de docentes e institución: Datos generales	<p>Diferenciar las respuestas recabadas por grupos de edad, género, último grado de estudios, tipo de institución, experiencia docente, antigüedad, tipo de nombramiento/contratación, turno, tipo de materia que imparte, número de grupos y alumnos atendidos, semestre, participación en otras instituciones.</p> <p>Identificar el contexto institucional y personal de la institución y encuestados a partir de los datos recolectados.</p> <p>Estos indicadores permiten caracterizar la muestra y a la vez se convierten en la información base para analizar los resultados de la encuesta. Por ejemplo, su postura ante la evaluación según años de experiencia.</p>	Edad	CO	1	Señale su edad: () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ó más
		Sexo	CO	2	Sexo: Femenino () Masculino ()
		Ultimo grado de estudios	CO	3	Su último grado de estudios concluido es: () Técnico/ Bachillerato () Licenciatura () Doctorado () Normal () Maestría () Otro: _____
		Tipo de Institución	CO	4	Tipo de institución a partir de la cual se le solicitó responder este cuestionario: () Universidad Pública () Universidad Privada () Escuela Normal
		Facultad (Pública)	CO	4a	(Solo si respondió Universidad pública) Indique la facultad en la que labora:
		Proceso de evaluación docente (Pública)	CO	4b	(Solo si respondió Universidad pública) ¿En cuál de los siguientes procesos de evaluación docente ha participado? () Programa de Estímulos del desempeño docente (Proed) () Evaluación para la entrega de reconocimientos universitarios () Concursos de oposición y juicios de promoción () Evaluación general al desempeño docente () Otro: _____
		Experiencia docente en ES	CO	5	Su experiencia docente en educación superior es de: () Menos de 1 año () 6 a 10 años () 16 a 20 años () 1 a 5 años () 11 a 15 años () 21 años o más
		Antigüedad en la I	CO	6	Su antigüedad en la institución es de: () Menos de 1 año () 6 a 10 años () 16 a 20 años () 1 a 5 años () 11 a 15 años () 21 años o más
		Tipo contratación	CO	7	Usted está contratado como docente de: () Asignatura / Por horas () Medio tiempo () Tiempo completo () Otro: _____
		Turno	CO	8	Indique el turno en el que labora: () Matutino () Vespertino () Ambos
Tipo de materia	CO	9	¿Qué tipo de materia imparte? Puede elegir más de una opción. () Teórica () Práctica () Taller () Laboratorio () Otra: _____		
Número de grupos que atiende	CO	10	Señale el número de grupos que tiene a su cargo: () 1 o 2 () 3 o 4 () 5 o más.		

		Tamaño grupos	CO	11	Por lo general los grupos a su cargo son: () Pequeños (1-12) () Medianos (13-25) () Grandes (26-40) () Muy grandes (41 o más)
		Participación otra institución	CO	12	¿Imparte clase en alguna otra institución en la que se lleven a cabo procesos de evaluación sobre su desempeño? () Si () No
		Otras instituciones	CO	12a	(Solo para los que respondieron Sí). Especifique de qué tipo. () Universidad Pública () Universidad Privada () Escuela Normal () Otra
La importancia de la evaluación y las prácticas institucionales	Conocer la aceptación o rechazo del D ante los procesos de E sobre su desempeño	Aceptación/ rechazo evaluación	CO	13	¿Está usted de acuerdo en que la institución evalúe su práctica docente? () Si () No
	Identificar si existe comunicación de la I a los Ds en relación a los procesos de E que se realizan a su práctica	Comunicación institución - docentes	CO	14	¿La institución le informó que iba a ser evaluado? () Sí () No
	Identificar el nivel de importancia de la evaluación para el docente	Importancia evaluación docente	CO	15	¿Qué tan importante es para usted la evaluación docente? Nada 1 2 3 4 Mucho
Criterios, contenidos e instrumentos de evaluación	Identificar si el docente conoce los aspectos sobre los cuáles es evaluado.	Conocimiento sobre lo evaluado	CO	16	¿Conoce los aspectos que se evalúan en el (los) instrumento(s) de evaluación? () Si () No
	Identificar los fundamentos conceptuales en cuanto al qué de la evaluación, es decir el qué se evalúa a partir de la mirada del D.	Creencias sobre el qué se evalúa	CO	17	¿Qué cree que se busca valorar con la evaluación docente? Marque sólo la opción que considere más importante. () Un perfil docente institucional definido. () Un modelo educativo institucional () Criterios administrativos (asistencia, puntualidad, cumplimiento) () Logro de objetivos. () No lo sé () Otro: _____

<p>Identificar los fundamentos conceptuales (funciones) en cuanto al qué de la evaluación, es decir el qué se evalúa a partir de la mirada del D.</p>	<p>Creencias sobre el qué se evalúa – funciones</p>	<p>CO</p>	<p>18</p>	<p>De la siguiente lista, marque los aspectos que evalúa su institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> () Puntualidad y asistencia. () Planeación y preparación del curso. () Uso de recursos didácticos. () Cumplimiento de objetivos. () Características del maestro como profesionista (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) () Personalidad del profesor (Empatía, respeto, trato, apertura) () Estrategias didácticas. () Comunicación en el aula. () Evaluación del aprendizaje. () Comportamiento ético. () Identificación institucional () Otro: _____
<p>Identificar si existen fundamentos conceptuales institucionales que guíen los procesos de E; además de saber si son conocidos por Ds.</p>	<p>Perfil docente</p>	<p>CO</p>	<p>19</p>	<p>¿Sabe usted si la institución tiene un perfil docente ideal, es decir, lo que se espera del profesor en la docencia?</p> <p>() Sí tiene y lo conozco () Sí tiene pero no lo conozco () No tiene</p> <p>() No sé</p>
<p>Identificar si son claras las funciones que el D debe desempeñar en la I y sobre las cuáles es evaluado.</p>	<p>Claridad función docente</p>	<p>CO</p>	<p>20</p>	<p>¿Qué tan claras son las funciones que el docente debe desempeñar dentro del aula y de la institución?</p> <p>Nada 1 2 3 4 Mucho</p>
<p>Conocer el nivel de confianza del D sobre los instrumentos empleados para evaluar su práctica.</p>	<p>Confianza en instrumentos.</p>	<p>CO</p>	<p>21</p>	<p>¿Cree que los instrumentos que utiliza la institución son pertinentes o adecuados para evaluar la docencia?</p> <p>Nada 1 2 3 4 Mucho</p>
<p>Conocer la razón sobre el nivel de confianza elegido por el D sobre los instrumentos empleados para evaluar su práctica.</p>	<p>Confianza en instrumentos</p>	<p>AOP</p>	<p>1A</p>	<p>¿Por qué? _____</p>

Propósitos de la evaluación	Identificar los propósitos de la E de la docencia	Propósitos de la evaluación	CO	22 ✳	<p>¿Cuáles son los propósitos de la evaluación sobre su desempeño? Marque los tres más significativos.</p> <p><input type="checkbox"/> Ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente</p> <p><input type="checkbox"/> Generar mejores condiciones para el desarrollo institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Reconocer y premiar el desempeño docente</p> <p><input type="checkbox"/> Identificar las deficiencias de los docentes</p> <p><input type="checkbox"/> Identificar a los docentes que deben ser contratados y/o promovidos para el siguiente período.</p> <p><input type="checkbox"/> Proporcionar información para reportes oficiales de evaluaciones externas.</p> <p><input type="checkbox"/> Supervisar y llevar un control administrativo.</p> <p><input type="checkbox"/> No los conozco.</p> <p><input type="checkbox"/> Otro: _____</p>
	Identificar si existe comunicación de la I a los Ds en relación a los propósitos de E que se realizan a su práctica.	Comunicación de propósitos.	CO	23	<p>¿Cómo fue que conoció la existencia de estos propósitos?</p> <p><input type="checkbox"/> Por un curso de inducción</p> <p><input type="checkbox"/> Me fueron comunicados por el coordinador/ mi jefe inmediato.</p> <p><input type="checkbox"/> A través de un documento para el docente</p> <p><input type="checkbox"/> A través de los comentarios de pares/colegas</p> <p><input type="checkbox"/> Yo mismo los inferí</p> <p><input type="checkbox"/> No los conozco.</p>
El proceso de evaluación	Identificar los medios e instrumentos para la evaluación de la docencia	Medios e instrumentos.	CO	24	<p>De los siguientes, marque las acciones que se realizan en su institución para evaluar su desempeño docente. Marque todas las opciones posibles.</p> <p><input type="checkbox"/> Cuestionarios de opinión de los estudiantes</p> <p><input type="checkbox"/> Autoevaluación</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación por autoridades</p> <p><input type="checkbox"/> Observaciones de clase entre pares</p> <p><input type="checkbox"/> Portafolios del profesor (carpeta de actividades significativas)</p> <p><input type="checkbox"/> Resultados de aprendizaje de alumnos</p> <p><input type="checkbox"/> Otro: _____</p>

Reconocer la participación del D en el proceso de E sobre su desempeño.	Participación en procesos.	en	CO	25	¿De qué forma participa en el proceso de evaluación? Marque sólo la opción más significativa. <input type="checkbox"/> Elaboración y fundamentación de los aspectos a evaluar. <input type="checkbox"/> Diseño y elaboración de los instrumentos y mecanismos de evaluación. <input type="checkbox"/> Implementación del proceso evaluativo. <input type="checkbox"/> Análisis e interpretación de resultados. <input type="checkbox"/> Sólo como profesor al ser evaluado. <input type="checkbox"/> Otro: _____
Identificar el grado de confianza del D sobre los procesos de E sobre su desempeño	Confianza en procesos.	en	CO	26	¿Qué tanto confía en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la institución con respecto a tu desempeño? Nada 1 2 3 4 Mucho
Identificar la razón por la cual el D marca cierto grado de confianza sobre los procesos de E sobre su desempeño.	Confianza en procesos.	en	AOP	2A	¿Por qué? _____
Identificar el grado de relación entre el trabajo pedagógico y la E a partir de la mirada del D. Identificar la relevancia de la ED a partir del contexto específico en el que se desarrolla la práctica.	Relevancia de aspectos evaluados.		CO	27	¿En qué medida la evaluación docente refleja lo que el profesor realiza en el aula? Nada 1 2 3 4 Mucho
Conocer la razón sobre el nivel marcado por el D respecto a la relación entre el trabajo pedagógico y la Evaluación de la docencia.	Relevancia de aspectos evaluados.		AOP	3A	¿Por qué? _____

Uso de los resultados	Identificar si existe comunicación de la I a los Ds en relación al reporte de los resultados.	Socialización de resultados.	CO	28	¿Se le dan a conocer sus resultados de su evaluación? () Sí () No () A veces
	Identificar la relevancia y uso de los resultados para el D.	Uso de resultados.	CO	29	¿Qué hace con los resultados? Marque sólo la opción más significativa. () Los archivo para llevar una secuencia. () Los utilizo para planear mi siguiente curso. () Los analizo y tomo decisiones a partir de ellos. () Los comento con mis colegas. () Los discuto con mis estudiantes () Los resultados no me sirven () No hago nada () Otro: _____
	Identificar si existen espacios d retroalimentación por parte de alguna autoridad.	Retroalimentación.	CO	30	¿Alguna autoridad comenta con usted los resultados de su evaluación? () Sí () No
	Identificar la relevancia de la retroalimentación al D sobre los resultados en cuanto a su desempeño.	Relevancia retroalimentación	CO	31	¿En qué medida considera útil que alguien comente con usted los resultados de su evaluación? Nada 1 2 3 4 Mucho
	Identificar la relevancia de la retroalimentación al D sobre los resultados en cuanto a su desempeño.	Relevancia retroalimentación	AOP	4A	¿Por qué? _____
	Reconocer la pertinencia en la forma de dar a conocer al D los resultados a partir de su propia percepción.	Pertinencia de comunicación de resultados.	CO	32	¿Le parece adecuada y suficiente la forma en cómo los resultados son comunicados? Nada 1 2 3 4 Mucho
	Reconocer la pertinencia en la forma de dar a conocer al D los resultados a partir de su propia percepción.	Pertinencia de comunicación de resultados.	AOP	5A	¿Por qué? _____

Acciones formativas a partir de los resultados	Identificar consecuencias vinculadas a la E. Triangular con propósitos de la E.	Consecuencias.	CO	33 ✿	¿Qué obtienen los docentes a partir de la evaluación realizada? Marque máximo tres opciones. () Premios académicos (diplomas, reconocimientos, ceremonias) () Una carga de horas estable que le asegure su trabajo. () Un estímulo salarial. () Acceso a facilidades relacionadas con la formación profesional () Obligatoriedad a participar en capacitación. () Extrañamientos, condicionamientos y/o sanciones () Reducción de carga horaria. () Retiro de compensaciones salariales. () Despido de la institución. () No hay consecuencia de ningún tipo. () Otra: _____
	Reconocer la relevancia de la evaluación en la práctica del docente.	Relevancia de la evaluación.	CO	34 ✿	¿Qué tanto ha contribuido la evaluación de la docencia para su desarrollo profesional? Nada 1 2 3 4 Mucho
	Identificar en qué medida la E de la docencia ofrece oportunidades reflexivas para el D	Acciones reflexivas.	CO	35 ✿	En caso afirmativo, ¿cómo ha contribuido? Marque máximo dos opciones. () He tomado mayor conciencia de lo que sucede en el aula. () He detectado fortalezas y debilidades sobre mi práctica. () Me ha permitido verificar, retroalimentar y mejorar el proceso enseñanza aprendizaje () He logrado un mayor crecimiento profesional. () He podido repensar y cuestionar mis propias creencias sobre la docencia. () Otra: _____
	Identificar si la E que se realiza motiva al D a la búsqueda de la mejora.	Motivación a la mejora.	CO	36 ✿	¿En qué medida los resultados de la evaluación lo motivan a buscar acciones de mejora? Nada 1 2 3 4 Mucho
	Identificar el grado de confianza del D ante los resultados de la E.	Confiabilidad de resultados.	CO	37	¿Confía en los resultados que recibe sobre su desempeño? Nada 1 2 3 4 Mucho
	Identificar el grado de confianza del D ante los resultados de la E.	Confiabilidad de resultados.	AOP	6A	¿Por qué? _____

	Identificar la articulación de la E, la interpretación de resultados, la elaboración de propuestas de mejora y la toma de decisiones.	Acciones formativas	CO	38	¿Qué tipo de acciones formativas se le ofrecen a partir de los resultados? <input type="checkbox"/> Capacitación-actualización docente en general. <input type="checkbox"/> Capacitación-actualización docente en función de las necesidades detectadas <input type="checkbox"/> Espacios de reflexión grupal <input type="checkbox"/> Espacios de reflexión individual. <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Otro: _____
Balance e impacto de las experiencias de evaluación	Concentrar recomendaciones y sugerencias en cuanto a los puntos a mejorar en la E D. Una buena respuesta permitirá recoger fortalezas y debilidades de los procesos que se llevan a cabo en las instituciones.	Sugerencias	CO	39	¿Cómo mejoraría los procesos de evaluación docente? Marque las tres respuestas más significativas. <input type="checkbox"/> Definir y socializar el perfil docente que se pretende promover con la evaluación. <input type="checkbox"/> Involucrar a todos los participantes (docentes, alumnos, directivos) durante el proceso. <input type="checkbox"/> Utilizar otras fuentes de información además de la opinión de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Vincular resultados con estrategias de formación según lo detectado. <input type="checkbox"/> Fomentar entre profesores y coordinadores la reflexión sobre los resultados. <input type="checkbox"/> Desligar la evaluación de los estímulos y de toda acción administrativa. <input type="checkbox"/> Poner énfasis en la comunicación y transparencia. <input type="checkbox"/> No debería evaluarse <input type="checkbox"/> Otra: _____
	Identificar el significado de la para el D.	Significado	AOP	7A	Una vez que usted nos ha hecho el favor de responder todo el cuestionario agradeceríamos contestara las siguientes preguntas que resultan de suma importancia. Escriba 5 palabras que para usted definan el significado de la evaluación de la docencia. Posteriormente asígneles un número según el orden de importancia donde 1 se considera más importante y 5 menos importante.
	Identificar el impacto que tiene la ED.	Impacto de la evaluación.	COP	40 ⊛	La evaluación docente tiene impacto en: <input type="checkbox"/> mi práctica profesional <input type="checkbox"/> el desempeño de mis estudiantes <input type="checkbox"/> el desarrollo institucional. <input type="checkbox"/> el sistema educativo en general <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores <input type="checkbox"/> Otra:

Contacto	Contacto	Contacto	AOP	<p>En el caso de que quisiéramos corroborar alguna información con usted, ¿estaría de acuerdo en que lo contactáramos? En caso afirmativo, favor de proporcionar su dirección electrónica.</p> <p>_____</p>
----------	----------	----------	-----	---

Tabla 27. Tabla de Especificaciones del Cuestionario de Opinión a Docentes.

Anexo 3. Antecedentes en la Construcción del Cuestionario de Opinión a Docentes

Primera Propuesta

El primer instrumento estaba conformado por 51 preguntas: 34 eran de tipo cerrado, 7 eran abiertas y 10 eran mixtas; esto es, incluían una pregunta cerrada que era acompañada de una pequeña pregunta - ¿por qué? ¿Cuáles? - que buscaba profundizar en la respuesta.

El tipo de preguntas cerradas era diverso. En algunos casos se solicitaba al informante seleccionara una sola respuesta, en otros las tres más significativas y en ocasiones se les pedía priorizaran las cinco opciones más relevantes para ellos. En otros casos podían marcar todas las opciones posibles.

El cuestionario tenía un párrafo introductorio en el que se especificaba el objetivo de la investigación, así como algunas especificaciones sobre la confidencialidad en el manejo de la información.

Aunque las preguntas no estaban divididas por sección, alimentaban ocho categorías que fueron definidas. Ellas son: (a) datos generales, (b) creencias y significado de la evaluación docente, (c) fundamentos conceptuales, (d) proceso de evaluación, (e) instrumentos y mecanismos, (f) resultados y retroalimentación, (g) acciones formativas y (h) recomendaciones.

Primer Pilotaje

El Instrumento fue piloteado durante el Seminario de Metodología II en el que participaron 12 estudiantes de doctorado y el conductor del Seminario. Las respuestas que dieron al documento y la retroalimentación que hicieron al instrumento permitieron realizar las siguientes modificaciones:

- Precisión del objetivo. Para algunos, la redacción del objetivo parecía confusa.
- Revisión y reformulación de instrucciones, en su caso. Se verificó que las instrucciones generales y por pregunta ofrecieran una guía clara para la resolución del instrumento.
- Inclusión del tiempo estimado de respuesta.
- Cuidado en el uso de tipos preguntas. Aunque se conservaron preguntas en cuanto a los tres tipos principales –abiertas, cerradas y mixtas- en función a la

profundidad de respuesta que se buscaba obtener, se realizaron los siguientes cambios:

- Se redujo el número de preguntas abiertas y mixtas para facilitar la respuesta y evitar saturar al informante, conservando sólo las más relevantes.
- En cuanto a las de tipo cerrado, se buscó homologar su estructura. En su mayoría se conservaron aquellas en las que el informante debía seleccionar una sola opción de una lista dada. Sin embargo, en cinco de ellas, por las características de la información que se pretendía recabar, se les permitió elegir hasta tres opciones. Las preguntas en las que se pedía al informante priorizar sus respuestas, fueron suprimidas.
- Organización de preguntas por sección. Éstas fueron distribuidas siete secciones: (a) Datos generales, (b) la evaluación docente en la Institución; (c) sobre el qué se evalúa, (d) sobre el para qué de la evaluación, (e) sobre el proceso, (f) sobre los resultados y las acciones a partir de ellos y (g) significado de la evaluación docente. Esto con el fin no solo de introducir al informante en la temática a abordar, sino además darle la sensación de conclusión y logro en el llenado de la información.
- Modificación y simplificación en la redacción de preguntas y opciones de respuesta. Algunas de ellas eran muy extensas y ocasionaban desmotivación en el participante; inclusive algunos informantes abandonaron el cuestionario por esta razón. Para contrarrestar esto, se buscaron conservar únicamente las palabras que logran transmitir las ideas centrales.
- Reducción de las preguntas en el instrumento a través de la:
 - Eliminación de preguntas similares.
 - Fusión de preguntas vinculadas. Un ejemplo de ello fue que de las preguntas: (a) ¿Sabe usted si la institución tiene un perfil docente ideal, es decir, lo que se espera del profesor en la docencia? Si /No, y (b) Si su respuesta fue afirmativa ¿Conoce usted ese perfil? Si /No. En la versión final, se conservó la pregunta (¿Sabe usted si la institución tiene un perfil docente ideal, es decir, lo que se espera del profesor en la docencia?) modificándose las opciones de respuesta: (a) Si tiene y lo conozco, (b) Si tiene y no lo conozco, (c) No tiene, (d) No lo sé. Suprimiéndose así, la segunda pregunta.
- Eliminación preguntas, en su mayoría sobre cuestiones técnicas que podían ser respondidas por otros informantes, como lo son los coordinadores y/o responsables de la evaluación.
- Reducción y precisión de opciones de respuesta. Algunas preguntas incluían una gran cantidad de ellas y aunque todas eran respuestas viables, se

decidió conservar únicamente las más significativas y ofrecer una opción abierta.

- Modificación en el del orden de algunas preguntas buscando su secuencia lógica.

El cuestionario quedó conformado por 39 preguntas. De ellas, 28 eran cerradas, 9 eran mixtas y una abierta. En cuanto a esta última, se decidió colocarla al final de la encuesta antecediéndole por una nota en la que se resaltaba la importancia de la pregunta.

Segundo pilotaje

Se realizó un segundo pilotaje en el que participaron 29 docentes de educación superior. El 44% proveniente de universidades públicas, el 30% de instituciones privadas y el 26% de escuelas normales. El 90% de ellos reportó contar con estudios de posgrado; el 66% de maestría y el 24% de doctorado.

El cuestionario de opinión se encontraba en un formato electrónico en el que los docentes ingresaban a través de un 'link' o "liga" que se les envió de manera personalizada. Después de dar respuesta al instrumento debían seleccionar la opción de enviar. Las respuestas automáticamente eran recibidas en el servidor conservando el anonimato de los participantes.

Todas las preguntas en el instrumento eran de opción optativa; esto con la intención de permitir a los participantes responder de forma libre y voluntaria la totalidad del cuestionario reduciendo así el riesgo de no concluirlo por motivos de control. Esto es, se sabe que algunos informantes al verse obligados a responder preguntas cuyas respuestas no conocen o no desean contestar, prefieren abandonar la encuesta.

La mayoría de los informantes respondió la encuesta sin problema. Inclusive las preguntas mixtas y abiertas para las que se anticipaba un menor grado de participación fueron respondidas por la mayoría de los participantes. La más baja participación (86.2%) se dio en la segunda parte de la pregunta ¿Confía usted en los resultados que recibe sobre su desempeño? en la que se les preguntaba el porqué.

A partir del análisis de las respuestas recabadas y de los comentarios emitidos por algunos participantes con quienes se tuvo contacto posterior a la respuesta del cuestionario, se decidió realizar las siguientes modificaciones:

- Solicitud para responder el cuestionario a partir de la institución de contacto. Algunos docentes que laboran en dos o más instituciones de educación superior cuestionaron a partir de qué experiencia evaluativa debían responder. Esta situación llevó a que en el párrafo introductorio se especificara que el instrumento debía ser respondido a partir de la institución a través de la cual había sido contactado.
- Cambio a obligatoria⁵⁰ la pregunta en la que indica el tipo de institución en la que labora; esto debido a la importancia que tiene la institución en cuanto a la definición del contexto a partir del cual el docente construye su significado. Para el resto de las preguntas se conservó el formato optativo ya que aunque los participantes tenían la opción de no responderlas, esto no sucedió.
- Cambio de la pregunta: ¿Conoce el (los) instrumento(s) de evaluación con el (los) que es evaluado? Por ¿Conoce los aspectos que se evalúan en los instrumentos de evaluación? Esto debido a que se identificó que algunos docentes aunque conocen los aspectos bajo los cuales son evaluados, no conocen los instrumentos que son aplicados.
- En la pregunta “Su docencia generalmente la hace en: (a) Semestres iniciales, (b) semestres intermedios, (c) semestres finales” permitir que el profesor marque todas las opciones que considere pertinentes. Esto debido a que varios docentes manifestaron realizar su docencia en todos o en determinadas combinaciones de semestres y no encontraron la opción.
- Cambio de la opción ‘mixto’ por ‘ambos’ en la pregunta “Indique el turno en el que labora”.
- Reincorporación de la pregunta ¿Imparte clase en alguna otra institución en la que se lleven a cabo procesos de evaluación sobre su desempeño? Si/ No ¿Cuál(es)? Se decidió reintegrar la pregunta a partir del hecho de que es muy frecuente que los docentes de nivel superior compartan espacios académicos en varias instituciones. Aunque el objetivo central no es comparar entre diversas instituciones, surge el interés por conocer si los docentes que viven en esta condición, tienen una percepción diferente en comparación con sus pares que participan en una sola institución.
- Reincorporar la pregunta:

“De los siguientes formas para evaluar su desempeño, marque **todas** las que se realizan en su institución.

El formato electrónico ofrece la opción de hacer obligatorias las preguntas. Con esto al no responder una de este tipo se despliega un mensaje recordando que es una pregunta obligatoria. Asimismo, no se podrán enviar las respuestas hasta que estas preguntas sean respondidas.

- () Cuestionarios de opinión de los estudiantes
- () Retroalimentación de pares
- () Autoevaluación
- () Evaluación por autoridades
- () Observaciones de clase entre pares
- () Portafolios del profesor (carpeta de actividades significativas)
- () Grupos de discusión
- () Resultados de aprendizaje de alumnos
- () Otro: _____”.

Esta pregunta había sido descartada debido a que se consideró que al referirse a los procedimientos institucionales para evaluar el desempeño de los docentes, éstos los tendrían claramente identificados por lo que podía ser respondida por los responsables de la evaluación. Sin embargo, al realizar un sondeo con distintos profesores en instituciones iguales, se obtuvieron respuestas diferentes cuando se les preguntó sobre los mecanismos que se llevaban a cabo en su institución para evaluar su desempeño. Esto nos permite inferir que un mismo fenómeno, en este caso la evaluación docente, es percibido de varias maneras por los participantes lo cual nos lleva a pensar que podría tener relación al significado que tiene para él.

- Integración de un espacio en el que el docente indique de manera más específica el lugar o unidad en el que labora, facultad o departamento. La precisión de esta pregunta se realizará una vez que estén confirmadas las instituciones que participarán en el estudio.

Registro de cambios a Cuestionario de Opinión a Docentes - última versión

A continuación se registran los últimos cambios realizados al instrumento a partir de los comentarios vertidos por los expertos. Por cuestiones de espacio, en la siguiente tabla únicamente se muestran las preguntas que fueron modificadas.

S	#	Indicadores // Preguntas	Modificaciones
Datos Generales	3	Su último grado de estudios concluido es: <input type="checkbox"/> Técnico/ Bachillerato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Otro: _____	Se eliminó la opción "Normal". Los estudios en normales son nivel licenciatura.
	4	Tipo de institución a partir de la cual se le solicitó responder este cuestionario: <input type="checkbox"/> Universidad Pública <input type="checkbox"/> Universidad Privada <input type="checkbox"/> Escuela Normal	Se cambió "Tipo de institución en la que labora" por "Tipo de institución a partir de la cual se le solicitó responder este cuestionario":
	4 a	(Solo si respondió Universidad pública) Indique la facultad en la que labora:	Nueva Esta pregunta solo aparece si la respuesta a la pregunta 12 fue universidad pública.
	4 b	(Solo si respondió Universidad pública) ¿En cuál de los siguientes procesos de evaluación docente ha participado? <input type="checkbox"/> Programa de Estímulos del desempeño docente (Proed) <input type="checkbox"/> Evaluación para la entrega de reconocimientos universitarios <input type="checkbox"/> Concursos de oposición y juicios de promoción <input type="checkbox"/> Evaluación general al desempeño docente <input type="checkbox"/> Otro: _____	Nueva Esta pregunta solo aparece si la respuesta a la pregunta 12 fue universidad pública.
	9	¿Qué tipo de materia imparte? Puede elegir más de una opción. <input type="checkbox"/> Teórica <input type="checkbox"/> Práctica <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Laboratorio <input type="checkbox"/> Otra: _____	Se agregó opción "otra" – opciones no aplicables para ITESM
	1 2 a	(Solo para los que respondieron Sí). Especifique de qué tipo. <input type="checkbox"/> Universidad Pública <input type="checkbox"/> Universidad Privada <input type="checkbox"/> Escuela Normal <input type="checkbox"/> Otra	Esta pregunta solo aparece si la respuesta a la anterior fue sí.
La evaluación docente	1 3	¿Está usted de acuerdo en que la institución evalúe su práctica docente? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Antes: ¿Está usted de acuerdo con ser evaluado en su práctica docente? Se suprimió ¿Por qué? _____
	1 4	¿La institución le informó que iba a ser evaluado? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Se cambió 'se le comunicó' por 'le informó'
	1 5	¿Qué tan importante es para usted la evaluación docente? (Nada 1 2 3 4 Mucho)	Se cambió '() Mucho () Regular () Poco () Nada' por 'Nada 1 2 3 4 5 Mucho' Se suprimió ¿Por qué?
Sobre el qué se evalúa	1 8	De la siguiente lista, marque los aspectos que evalúa su institución. <input type="checkbox"/> Puntualidad y asistencia. <input type="checkbox"/> Planeación y preparación del curso. <input type="checkbox"/> Uso de recursos didácticos. <input type="checkbox"/> Cumplimiento de objetivos. <input type="checkbox"/> Características del maestro como profesionista (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) <input type="checkbox"/> Personalidad del profesor (Empatía, respeto, trato, apertura) <input type="checkbox"/> Estrategias didácticas. <input type="checkbox"/> Comunicación en el aula. <input type="checkbox"/> Evaluación del aprendizaje. <input type="checkbox"/> Comportamiento ético. <input type="checkbox"/> Identificación institucional <input type="checkbox"/> Otro: _____	Se cambió "seleccione solo tres aspectos que considere son evaluados por la institución. Marque un máximo de tres opciones" por "marque los aspectos que evalúa su institución".

Sobre el qué se	2 0	¿Qué tan claras son las funciones que el docente debe desempeñar dentro del aula y de la institución? Nada 1 2 3 4 Mucho	Antes: ¿Son claras las funciones que el docente debe desempeñar dentro del aula y de la institución? () Sí () No Se suprimió el solicitar un ejemplo
	2 1	¿Cree que los instrumentos que utiliza la institución son pertinentes o adecuados para evaluar la docencia? Nada 1 2 3 4 Mucho	Se cambió '() Si () No' por Nada 1 2 3 4 5 Mucho ¿Por qué? Se pasó como otra pregunta (1A)
Sobre el para qué de la evaluación	2 2	¿Cuáles son los propósitos de la evaluación sobre su desempeño? Marque los tres más significativos. <input type="checkbox"/> Ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente <input type="checkbox"/> Generar mejores condiciones para el desarrollo institucional <input type="checkbox"/> Reconocer y premiar el desempeño docente <input type="checkbox"/> Identificar las deficiencias de los docentes <input type="checkbox"/> Identificar a los docentes que deben ser contratados y/o promovidos para el siguiente período. <input type="checkbox"/> Proporcionar información para reportes oficiales de evaluaciones externas. <input type="checkbox"/> Supervisar y llevar un control administrativo. <input type="checkbox"/> No los conozco. <input type="checkbox"/> Otro: _____	Antes: ¿Conoce cuáles son los propósitos de la evaluación sobre su desempeño? Marque los tres más significativos.
	2 3	¿Cómo fue que conoció la existencia de estos propósitos? <input type="checkbox"/> Por un curso de inducción <input type="checkbox"/> Me fueron comunicados por el coordinador/ mi jefe inmediato. <input type="checkbox"/> A través de un documento para el docente <input type="checkbox"/> A través de los comentarios de pares/colegas <input type="checkbox"/> Yo mismo los inferí <input type="checkbox"/> No los conozco.	Se suprimió 'otro'.
Sobre el proceso	2 4	De los siguientes, marque las acciones que se realizan en su institución para evaluar su desempeño docente. Marque todas las opciones posibles. <input type="checkbox"/> Cuestionarios de opinión de los estudiantes <input type="checkbox"/> Autoevaluación <input type="checkbox"/> Evaluación por autoridades <input type="checkbox"/> Observaciones de clase entre pares <input type="checkbox"/> Portafolios del profesor (carpeta de actividades significativas) <input type="checkbox"/> Resultados de aprendizaje de alumnos <input type="checkbox"/> Otro: _____	Se agregó 'docente' a desempeño
	2 5	¿De qué forma participa en el proceso de evaluación? Marque sólo la opción más significativa. <input type="checkbox"/> Elaboración y fundamentación de los aspectos a evaluar. <input type="checkbox"/> Diseño y elaboración de los instrumentos y mecanismos de evaluación. <input type="checkbox"/> Implementación del proceso evaluativo. <input type="checkbox"/> Análisis e interpretación de resultados. <input type="checkbox"/> Sólo como profesor al ser evaluado. <input type="checkbox"/> Otro: _____	Se suprimió "principalmente". Cambio de 'respuesta' por 'opción'
	2 6	¿Qué tanto confía en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la institución con respecto a tu desempeño? Nada 1 2 3 4 Mucho	Se cambió '() Mucho () Regular () Poco () Nada' por Nada 1 2 3 4 5 Mucho ¿Por qué? Se pasó como otra pregunta (2A)
	2 7	¿En qué medida la evaluación docente refleja lo que el profesor realiza en el aula? Nada 1 2 3 4 Mucho	Antes: ¿Considera que la evaluación docente que se realiza

		refleja lo que el docente hace en el aula? () Sí () No ¿Por qué? Se pasó como otra pregunta (3A)
Sobre los resultados	3 0	¿Alguna autoridad comenta con usted los resultados de su evaluación? () Sí () No
	3 1	¿En qué medida considera útil que alguien comente con usted los resultados de su evaluación? Nada 1 2 3 4 Mucho
	3 2	¿Le parece adecuada y suficiente la forma en cómo los resultados son comunicados? Nada 1 2 3 4 Mucho
Sobre las acciones a partir de los resultados	3 4	¿Qué tanto ha contribuido la evaluación de la docencia para su desarrollo profesional? ☛ Nada 1 2 3 4 Mucho
	3 6	¿En qué medida los resultados de la evaluación lo motivan a buscar acciones de mejora? ☛ Nada 1 2 3 4 Mucho
	3 7	¿Confía en los resultados que recibe sobre su desempeño? Nada 1 2 3 4 Mucho
	3 9	¿Cómo mejoraría los procesos de evaluación docente? Marque las tres respuestas más significativas. () Definir y socializar el perfil docente que se pretende promover con la evaluación. () Involucrar a todos los participantes (docentes, alumnos, directivos) durante el proceso. () Utilizar otras fuentes de información además de la opinión de los estudiantes. () Vincular resultados con estrategias de formación según lo detectado. () Fomentar entre profesores y coordinadores la reflexión sobre los resultados. () Desligar la evaluación de los estímulos y de toda acción administrativa. () Poner énfasis en la comunicación y transparencia. () No debería evaluarse () Otra:
Balance e	7 A	Una vez que usted nos ha hecho el favor de responder todo el cuestionario agradeceríamos contestara las siguientes preguntas que resultan de suma importancia. Escriba 5 palabras que para usted definan el significado de la evaluación de la docencia. Posteriormente asígneles un número según el orden de importancia donde 1 se considera más importante y 5 menos importante.
		Se cambió toda la pregunta. Antes: ¿Qué significado tiene para usted la evaluación de la docencia?

4 0 ✿	La evaluación docente tiene impacto en: <input type="checkbox"/> mi práctica profesional <input type="checkbox"/> el desempeño de mis estudiantes <input type="checkbox"/> el desarrollo institucional. <input type="checkbox"/> el sistema educativo en general <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores <input type="checkbox"/> Otra:	Nueva:
-------------	--	--------

Tabla 28. Registro de cambios al Cuestionario de Opinión a Docentes a partir de la revisión de expertos.

Modificaciones en lo general:

- Se optó por hacer obligatorias todas las preguntas cerradas excepto las dos últimas (7A y 40). Las preguntas abiertas de extensión de respuesta quedaron opcionales.
- Cada sección del instrumento se colocó en una página distinta para hacerlo más ligero.
- Se dividió la sección “sobre los resultados y las acciones a partir de ellos” en dos: “sobre los resultados” & “sobre las acciones a partir de los resultados”.
- Se agregó una pregunta (40) para conocer el impacto que tiene la evaluación docente en el ámbito institucional y en el sistema educativo en general.
- Se colocó una barra de progreso en la parte inferior de cada página para que el encuestado se ubique en el instrumento.
- Preguntas relacionadas al impacto de la evaluación marcas con ✿ .
- Las preguntas 4a y 4b; así como la 12a se desprenden de la pregunta anterior por lo que solo aparecen en el cuestionario si se marcó cierta respuesta.
- Se suprimió pregunta : Su docencia la hace generalmente en: Semestres iniciales Semestres intermedios Semestres finales
- Se eliminaron varias preguntas abiertas de extensión.

Anexo 4. Cuestionario de opinión de docentes

Cuestionario de opinión a Docentes

Estimado profesor:

El siguiente cuestionario está dirigido a profesores de educación superior. Su propósito es conocer el significado que tiene para usted la evaluación del desempeño docente que se lleva a cabo en su institución. No es una evaluación en sí misma. La información que proporcione será de carácter estrictamente confidencial y sólo será usada para buscar acciones de mejora en la evaluación docente. Agradecemos de antemano su colaboración.

Instrucciones:

FAVOR DE CONTESTAR EL CUESTIONARIO A PARTIR DE LAS EXPERIENCIA OBTENIDA EN LA INSTITUCIÓN A TRAVÉS DE LA CUAL FUE CONTACTADO.

El instrumento incluye en su mayoría preguntas cerradas y sólo algunas abiertas. Para las primeras, marque con una X la opción que mejor responda a su forma de pensar. Recuerde que es un cuestionario de opinión y por tanto no hay respuestas correctas o incorrectas. El contestarlo le llevará aproximadamente de 10 a 15 minutos.

***Obligatorio**

Datos Generales

1. **Señale su edad:**

Marca solo un óvalo.

21-30

31-40

41-50

51 o más

2. **Sexo**

Marca solo un óvalo.

Femenino

Masculino

3. **Su último grado de estudios concluido es:**

Selecciona todos los que correspondan.

Técnico/ Bachillerato

Normal

Licenciatura

Maestría

- Doctorado
- Otro: _____

4. Tipo de institución en la que labora: *

Marca solo un óvalo.

- Universidad Pública
- Universidad Privada
- Escuela Normal

5. Su experiencia docente en educación superior es de:

Marca solo un óvalo.

- Menos de un año
- 1 a 5 años
- 6 a 10 años
- 11 a 15 años
- 16 a 20 años
- 21 años o más

6. Su antigüedad en la institución es de:

Marca solo un óvalo.

- Menos de un año
- 1 a 5 años
- 6 a 10 años
- 11 a 15 años
- 16 a 20 años
- 21 años o más

7. Usted está contratado como docente de:

Selecciona todos los que correspondan.

- Asignatura / Por horas
- Tiempo completo
- Medio tiempo
- Otro: _____

8. Indique el turno en el que labora:

Marca solo un óvalo.

- Matutino

- Vespertino
- Ambos

9. **¿Qué tipo de materia imparte?**

Puede elegir más de una opción

Selecciona todos los que correspondan.

- Teórica
- Práctica
- Taller
- Laboratorio

10. **Señale el número de grupos que tiene a su cargo:**

Marca solo un óvalo.

- 1 ó 2
- 3 ó 4
- 5 ó más

11. **Por lo general los grupos a su cargo son:**

Marca solo un óvalo.

- Pequeños (1-12)
- Medianos (13-25)
- Grandes (26-40)
- Muy grandes (41 ó más)

12. **Su docencia la hace generalmente en:**

Selecciona todos los que correspondan.

- Semestres iniciales
- Semestres intermedios
- Semestres finales

13. **¿Imparte clase en alguna otra institución en la que se lleven a cabo procesos de evaluación sobre su desempeño?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

14. **Si su respuesta fue afirmativa, ¿de qué tipo?**

Selecciona todos los que correspondan.

- Universidad pública
- Universidad privada
- Escuela Normal
- Otro: _____

La evaluación docente en la institución

15. **¿Está usted de acuerdo con ser evaluado en su práctica docente?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

16. **¿Porqué?**

17. **¿La institución le comunicó que iba a ser evaluado?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

18. **¿Qué tan importante es para usted la evaluación docente?**

Marca solo un óvalo.

- Mucho
- Regular
- Poco
- Nada

19. **¿Porqué?**

Sobre el qué se evalúa

20. **¿Conoce los aspectos que se evalúan en el (los) instrumento(s) de evaluación?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

21. **¿Qué cree que se busca valorar con la evaluación docente?**

Marque sólo la opción que considere más importante.

Selecciona todos los que correspondan.

- Un perfil docente institucional definido
- Un modelo educativo institucional
- Criterios administrativos (asistencia, puntualidad, cumplimiento)
- Cumplimiento de programas y logro de objetivos
- No lo sé
- Otro: _____

22. **De la siguiente lista, seleccione tres aspectos que considere son evaluados por la institución.**

Marque un máximo de tres opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- Puntualidad y asistencia
- Planeación y preparación del curso
- Uso de recursos didácticos
- Cumplimiento de objetivos
- Características del maestro como profesionista (conocimientos, habilidades, actitudes, valores)
- Personalidad del profesor (Empatía, respeto, trato, apertura)
- Estrategias didácticas
- Comunicación en el aula
- Evaluación del aprendizaje
- Comportamiento ético
- Identificación institucional
- Otro: _____

23. **¿Sabe usted si la institución tiene un perfil docente ideal, es decir, lo que se espera del profesor en la docencia?**

Marca solo un óvalo.

- Sí tiene y lo conozco
- Sí tiene pero no lo conozco
- No tiene
- No sé

24. **¿Son claras las funciones que el docente debe desempeñar dentro del aula y de la institución?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

25. Si su respuesta fue afirmativa, ¿qué ejemplo podría dar?

26. ¿Cree que los instrumentos que utiliza la institución son pertinentes o adecuados para evaluar la docencia?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

27. ¿Porqué?

Sobre el para qué de la evaluación

28. ¿Conoce cuáles son los propósitos de la evaluación sobre su desempeño?

Marque los tres más significativos.

Selecciona todos los que correspondan.

- Ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento y mejora de la práctica docente
- Generar mejores condiciones para el desarrollo institucional
- Reconocer y premiar el desempeño docente
- Identificar las deficiencias de los docentes
- Identificar a los docentes que deben ser contratados y/o promovidos para el siguiente período
- Proporcionar información para reportes oficiales de evaluaciones externas
- Supervisar y llevar un control administrativo
- No los conozco
- Otro: _____

29. ¿Cómo fue que conoció la existencia de estos propósitos?

Marca solo un óvalo.

- Por un curso de inducción
- Me fueron comunicados por el coordinador/ mi jefe inmediato

- A través de un documento para el docente
- A través de los comentarios de pares/colegas
- Yo mismo los inferí
- No los conozco

Sobre el proceso

30. **De los siguientes, marque las acciones que se realizan en su institución para evaluar su desempeño.**

Marque todas las opciones posibles.

Selecciona todos los que correspondan.

- Cuestionarios de opinión de los estudiantes
- Autoevaluación
- Evaluación por autoridades
- Observaciones de clase entre pares
- Portafolios del profesor (carpeta de actividades significativas)
- Resultados de aprendizaje de alumnos
- Otro: _____

31. **¿De qué forma participa principalmente en el proceso de evaluación?**

Marque sólo la opción más significativa.

Selecciona todos los que correspondan.

- Elaboración y fundamentación de los aspectos a evaluar
- Diseño y elaboración de los instrumentos y mecanismos de evaluación
- Implementación del proceso evaluativo
- Análisis e interpretación de resultados
- Sólo como profesor al ser evaluado
- Otro: _____

32. **¿Qué tanto confía en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la institución con respecto a su desempeño?**

Marca solo un óvalo.

- Mucho
- Regular
- Poco
- Nada

33. ¿Porqué?

34. ¿Considera que la evaluación docente que se realiza refleja lo que el docente hace en el aula?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

35. ¿Porqué?

Sobre los resultados y las acciones a partir de ellos

36. ¿Se le dan a conocer los resultados de su evaluación?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 A veces

37. ¿Qué hace con los resultados?

Marque sólo la opción más significativa.

Selecciona todos los que correspondan.

- Los archivo para llevar una secuencia
 Los utilizo para planear mi siguiente curso
 Los analizo y tomo decisiones a partir de ellos
 Los comento con mis colegas
 Los discuto con mis estudiantes
 Los resultados no me sirven
 No hago nada
 Otro: _____

38. ¿Alguien comenta con usted los resultados de su evaluación?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

39. **¿Considera útil que alguien comente con usted los resultados de su evaluación?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

40. **¿Porqué?**

41. **¿Le parece adecuada y suficiente la forma en cómo los resultados son comunicados?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

42. **¿Porqué?**

43. **¿Qué obtienen los docentes a partir de la evaluación realizada?**

Marque máximo tres opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- Premios académicos (diplomas, reconocimientos, ceremonias)
 Una carga de horas estable que le asegure su trabajo
 Un estímulo salarial
 Acceso a facilidades relacionados con la formación profesional
 Obligatoriedad a participar en capacitaciones
 Extrañamientos, condicionamientos y/o sanciones
 Reducción de carga horaria
 Retiro de compensaciones salariales
 Despido de la institución
 No hay consecuencia de ningún tipo
 Otro: _____

44. **¿Ha contribuido la evaluación de la docencia para su desarrollo profesional?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

45. En caso afirmativo, ¿cómo ha contribuido?

Marque máximo dos opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- He tomado mayor conciencia de lo que sucede en el aula
- He detectado fortalezas y debilidades sobre mi práctica
- Me ha permitido verificar, retroalimentar y mejorar el proceso enseñanza aprendizaje
- He logrado un mayor crecimiento profesional
- He podido repensar y cuestionar mis propias creencias sobre la docencia.
- Otro: _____

46. Los resultados de la evaluación, ¿lo motivan a buscar acciones de mejora?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

47. En caso de que sí, ¿cuáles?

48. ¿Confía en los resultados que recibe sobre su desempeño?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

49. ¿Porqué?

50. ¿Que tipo de acciones formativas se le ofrecen a partir de los resultados?

Marque sólo la opción más significativa.

Selecciona todos los que correspondan.

- Capacitación-actualización docente en general
- Capacitación-actualización docente en función de las necesidades detectadas
- Espacios de reflexión grupal
- Espacios de reflexión individual
- Ninguno
- Otro: _____

51. ¿Cómo mejoraría los procesos de evaluación docente?

Marca las dos respuestas más significativas.

Selecciona todos los que correspondan.

- Definir y socializar el perfil docente que se pretende promover con la evaluación
- Involucrar a todos los participantes (docentes, alumnos, directivos) durante el proceso
- Utilizar otras fuentes de información además de la opinión de los estudiantes
- Vincular resultados con estrategias de formación según lo detectado
- Fomentar entre profesores y coordinadores la reflexión sobre los resultados
- Desligar la evaluación de los estímulos y de toda acción administrativa
- Poner énfasis en la comunicación y transparencia
- No debería evaluarse
- Otro: _____

Significado de la evaluación docente

Una vez que usted nos ha hecho el favor de responder todo el cuestionario agradeceríamos contestara la siguiente pregunta que resulta de suma importancia.

52. **¿Qué significado tiene para usted la evaluación de la docencia?**

53. **En el caso de que quisiéramos corroborar alguna información con usted, ¿estaría de acuerdo en que lo contactáramos? En caso afirmativo, favor de proporcionar su dirección electrónica.**

Muchas gracias!!



Con la tecnología de

Anexo 5. Guía de entrevista a responsables de la evaluación

Categorías	Tema	Subtema	Preguntas
Caracterización de docentes e instituciones	Características de la institución	Misión, planteamientos curriculares, modelo pedagógico, programas, núm. profesores, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Me podría describir un poco la institución. ¿Cuál es su misión? ¿Tiene un modelo pedagógico definido? ¿Cuáles son los programas que integra? ¿Cuántos profesores tiene? ¿Cuántos estudiantes? ✓ ¿Cómo son sus profesores?
La importancia de la evaluación y las prácticas institucionales	Responsables de la evaluación	✓ Definición de participantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Quién es el responsable de realizar el proceso de evaluación? ✓ ¿De qué forma participa usted? ✓ ¿Quiénes más participa en el proceso? ¿De qué forma?
		✓ Perfil profesional de los responsables de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es su perfil profesional? ¿Cuál es su último grado de estudios? ¿En qué área? ¿Ha sido capacitado como evaluador? ✓ ¿Cuál es su cargo? ¿A qué área está adscrito? ¿Qué antigüedad tiene en el cargo?
		✓ Área, departamento, sección responsable de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Existe un área o departamento específico dedicado a la evaluación del desempeño docente?
		✓ Principales problemas para desempeñar función.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta para desempeñar su función?
	Surgimiento del proceso de evaluación	✓ Condiciones principales del surgimiento de las acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Existe la evaluación del desempeño docente en su institución? ✓ Desde cuando se lleva a cabo? (Antes de 1990, 1991 a 2000, a partir del 2001) ✓ ¿Cuál es el origen de la evaluación docente en la institución? ¿Fue una iniciativa institucional o fue mediante una solicitud externa?
		✓ Participantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Quiénes participaron en el proceso? (directivos, académicos, estudiantes, comisiones, especialistas, etc.).
		✓ Estrategias de implementación.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuáles fueron las estrategias que se utilizaron para la implementación de la evaluación docente?

Categorías	Tema	Subtema	Preguntas
		✓ Primeras reacciones.	✓ ¿Cuáles fueron las reacciones de los principales involucrados? (profesores, estudiantes, etc.)
		✓ Evolución	<p>✓ ¿Qué modificaciones se han realizado desde su surgimiento? ¿Cómo ha sido su evolución?</p> <p>✓ ¿Cuentan con documentos y/o archivos que den cuenta de la evolución de la evaluación de la docencia? ¿Cuáles? ¿Dónde se localizan?</p>
Criterios, contenidos e instrumentos de evaluación	Características principales del conjunto de acciones de evaluación del desempeño docente	✓ Modelos de evaluación considerados.	<p>✓ ¿Quién y cómo se decide los aspectos y las formas para evaluar el desempeño docente?</p> <p>✓ La evaluación docente, ¿forma parte de algún programa externo (PiFi, Promep, Programa de estímulo del desempeño docente, programas especiales de la institución, programas especiales del gobierno del estado)?</p> <p>✓ ¿Qué tanta influencia tienen éstos en el proceso de evaluación?</p>
		✓ Fundamentos conceptuales	<p>✓ ¿Qué evalúa la institución?</p> <p>✓ ¿Existen criterios definidos bajo los cuales se evalúa la función docente? Esto es,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Existe un modelo educativo institucional específico que guía el proceso de evaluación? ▪ ¿Existe un perfil docente institucional definido? ▪ ¿Son claras las funciones que el docente tiene dentro del aula y de la institución y bajo las cuales es evaluado? ▪ ¿Dónde se localizan? ¿Por quienes son conocidos? <p>✓ ¿Cuáles son los aspectos evaluados? Solicitar instrumento.</p>
		✓ Selección y/o elaboración de mecanismos e instrumentos	<p>✓ ¿Cuál es el procedimiento que se sigue en la institución para evaluar la docencia?</p> <p>✓ ¿Cuáles son los medios e instrumentos que se utilizan?</p> <p>✓ ¿Bajo qué criterios se elaboran los instrumentos y se determinan los mecanismos que evalúan el desempeño docente?</p> <p>✓ ¿Qué tan confiables son los procesos de evaluación docente que se llevan a cabo?</p> <p>✓ ¿Qué tanto confían los docentes en los procesos de evaluación?</p>

Categorías	Tema	Subtema	Preguntas
		✓ Características principales de los instrumentos empleados.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Bajo qué criterios se elaboran los instrumentos de evaluación? ✓ ¿En qué consisten? ¿Cuáles son las dimensiones consideradas? ✓ ¿Se sigue una metodología específica para su diseño? ¿Cuál? ✓ ¿Quien participa en el diseño de los instrumentos? (Repetida) ✓ ¿Considera que los instrumentos empleados reflejan la realidad en el aula?
Propósitos de la evaluación	Características principales del conjunto de acciones de evaluación del desempeño docente	✓ Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuáles son los propósitos de la evaluación docente? ✓ ¿Se encuentran explícitos dentro de algún documento público? ¿Dónde? ✓ ¿Cuáles son las expectativas de la institución en cuanto a la evaluación sobre el desempeño docente?
El proceso de evaluación	Estrategias puesta marcha	✓ Dirigidas a los profesores, estudiantes, evaluadores.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Se le comunica al docente que va a ser evaluado? ¿De qué forma? ✓ ¿De qué forma se sensibiliza al estudiante para participar? ✓ ¿Cómo se prepara a los evaluadores para el proceso?
	Gestión de las acciones de evaluación.	✓ Funcionamiento de responsable(s) de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuáles son las funciones del área/ de las personas responsables de la evaluación? ✓ ¿Cómo funciona el área?
		✓ Relaciones entre área responsable y otras áreas y comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿De qué forma se relaciona el área responsable de la evaluación con las demás dependencias de la institución? ✓ ¿Cómo se relaciona con la comunidad en general?
	Seguimiento del proceso.	✓ Seguimiento del proceso.	✓ ¿Cómo se lleva a cabo el seguimiento del proceso de evaluación, desde su diseño, implementación, análisis de resultados, etc.?
	Sistematización	✓ Sistematización de las experiencias de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿De qué manera se sistematizan las experiencias de evaluación? ✓ ¿Quién analiza e interpreta los resultados? ✓ ¿Se analizan y comparan la última evaluación con evaluaciones anteriores? ✓ ¿Se da seguimiento de la evaluación por docente?

Categorías	Tema	Subtema	Preguntas
	Meta-evaluación	✓ Mecanismos para recibir comentarios de la comunidad	✓ ¿Existen mecanismos diseñados para recibir comentarios por parte de la comunidad sobre las acciones de evaluación?
Usos de resultados	Comunicación de resultados	✓ Formas para reportar resultados a profesores, instancias administrativas y otras.	✓ ¿A quién se le dan a conocer? ✓ ¿De qué forma se le dan a conocer los resultados al docente? ✓ ¿Con que periodicidad es realizada la evaluación? ✓ ¿Cuentan con documentos y/o archivos de los resultados obtenidos de la evaluación del desempeño docente? ✓ En caso de contar con estos documentos, ¿Quiénes los consultan?
		Usos de resultados	✓ Empleo de resultados por directivos, académicos. ✓ ¿Qué se hace con los resultados? ✓ ¿Qué hacen con ellos los directivos/ académicos?
	Usos de resultados	✓ Comunicación de resultados a instancias externas.	✓ ¿Participa la institución en algún programa externo que requiere se le reporten los resultados de la evaluación docente? ¿Cuál(es)? ¿Cuáles son los requerimientos?
		✓ Consecuencias académicas y/o laborales a partir de los resultados.	✓ ¿Qué beneficios obtiene la institución a partir de la evaluación que se realiza a los docentes? ✓ ¿Qué beneficios académicos y/o laborales obtienen los docentes a partir de la evaluación realizada sobre su desempeño? ✓ ¿Qué repercusiones académicas y/o laborales le trae a los docentes que obtienen un bajo puntaje?
Acciones a partir de los resultados	Acciones a partir de los resultados	✓ Acciones por realizar de acuerdo con los resultados.	✓ ¿Existen espacios de reflexión y retroalimentación para el docente en función de los resultados? ¿Cuáles? ✓ ¿Qué tipo de acciones formativas se le ofrecen a partir de las necesidades detectadas?
		✓ Insumo para programas de formación.	✓ ¿Está vinculada la evaluación a algún programa de formación permanente del profesorado? En caso afirmativo, ¿Cómo contribuye la evaluación?
		✓ Puntos exitosos, problemas	✓ ¿Qué resultados ha producido la evaluación? ✓ ¿Cuáles han sido sus puntos exitosos?

Categorías	Tema	Subtema	Preguntas
Balance e impacto de las experiencias de evaluación	Balance de las experiencias de evaluación	enfrentados y acciones posibles de mejora del sistema de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿A qué problemas se han enfrentado? ✓ ¿Qué cambios se pueden observar en la vida académica de las instituciones a partir de las evaluaciones realizadas? ✓ ¿De qué forma ha contribuido la evaluación de la docencia a la mejora de la institución? ✓ ¿Considera usted que existe una cultura de evaluación en la institución en la que usted labora? ✓ ¿Cómo mejoraría los procesos de evaluación docente?
	Significado	✓ Significado de la evaluación	✓ ¿Qué significado tiene para usted la evaluación que la institución realiza sobre la docencia?

Tabla 29. Guía de Entrevista a Responsables de la Evaluación.

Anexo 6. Guía de entrevista a docentes

Categorías	Preguntas
Caracterización de docentes e instituciones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuénteme un poco sobre usted: <ul style="list-style-type: none"> ▪ sobre su perfil académico, ▪ sobre su experiencia docente, ▪ sobre su experiencia en esta institución.
La importancia de la evaluación y las prácticas institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo es la evaluación que la institución realiza sobre sobre desempeño? ✓ ¿Qué importancia tiene para usted la evaluación que se realiza? ¿Qué sentido tiene para usted? ✓ ¿Está usted de acuerdo con ser evaluado? ¿Por qué? ✓ ¿En qué medida confía usted en la evaluación que se llevan a cabo en la institución? ✓ ¿Qué sentimiento le provoca la evaluación?
Criterios, contenidos e instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué es para usted un buen docente? ✓ ¿Cuáles son las funciones que debe llevar a cabo dentro y fuera del aula? ✓ ¿Conoce usted lo que se evalúa? ✓ ¿Cuenta la institución con un perfil docente definido? ¿Coincide la evaluación con este perfil? ✓ ¿Cree que los instrumentos que se ocupan para evaluar su desempeño son pertinentes y adecuados? ✓ ¿Le dan elementos para mejorar su docencia?
Propósitos de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál cree que debe ser el propósito de una buena evaluación de la docencia? ✓ ¿Sabe usted para qué se evalúa en su institución? ✓ ¿Cómo sabe cuáles son los propósitos de la evaluación?
El proceso de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo se evalúa su desempeño? ✓ ¿Está usted de acuerdo con los procesos que se llevan a cabo en la institución? ✓ ¿Qué opinión tiene sobre los instrumentos que se utilizan? ✓ ¿Cree usted que reflejan la realidad de lo que sucede en su aula? ✓ ¿Qué piensa de la forma como son aplicados los instrumentos?

Uso de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué opina de los resultados que se reportan? ✓ ¿Qué se hace con ellos? ✓ ¿Se le comunican? De ser así, ¿cuál es su opinión sobre la forma en cómo le dan a conocer? ✓ ¿Recibe usted retroalimentación? ✓ ¿Qué hace usted con sus resultados? ✓ ¿le dan elementos para mejorar su docencia? ✓ ¿le genera algún tipo de compromiso? ✓ ¿Confía en los resultados que obtiene la institución sobre su desempeño? ✓ ¿Qué obtiene usted a partir de sus resultados? ✓ ¿Qué consecuencias tiene la evaluación sobre su desempeño en lo laboral? ✓ ¿Qué consecuencias tiene en lo personal?
Acciones formativas a partir de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué tipo de acciones formativas se le ofrecen a partir de los resultados? ✓ ¿Cuáles cree que se le deberían de ofrecer? ✓ ¿Estaría dispuesto a participar en cursos, seminarios, talleres, que se deriven de sus resultados?
Balance e impacto de las experiencias de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué resultados ha producido la evaluación? ✓ ¿Cuáles han sido los puntos a favor (en su práctica, en sus alumnos, en su institución, en el sistema en general)? ✓ ¿Qué problemas le ha traído? ✓ ¿De qué forma contribuye la evaluación de la docencia a la mejora de su práctica? ✓ ¿Cómo mejoraría los procesos de evaluación docente para que ésta sea una herramienta de mejora de su práctica?

Tabla 30. Guía de entrevista a docentes

Anexo 7. Fragmento de diario de campo

Descripción	Codificación	Análisis Exploratorio	Reflexividad.	Revisión de la Literatura	Interpretación	Acciones a realizar
<p>MIS: (2:09) O sea que ¿el instrumento que elaboran los directores de carrera es de acuerdo al programa? ¿Ellos mismos lo diseñan? O ¿Es un instrumento institucional?</p> <p>SA: Es un instrumento que ha tratado de ser institucional... Hijo!... Ha sido institucional hasta hace seis meses en donde cada academia: español, matemáticas, biología e historia decidieron diseñar de manera colegiada un instrumento. Es decir, en la reunión de academia se sentaron, se integraron y se pusieron a diseñar un instrumento que pudiera cubrir todas las áreas que necesitaban evaluar dentro del aula porque aparte este semestre decidieron que no entre únicamente el director de carrera y los observe, sino que decidieron evaluarse de manera colegiada en donde un maestro de una asignatura en el horario de tiempo que podía, con ese instrumento que de manera colegiada diseñaron, entró a observar al compañero. Particularmente en matemáticas y en historia es en dónde este semestre pasado y este que inicia se está haciendo y es el que ... por eso, hasta este momento se le quitó lo institucional. Se dio un corte académico. No? En donde toma los mismos puntos, los mismos</p>	<p>Participación del colegiado en el diseño de instrumentos</p>	<p>Existía una lista de cotejo institucional que se remontaba a observar si algunas acciones se llevaban o no a cabo.</p> <p>Hasta hace seis meses surge el interés por las distintas academias (español, matemáticas, historia y biología) de diseñar de manera colegiada un instrumento por academia.</p> <p>Las academias que han iniciado con esta dinámica son matemáticas e historia. Lo hicieron a partir del semestre pasado.</p>	<p>¿Qué pasa con las otras academias.- biología y español?</p> <p>¿En qué parte del camino se quedaron y por qué?</p> <p>¿Cómo se está dando seguimiento a estas experiencias?</p> <p>Al concluir el primer semestre de aplicación, ¿Hubo una evaluación/ reflexión sobre el ejercicio realizado?</p>	<p>Sentido participativo (De Schutter, 1983) Evaluación formativa; sentido participativo García Cabrero et al, 2011) Trabajo colaborativo (Romero Corella & Ramírez Montoya, 2006). Otros autores: Trabajo colaborativo : Farrell, 2007; Maiceo, 2002; Urbano y Yuni, 2003.</p>	<p>El sentido participativo de un grupo de profesores es evidente en su involucramiento en el diseño de instrumentos y en su participación en las dinámicas de observación de clase podría dar cuenta de un proceso formativo en el que de acuerdo con García Cabrero et al (2011) se busca que los evaluados se involucren, participen y sean parte del proceso. Esto resulta fundamental sobre todo si vemos a la participación como "la expresión de necesidades sentidas, defender intereses comunes e influir en las medidas y acciones que afectan la realidad de los sujetos" (De Schutter, 1983, p. 10). Además, el trabajar con otros permite dialogar y compartir, además de conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común; así como generar para ellos respuestas y soluciones. (Romero Corella & Ramírez Montoya, 2006).</p> <p>Aunque no se conocen los detalles de las observaciones de clase que se llevan a cabo - fines, dinámicas, reacciones, usos- se reconoce el ejercicio como medio para lograr un mayor entendimiento de la</p>	<p>Buscar más bibliografía del sentido participativo como parte de las características de la evaluación formativa.</p> <p>Preguntar a los docentes:</p> <p>¿Cómo contribuyen sus pares en la mejora de su práctica?</p> <p>¿Cómo es su participación en el trabajo de academias?</p> <p>¿Cómo perciben la apertura de la institución para permitir generar propuestas por academia?</p> <p>Preguntas a los docentes:</p> <p>¿Qué piensa de las observaciones de clase? ¿Ha</p>
	<p>Surgimiento de observaciones de clase entre docentes.</p>	<p>Además las academias decidieron que no sería únicamente el director de carrera quien observara,</p>	<p>¿Cómo son estas experiencias?</p> <p>¿Qué lleva a los docentes a buscar</p>	<p>(Wallace, 2002, 1998; Wajnryb, 1997)</p>		<p>Preguntas a los docentes:</p> <p>¿Qué piensa de las observaciones de clase? ¿Ha</p>

<p>aspectos, las mismas circunstancias pero la forma y el modo; y hasta puedo comentar que el lenguaje, es el que cambia. No? (3:29) Por ejemplo nosotros hacemos una lista de cotejo muy sencilla que no le daba mucho pie a los compañeros para poder ahondar en las temáticas. No? Simplemente 'pasa lista', 'llega puntual', '¿cómo acomoda a los alumnos? Etc. entonces todo este tipo de situaciones no nos daba una valoración cualitativa del trabajo áulico, simplemente se remontaba ... Se remontaba a una lista de cotejo donde pues... no permitía valorar más. No? Te la quiero enseñar ((La maestra busca en su computadora el documento)). Entonces, ya esto que los maestros diseñaron pues sirvió más para poder observar más áreas que ellos querían que se abordaran.</p> <p>Entrevista con Jefa de formación inicial</p>		<p>sino que también lo harían entre pares.</p>	<p>observaciones entre pares? ¿Protección, reflexión, aprendizaje? ¿Son vistas estas experiencias como oportunidades reflexivas? ¿Están contribuyendo estas experiencias a mejorar la práctica?</p>	<p>Otros autores que abordan observación de clase: (Farrell, 2007; Gebhard, 1999; Randall & Thornton, 2001; Richards y Lockhart, 1994).</p>	<p>práctica y como una oportunidad de desarrollo en ambos docentes, observador y observado. En el caso del observador, parte del valor de este tipo de observación es que "ciertos aspectos de la acción serán claros para [él] de una manera que no lo será para el maestro" (Wallace, 2002, p. 62). Esto debido a que "cuando enseñamos, estamos tan absortos en el propósito, procedimiento y logística de nuestra clase que no podemos observar los procesos de aprendizaje mientras ocurren en la sesión. Ser un observador en el salón de clase, más que el enseñante, nos libera de esas preocupaciones y nos da la libertad de ver lo que sucede en la clase desde un serie de perspectivas diferentes fuera de lo planeado por el docente" (Wajnryb, 1997, p. 7). De esta forma "estar en el salón de clases como observador abre una serie de experiencias y procesos que pueden convertirse en una parte de la materia prima del crecimiento profesional del docente" (Wajnryb, 1997, p. 1). Muchos docentes tienden a igualar los términos 'observar' y 'ser observado' con 'evaluar' y 'ser evaluado' (Wallace, 1998); lo cuál podría ser una de las razones por las que muchos maestros se resisten a</p>	<p>participado en ellas? En caso afirmativo, ¿En qué rol? ¿Observado u observador? ¿Utiliza algún instrumento base para realizar la observación? ¿Cuál ha sido su utilidad? ¿Ha contribuido la experiencia a la mejora de su práctica? ¿Por qué? ¿Cómo ha sido el proceso de retroalimentación?</p>
---	--	--	--	---	---	---

					consentir la presencia de otros en sus aulas. Esto motiva a indagar sobre la visión de la observación de clase en la escuela normal.	
	Lista de cotejo institucional & por academias	De acuerdo con lo expresado, el instrumento que se utiliza cubre los mismos puntos, los mismos aspectos y las mismas circunstancias; sin embargo difiere en la forma, el modo y el lenguaje. El instrumento de cotejo institucional se remite al registro de acciones concretas en las que el observador debe marcar si se presenta o no. Esto, como menciona la JDFI, no permite realizar una valoración cualitativa del trabajo áulico.	¿Qué propósito tenían las listas de cotejo institucionales? ¿Cuál era el mensaje tras la evaluación? ¿Qué se buscaba fomentar con el instrumento? ¿Reducir la práctica a ser puntual, a pasar lista?	Función docente dentro del a evaluación docente (Arbesú, 2008)	La función docente es compleja y multidimensional por lo que resulta difícil pensar en reducirla a una serie de actividades tan concretas como las que se incluyen en las listas de cotejo institucional empleadas. Como manifiesta Arbesú (2008) es frecuente que las preguntas empleadas en los instrumentos utilizados para la evaluación de la docencia no den cuenta de la complejidad de la labor docente, ni del aprendizaje logrado por los estudiantes.	Revisar listas de cotejo institucional y por academia para identificar semejanzas y diferencias. Preguntas a Docentes: ¿Cómo sería una buena retroalimentación para el docente del ENSEM? ¿Qué necesitan saber de su práctica?
MIS: (4:25) ¿Quiénes participaron en esta construcción? ¿Todos estaban invitados? SA: ¿Para este? Este se hizo departamentalmente con los asesores, tu servidora... Ellos quisieron llamarle así 'lista de cotejo'... ((La maestra encuentra el documento y lo lee)) 'Saluda al grupo', 'pasa lista' 'presenta el objetivo del tema', 'organiza al	Evolución de instrumentos . Lista de cotejo institucional. Surgimiento de diseño colegiado	La lista de cotejo institucional fue diseñada por los directores de carrera y la JDFI con la intención de identificar ciertos rasgos generales, como son: 'pasa lista', 'presenta el objetivo del tema', 'organiza al grupo	Las actividades a observar en el instrumento son medibles y dan poca cuenta de la 'calidad' de los procesos. Los espacios en blanco son muy reducidos; lo que indica que no se	Función docente dentro del a evaluación docente (García Cabrero et al, 2011). Diseño y uso de instrumento	Las listas de cotejo institucionales pudieran estar reflejando ser mecanismos de control más que a contribuir a la mejora de la práctica ya que se reducen a la búsqueda de la presencia de una serie de indicadores que no necesariamente cuenta de una 'buena práctica'.	El nuevo instrumento ¿permite evaluar de manera cualitativa como se sugiere? Revisar lista de cotejo.

<p>grupo para la actividad', 'utiliza la actividad'... Perdón... Si... No... y observaciones; y una tabla de comentarios ((refiriéndose a lo que el observador tenía que llenar)). Entonces, eso no nos da pie para un análisis más minucioso. Entonces, como tú comentas, esta primera vez, lo quisimos trabajar todos pensando que nos ayudaba a ver los rasgos generales. Posteriormente, cuando se hacía la valoración de la sistematización de esa información, nos dimos cuenta que no había una retroalimentación y se quedaba muy corta. No? Entonces fue... cuando pidió cada asesor, que se les pudiera permitir diseñar un instrumento que se pudiera presentar para de ahí elegir uno que se pudiera presentar a nivel departamental; sin embargo, no hemos llegado a esa meta. Hay dos instrumentos que están como propuesta aparte de este que te acabo yo de comentar pero lo están aplicando cada asesor con su academia. No se ha llegado al institucional. Entrevista con Jefa de formación inicial</p>	<p>para registro de observación de clase.</p>	<p>para la actividad', 'utiliza la actividad'. En el instrumento, el observador debe indicar si se presentan o no los distintos aspectos. Al frente de cada rubro se incluye un espacio corto que indica observaciones. Al final aparece un recuadro para registrar comentarios. Al sistematizar la información, se dieron cuenta de que el instrumento queda corto ya que no ofrecía una retroalimentación de lo que sucedía en el aula. De aquí surge la propuesta de diseñar nuevos instrumentos. Actualmente se pilotean dos. El objetivo es elegir uno solo para ser utilizado de manera departamental.</p>	<p>esperan muchas observaciones por el observador.</p> <p>Lo mismo en la sección de comentarios.</p>	<p>s de evaluación. Autores a revisar: Marsh y Dunkin, 1997; Neumann, 1994; Centra, 1989; Felman, 1997; Braskamp y Ory, 1994; García, 2000; Luna, 2000).</p>	<p>La evaluación docente debe ofrecer información sobre conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades, entre otras cosas ya que como comentan García Cabrero et al, (2011), las características de los docentes no son innatas, sino forman parte de la experiencia adquirida como parte de la práctica y el desarrollo profesional de los profesores.</p> <p>La entrada da cuenta de la evolución que está teniendo el diseño y uso de los instrumentos de evaluación. Ha pasado de la 'búsqueda de rasgos generales' a la necesidad de diseñar instrumentos que den cuenta de lo que sucede en el aula. Resulta necesario buscar bibliografía que documente experiencias o procesos de evolución relacionados.</p>	<p>Revisar literatura en relación al diseño y uso de instrumentos de evaluación.</p> <p>Buscar material relacionado a Evolución de procesos: Instrumentos de seguimiento de actividades a búsqueda de aquellos que retroalimenten la práctica.</p> <p>Preguntar a docentes opinión sobre los aspectos a evaluar</p>
<p>SA: Nosotros tenemos toda la información triangulada... Si te puedes dar cuenta ((La maestra eleva un poco la voz)) SA: Es más yo te puedo checar el reporte firma... Yo te puedo decir quien firma a tal hora y no entra a esa hora... O sea yo tengo toda la</p>	<p>Registros de información</p> <p>Acciones y falta de acciones por parte de la dirección.</p>	<p>El DFI tiene acceso a mucha información sobre los docentes.</p> <p>De acuerdo con lo que la jefa del departamento</p>	<p>¿Qué hacer con toda esta información? ¿Se le está dando un uso adecuado? ¿Podrían contribuir estas</p>	<p>Evaluación con propósitos de control (García_Cabrero et al (2011,</p>	<p>Las acciones que se señalan en esta cita dan cuenta de una evaluación con propósitos de control ya que de acuerdo a lo expresado por García_Cabrero et al (2011), muchas veces se traduce en una supervisión un tanto</p>	<p>Preguntar a los docentes:</p> <p>¿Qué tipo de seguimiento administrativo realiza la institución</p>

<p>información. Yo he pasado los reportes a la dirección de la escuela... Todos... Se ha mandado llamar a los maestros. Sí se les ha dicho; si se les ha hablado... pero no se les ha aplicado... No sé si me doy a entender...</p> <p>SA: Sí se le dice... Yo no digo que no... El Dr. Max sí lo dice, y sí manda llamar y sí lo dice pero... no aplica!</p> <p>Entrevista con Jefa de formación inicial</p>	<p>Evaluación con propósitos de control.</p>	<p>comenta, tiene identificados a los docentes que no cumplen.</p> <p>A pesar de que han sido reportados a la dirección y se ha hablado con ellos, no parece haber cambio. La maestra lo atribuye a una falta de aplicación de la norma.</p>	<p>acciones a una mejora de la docencia?</p> <p>Las acciones que la jefa del departamento y la dirección</p> <p>¿Qué sentimientos, actitudes, reacciones provocan en los docentes?</p> <p>¿Qué necesitan los profesores para mejorar?</p> <p>¿Es una lucha de poder o existe una posibilidad de diálogo?</p>	<p>Zabalza, 1990).</p> <p>Evaluación con propósitos de mejora. (Álvarez, 2008; Cebrián & Mauricio, 2011; Contreras & Arbesú, 2008; Cruz, 2000, Junta de Andalucía, 1996)</p>	<p>estricta de la labor docente con un carácter que puede llegar a ser fiscalizador. La visión de este tipo de evaluación está asociada a la evaluación <i>sumativa</i> en la cual se considera relevante la cantidad de logros y productos, y su finalidad de define mediante la conservación de estándares de calidad.</p> <p>La evaluación debe ser algo más que un mecanismo de control o un mero instrumento interesado en determinar si el sujeto evaluado cumple o no con una serie de normas y condiciones preestablecidas. Más aún, debe fomentar una reflexión crítica que lleve a mejoras continuas tanto de los docentes, de las instituciones, de los aprendizajes, como de los procesos mismos (Álvarez, 2008; Cebrián & Mauricio, 2011; Contreras & Arbesú, 2008; Cruz, 2000)</p>	<p>sobre su trabajo?</p> <p>¿Cómo se siente con respecto a él?</p> <p>¿Le parece útil, adecuado, pertinente, suficiente?</p> <p>¿Cómo necesitaría ser la evaluación para que contribuya a la mejora de su práctica?</p>
<p>SA: (55:00) Porque yo creo que la evaluación en nuestra escuela ha pasado a ser un requisito administrativo. No ha llegado a ser un impacto académico... Esa credibilidad no se le ha dado... porque no se sustenta, porque no se sostiene... porque no se le da un seguimiento. Entonces, la evaluación ya no tiene una significación de crecimiento y de mejora. Hoy la evaluación está teniendo un significado administrativo de pura rendición de</p>	<p>Evaluación como requisito administrativo.</p> <p>Significado de la evaluación para la institución.</p>	<p>La evaluación en la ENSEM es vista como un requisito administrativo más que como una herramienta de crecimiento y mejora. El énfasis que se le da está en la rendición de cuentas por lo que se concentra en "entregar lo que se pide".</p>	<p>En las entrevistas, los responsables de la evaluación hablan de una evaluación con propósitos de mejora pero en las acciones y procesos que manifiestan se percibe una evaluación con propósitos administrativos y</p>	<p>Evaluación <i>Sumativa</i> (Jornet-Meliá, Leyva-Barajas, & Sánchez-Delgado, 2009).</p> <p>Evaluación formativa. (Ramos,</p>	<p>De acuerdo con lo expresado por la maestra, estaríamos hablando de una evaluación <i>sumativa</i> que dentro de sus características está dirigida principalmente a propósitos administrativos, de rendición de cuentas y de control. Esta evaluación tiene el propósito de determinar el valor del producto final en función del grado en que se han alcanzado los objetivos previstos; así como o en el cumplimiento de una serie de</p>	<p>Continuar revisando características de ambos tipos de evaluación: <i>sumativa</i> y <i>formativa</i>.</p> <p>Revisar los distintos modelos o paradigmas de evaluación; entre los que podrían estar:</p>

<p>cuentas por entregar lo que me están pidiendo. Entrevista con Jefa de formación inicial</p>		<p>De acuerdo con lo expresado por la maestra, una posible razón es que la institución no le ha dado el valor que debería tener. En palabras de ella misma: “no se sustenta, no se sostiene, no se le da seguimiento”.</p>	<p>de control. Es posible que el hablar de una evaluación formativa refleje el discurso del ‘deber ser de la evaluación’. En esta cita que se da casi al final de la entrevista, la maestra acepta la condición de los procesos evaluativos que se llevan a cabo. Es probable que sea producto de una reflexión provocada por la propia entrevista en la que, como menciona Kvale (2011), pueda haber un proceso de introspección en el que el entrevistado descubra nuevos aspectos en los asuntos que se describen.</p>	<p>Perales, & Pérez-Carbonell, 2009; Rueda & Díaz Barriga, F, 2011).</p>	<p>indicadores cuidadosamente seleccionados. Además, busca valorar positiva o negativamente el producto evaluado (Jornet-Meliá, Leyva-Barajas, & Sánchez-Delgado, 2009). A diferencia de una evaluación formativa que está orientada al perfeccionamiento y mejora de los procesos educativos. En ella se busca identificar fortalezas y debilidades con el fin de continuar las primeras y mejorar las segundas. (Rueda y Díaz Barriga, F, 2011) Los seguidores de este tipo de evaluación buscan hacer del quehacer docente un objeto de reflexión y crítica positiva y propositiva que lleve a una mayor comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje con miras a retroalimentarlo y mejorarlo. Este enfoque se preocupa por el desarrollo individual y profesional del docente (Ramos, Perales, & Pérez-Carbonell, 2009). En este proceso, “la evaluación no [es] un fin en sí misma, sino un medio o herramienta para potenciar todos los recursos humanos existentes” (Álvarez, 2008, p.94)</p>	<p>el modelo por objetivos (tyleriano), el centrado en el cliente, la evaluación al servicio de la decisión (Modelo CIPP – context, input, process, product, de Stufflebeam); y el modelo de evaluación respondente de Stake, entre otros.</p> <p>¿Cuáles son las estrategias que la institución emplea para la toma de decisiones y solución de problemáticas institucionales?</p> <p>¿Qué papel juega la evaluación?</p>
<p>Cuando se le preguntó que si existía un perfil docente institucional, respondió. SA: Si tu pregunta es en el sentido... si cada persona que da cátedra, ¿sabe lo que tiene que</p>	<p>Perfil docente Documentos que definen</p>	<p>La maestra comenta que los docentes que imparten cátedra sabe lo que tienen que hacer ya que se</p>	<p>Es interesante constatar la diversidad de significados y en entendimientos;</p>	<p>Función docente (García Cabrero et al., 2011; Inda, 2009;</p>	<p>A pesar de que se han realizado esfuerzos constantes por definir la función docente, aún no se llega a un teoría unificada; ya que la docencia ha sido</p>	<p>Cruzar información con entrevista a Subdirectora Académica.</p>

<p>hacer desde acá? Sí... Sí!! Se les ha dicho en reuniones de academia... Es la planeación, el acompañamiento, la metodología, la retroalimentación, la evaluación... Sí, sí...</p> <p>MIS: ¿Existe algún documento que lo marque como tal?</p> <p>SA: (39:23) Sí... como no.... Claro que sí. Hay dos documentos. El primero, el reglamento de escuelas normales... en dónde dice exactamente cuál es la función del maestro frente a grupo.... Y en segundo lugar tenemos el plan 99 de normales que dice cuál es la función que debe de ejercer un docente de maestros.</p> <p>[...]</p> <p>SA: Se les dio sobre todo en la primera jornada. Incluso la subdirección académica... Nosotros fuimos los que lo operamos y lo entregamos. Sí, cómo no? Lo tiene la maestra Rosita Vallejo porque yo me quedé sin ninguno. Es un tríptico en donde habla... funciones del docente con el plan 99 en la escuela normal superior. Es un tríptico... No es un tríptico, es un folleto... ¿Cómo se le llama? (40:09) Un folleto... muy muy.... Funciones del catedrático de la escuela normal superior. Muy muy puntual. Acciones y responsabilidades. Si?</p> <p>Entrevista con Jefa de formación inicial</p>	<p>el perfil docente.</p> <p>Puntos a considerar como parte del perfil</p>	<p>les ha comunicado en las reuniones de academia.</p> <p>Los puntos a los que hacer referencia son: planeación, acompañamiento, metodología, retroalimentación y evaluación.</p> <p>Agrega que existen dos documentos que dan cuenta de ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ el reglamento de escuelas normales... "en dónde dice exactamente cuál es la función del maestro frente a grupo". ✓ El plan 99 de normales que dice cuál es la función formador de docentes. <p>Comenta que además la SA dio a conocer en la primera jornada un documento que mencionaba las funciones del docente con el plan 99 en la escuela</p>	<p>En este caso de la función docente. En esta entrevista la maestra da por hecho que el docente conoce las funciones que debe realizar; es debe desempeñar: es más, menciona algunas.</p> <p>También cita una serie de documentos en los que se define el perfil docente institucional. Por otro lado, la subdirectora académica, en dos entrevistas, difiere en el perfil y señala una serie de documentos distintos a los aquí expresados. Así, si existiera un perfil docente definido bajo el cual se evalúa, se esperaría ver una congruencia entre los responsables de la evaluación. Asimismo, los resultados obtenidos en la</p>	<p>Salazar, 2010; Hativa, 2000)</p>	<p>entendida de distintas maneras según la época y el contexto en el que se ha desarrollado (García Cabrero et al. 2011). Además, se le han atribuido una gran cantidad de roles que varían según la institución.</p> <p>En este sentido, como comenta Hativa (2000), cada institución al tener su propia misión y visión institucional, debe tener un marco referencial para la definición de las funciones del profesor dentro y fuera del aula.</p> <p>Por ello, resulta difícil pensar que todos los profesores y personal que labora en la escuela tienen en mente un perfil docente claro y unificado; sobre todo si no ha sido lo suficientemente difundido y socializado. Pero aún, si éste no se encuentra en un documento público y oficial.</p>	<p>Buscar y analizar documentos y reglamentos mencionados (reglamento de escuelas normales, plan 99 de escuelas normales, perfil Promep, guía ProFEN, guía Pefen 1.0 y 2.0).</p> <p>Contrastar con el folleto referido.</p> <p>Preguntar a los docentes:</p> <p>¿Cuáles son sus funciones dentro y fuera del aula?</p> <p>¿Cuenta la institución con un perfil docente deseable?</p> <p>¿En qué consiste?</p> <p>¿Dónde se encuentra?</p> <p>¿Es suficiente la sensibilización que se realiza para dar a</p>
--	--	--	---	-------------------------------------	--	--

		<p>normal superior en el que se mencionaban las acciones y responsabilidades.</p>	<p>encuesta de opinión a docentes indican que el 30.4% de los docentes no sabe si la institución tiene perfil; otro 30.4% dice que no tiene; el 19.6% dice que sí tiene pero que no lo conoce. Únicamente el 19.6% manifiesta que si lo tiene y sí lo conoce.</p>			<p>conocer el perfil docente deseable?</p> <p>Cruzar respuestas de docentes para construir el significado del perfil docente institucional.</p>
--	--	---	---	--	--	---

Tabla 31. Fragmento Diario de campo

Anexo 8. Matriz de integración de instrumentos y técnicas en función de las categorías preestablecidas

CATEGORÍAS	CUESTIONARIO DE OPINIÓN DOCENTE		GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES	GUÍAS DE ENTREVISTA A RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN	
	Variables		Tema	Tema	Subtema
Caracterización de docentes e institución	<p>Datos generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad. ▪ Sexo. ▪ Último grado de estudios. ▪ Tipo de institución ▪ Facultad (Pública). ▪ Proceso de evaluación docente (Pública). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia docente. ▪ Antigüedad en la institución. ▪ Tipo de nombramiento. ▪ Turno. ▪ Tipo de materia. ▪ Número de grupos atendidos. ▪ Tamaño grupos. ▪ Participación en otra institución. ▪ Otras instituciones. 	<p>Caracterización de docentes e institución</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobre su perfil académico, ✓ Experiencia docente ✓ Experiencia en la institución 	Características de la institución	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Misión y visión, ✓ planteamientos curriculares, ✓ modelo pedagógico, ✓ programas, ✓ matrícula, ✓ profesores (número y características).
La importancia de la evaluación y las prácticas institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación/ rechazo evaluación. ▪ Comunicación evaluación a docentes. ▪ Importancia de la Evaluación. 		La evaluación de la docencia en la institución	Responsables de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definición de participantes. ✓ Perfil profesional de los responsables de la evaluación. ✓ Área, departamento, sección responsable de evaluación. ✓ Principales problemas para desempeñar función.

			Surgimiento del proceso de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condiciones principales del surgimiento de la acciones de evaluación ✓ Participantes iniciales. ✓ Estrategias de implementación ✓ Primeras reacciones. ✓ Evolución
Criterios, contenidos e instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento sobre lo evaluado. ▪ Creencias sobre el qué se evalúa. ▪ Creencias sobre el qué se evalúa – funciones. ▪ Perfil docente. ▪ Claridad función docente. ▪ Confianza en instrumentos. 	Qué se evalúa	Características principales del conjunto de acciones de evaluación del desempeño docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelos de evaluación considerados. ✓ Fundamentos conceptuales. ✓ Selección y/o elaboración de mecanismos e instrumentos. ✓ Características principales de los instrumentos empleados.
Propósitos de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósitos de la evaluación. ▪ Comunicación de propósitos. 	Para qué se evalúa	Características principales del conjunto de acciones de evaluación del desempeño docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propósitos.
El proceso de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medios e instrumentos. ▪ Participación en procesos. ▪ Confianza en procesos. ▪ Relevancia de aspectos evaluados. 	El proceso de evaluación	Estrategias puesta marcha	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dirigidas a los profesores, estudiantes, evaluadores.
			Gestión de las acciones de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mecanismos de funcionamiento de responsable(s) de la eval. ✓ Relaciones área responsable con dependencias de la institución y comunidad. ✓ Seguimiento del proceso.

			Sistematización	✓ Sistematización de las experiencias de evaluación.
Usos de resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socialización de resultados. ▪ Uso de resultados. ▪ Retroalimentación. ▪ Relevancia retroalimentación. ▪ Pertinencia de comunicación de resultados. ▪ Consecuencias. ▪ Relevancia de la evaluación. ▪ Acciones reflexivas. ▪ Motivación a la mejora. ▪ Confiabilidad de resultados. 	Uso de los resultados	Comunicación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formas para reportar resultados a profesores, instancias administrativas y otras. ✓ Mecanismos para recibir comentarios de la comunidad.
		Uso de los resultados	Usos de resultados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Empleo de resultados por directivos, académicos. ✓ Comunicación de resultados a instancias externas. ✓ Consecuencias académicas y/o laborales a partir de los resultados.
Acciones a partir de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acciones formativas (CN) ▪ Sugerencias (CN) 	Acciones a partir de los resultados	Acciones a partir de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acciones por realizar de acuerdo con los resultados. ✓ Insumo para programas de formación permanente.
Balance e impacto de experiencias de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Significado ✓ Impacto de la evaluación. 	Balance e impacto de experiencias de evaluación	Balance de las experiencias de evaluación	✓ Puntos exitosos, problemas enfrentados y acciones posibles de mejora del sistema de evaluación.
			Significado	✓ Significado de la evaluación

Tabla 32. Matriz de integración de instrumentos y técnicas en función de las categorías preestablecidas.

Anexo 9. Descripción del trabajo de campo y corpus de datos

Descripción del Proceso

Aunque se realizó una planeación del trabajo de campo previa en la que se consideraron tiempos y acciones a realizar, la realidad fue distinta. Los procesos, protocolos y disposición de las autoridades de cada institución no sólo fueron diferentes entre sí, sino además, determinantes en el desarrollo del trabajo de campo.

A continuación se describe el proceso que se siguió en cada institución desde la gestión para el ingreso, los primeros acuerdos y el procedimiento realizado para la obtención de la información.

Escuela Normal

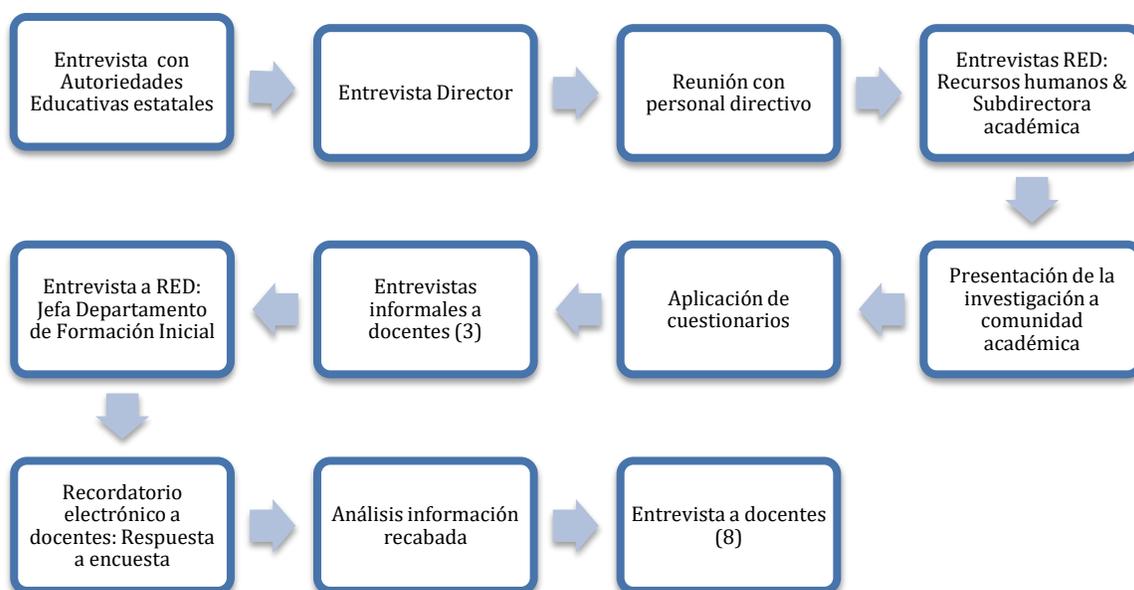


Ilustración 47. Descripción del Proceso: escuela normal.

En relación a las escuelas normales, se mantuvo un diálogo con autoridades estatales quienes manifestaron amplio interés en el estudio resaltando la relevancia de la mirada externa a los procesos de evaluación que se llevan a cabo.

Días después se tuvo un acercamiento con el director de la escuela normal quien además de aceptar el ingreso al plantel convocó a una reunión con su equipo más cercano para que se expusieran los objetivos, alcances y la viabilidad del estudio.

Las autoridades consideraron que la mejor manera para solicitar la participación con los docentes era a través de la invitación y presentación directa de la investigación por la investigadora. El director asignó un espacio para ello dentro de una junta a la que estaba convocado el colectivo docente. El tiempo asignado fueron los últimos quince minutos de la sesión.

Aunque la junta estaba programada a las once de la mañana, los profesores fueron llegando lentamente; dando inicio diez minutos después. Durante ella se abordaron asuntos relacionados al Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal (ProFEN). Debido a que la junta se había extendido en los puntos anteriores y que estaba programada para terminar a las doce, al momento de la exposición, 12:10 a.m., una pequeña parte de los docentes se había retirado. A pesar de esto se llevó a cabo la presentación en la que se resaltaron los objetivos, la relevancia, el proceder metodológico, las características del cuestionario a responder, las consideraciones éticas y los beneficios de la investigación, principalmente. Se ofrecieron indicaciones para la resolución de la encuesta y se propuso a los docentes asistieran a la sala de cómputo en los siguientes tres días para responderla. Los equipos de la sala estarían cargados con el instrumento y la investigadora estaría presente para cualquier duda o asistencia. Al finalizar la reunión se distribuyó una pequeña hoja con en la que se ofrecían algunos detalles de la investigación, la liga para ingresar al instrumento electrónico y algunas recomendaciones. El material sobrante se colocó en el Departamento de Formación Inicial donde todos los docentes debían pasar a firmar.

Al siguiente día se prendieron las máquinas y se abrieron en ellas las encuestas con la ayuda de una docente que trabajaba en la sala. La asistencia del personal fue muy limitada; durante toda la jornada laboral se presentaron cuatro docentes. Uno de ellos comentó que no había podido ingresar a la encuesta. El problema se debía a la confusión entre las letras 'l' minúscula e 'l' mayúscula; así como la letra 'O' y el número '0'. Ante tal situación y la falta de asistencia de los profesores a la sala, la maestra y la investigadora decidieron pasar con cada

docente a todos los departamentos y oficinas para invitarlos nuevamente a responder el instrumento y ofrecerles instalar la liga en sus equipos personales.

Fueron tres días de trabajo e intensa labor de convencimiento. Algunos profesores accedieron de manera cortés; muchos otros comentaron que no tenían tiempo y que después lo harían. Varios mostraron desconfianza para acceder a la liga ya que, como lo expresaron, pensaban que se rastrearían sus equipos o al instalar la liga bajarían algún virus. Muchos dijeron que hubiera sido más fácil haber respondido cuestionarios impresos. A la mayoría, además de mencionarles el propósito del cuestionario, se le explicó a detalle cómo responder la encuesta; desde cómo seleccionar sus respuestas, cómo estar atentos a responder solo el número de opciones permitido, cómo pasar de una sección a otra, cómo monitorear el proceso a través de la barra de avance, hasta cómo enviar sus respuestas. Unos cuantos profesores inclusive solicitaron que la investigadora o la maestra ingresaran sus respuestas mientras ellos las iban respondiendo de forma oral. El recorrido por la institución se realizó varias veces debido a que no era fácil encontrar a los profesores en sus lugares de trabajo.

El acompañamiento de la maestra y la presentación que ella hacía de la investigadora fue de gran ayuda. Era una persona de trato amable que conocía y llevaba buenas relaciones con todo el personal. Ella iniciaba el contacto abriendo espacio para que la investigadora presentara el proyecto e invitara a los docentes a responder la encuesta. Las reacciones de los profesores fueron diversas: algunos se involucraron preguntando sobre el estudio y respondiendo a la encuesta; otros aceptaron que se les instalara la liga para responderla después; unos cuantos no quisieron escuchar ni colaborar. Es importante mencionar que algunos profesores no se dirigieron a la investigadora; el diálogo y la mirada estaban dirigido a la docente.

El primer día se obtuvo la respuesta de 23 profesores. Posteriormente se atravesó el fin de semana en la que sólo 2 la respondieron. El segundo y el tercer día de trabajo se obtuvieron 11 y 7 encuestas contestadas respectivamente; haciendo un total de 43. Durante este tiempo se llevaron a cabo tres entrevistas informales con docentes; mismas que fueron grabadas.

Como parte de una siguiente estrategia, se solicitó a la dirección los correos electrónicos de sus docentes para recordar la fecha de cierre e invitar a aquellos a los que aún no había sido posible contactar. Desgraciadamente el director se negó por motivos de protección de datos de su personal. Sin embargo, éste se comprometió a enviar un correo dirigido a los docentes a fin de difundir la información. Se enviaron dos correos; uno de ellos antes del cierre. La respuesta

de los docentes a partir de esta estrategia no fue evidente ya que además de que el número de cuestionarios respondidos no aumentó de manera significativa, hubo otras acciones que pudieran justificar el incremento, una de ellas fue la invitación directa por parte de la maestra a sus compañeros.

Es importante señalar que, de acuerdo a lo que manifestaron profesores y algunas autoridades, la institución no cuenta con los correos electrónicos de todo el personal. La comunicación principal es a través de oficios y documentos físicos. Esta situación hace pensar que es probable que varios docentes, sobre todo los que están contratados por hora clase, no tuvieron conocimiento del proceso.

Finalmente se obtuvieron 57 respuestas de un total de 131 docentes. Autoridades y algunos profesores comentaron que había sido un gran logro ya que la participación era usualmente menor.

Una limitante del proceder metodológico empleado fue la incorporación del uso de la tecnología. Varios acontecimientos hacen pensar que los profesores no hacen uso habitual del Internet ni han incorporado la comunicación vía electrónica. Esto es, se identificó (a) dificultad de algunos docentes para acceder a la liga, (b) dificultad para responder la encuesta, (c) desconfianza para ingresar a la encuesta a través de la liga, (d) carencia de la institución de los correos electrónicos de su personal, (e) falta de respuesta a partir de las invitaciones electrónicas.

Paralelo a esto, se realizaron entrevistas a las autoridades que fueron señaladas por la dirección como responsables de la evaluación: el Jefe de Recursos Humanos y la Subdirectora académica. Derivado de estos contactos se gestionó un espacio con la Jefa del Departamento de Formación Inicial quien es coparticipante de los procesos de evaluación docente.

Después de realizar un primer análisis de los datos recabados en la encuesta y de la reconstrucción de los procesos de evaluación docente a partir de lo reportado por los responsables de la evaluación, se realizaron entrevistas con ocho docentes.

Universidad pública

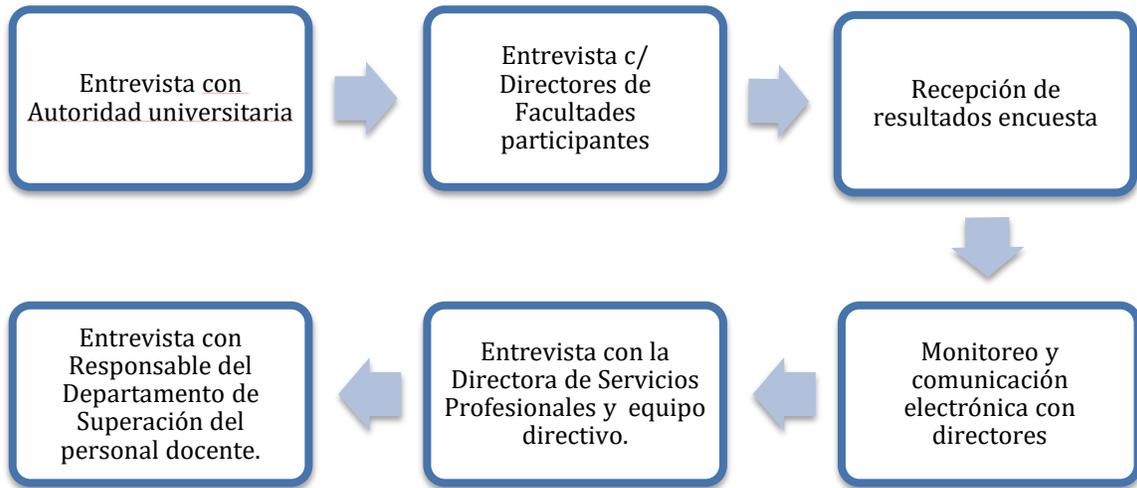


Ilustración 48. Descripción del Proceso: universidad pública.

Con respecto a la universidad pública se tuvo un acercamiento con el Secretario de Docencia de dicha casa de estudios, quien manifestó su interés por el tema y el planteamiento de la investigación; asimismo mostró apertura y aprobación para realizar el trabajo de campo en la institución.

En la entrevista se solicitó que el trabajo de campo fuera en las facultades de Economía y Ciencias de la Conducta estando no sólo de acuerdo sino que en los siguientes días gestionó directamente el ingreso a dichos espacios con los directores.

Posteriormente, se mantuvieron entrevistas por separado con los directores de ambas facultades. Después de exponer los objetivos y el proceder metodológico del estudio, ambos coincidieron en que la mejor manera para acceder a los docentes era a través de ellos. Según comentaron hay más respuesta de los docentes a cuestiones institucionales, que a solicitudes ajenas a ellas, Es difícil que los docentes se den el tiempo para estas últimas. A partir de entonces los datos comenzaron a fluir. Se mantuvo comunicación con ambos hasta el último día para la recepción de datos. Los dos directores se mantuvieron en contacto monitoreando el avance en la respuesta de sus maestros.

Corpus de datos

Los datos recolectados en el trabajo de campo fueron muy diversos. Debido a que en la primera fase del análisis se incluyen los datos de las dos instituciones a diferencia de la segunda en la que se profundiza únicamente en la escuela normal, a continuación se presentan por separado.

Fase Cuantitativa

DOCUMENTO	CARACTERÍSTICAS
BASE DE DATOS	Base de datos que concentra las respuestas de 273 informantes de las tres instituciones participantes en cuanto a 50 variables diferentes.

Tabla 33. Corpus de datos de la fase cuantitativa.

Fase Cualitativa

Escuela normal

TIPO	DOCUMENTO	CARACTERÍSTICAS
ENTREVISTAS	6 entrevistas con responsables de la evaluación	Grabadas. Duración total: 5:00:00 Cuatro de ellas transcritas
	3 entrevistas informales con docentes	Grabadas. Duración total: 1:10:10 Por transcribir.
	9 entrevistas formales con 8 docentes	Grabadas; Duración total: 9:48:30 Por transcribir.

REGISTROS DE TRABAJO DE CAMPO	9 observaciones de campo	Grabadas y transcritas.
ARTEFACTOS CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Folleto: Perfil del Docente Normalista. ✓ instrumento apreciación estudiantil para estudiantes de los semestres 1 a 6. ✓ instrumento apreciación estudiantil para estudiantes de los semestres 1 a 6. ✓ Programa de desarrollo institucional 2007-2012; formato físico. ✓ Programa de desarrollo institucional 2013-2018; formato electrónico. ✓ Formato de observación de la práctica docente. ✓ Instrumento de observación de la actividad docente. ✓ Documento: observaciones, registro y análisis del trabajo de campo en el aula (ORA). ✓ Hoja de registro de la planta docente. 	

Tabla 34. Corpus de datos de la fase cualitativa correspondiente a la escuela normal.