



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



*LOS USOS QUE LOS DOCENTES HACEN DE SU EVALUACIÓN: UNA
APROXIMACIÓN EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE
RIOVERDE*

TESIS

QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

SINDY ELIZABETH MÉNDEZ COLÍN

DIRIGIDO POR

M. en C. MARÍA DEL CARMEN GILIO MEDINA

C.U. QUERÉTARO, QRO., DICIEMBRE DEL 2013



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación



Los usos que los docentes hacen de su evaluación; una aproximación en el Instituto Tecnológico Superior de Ríoverde

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta:

Sindy Elizabeth Méndez Colín

Dirigido por:

M. en C. María del Carmen Gilio Medina

SINODALES

M. en C. María del Carmen Gilio Medina
Presidente

Dra. Felicia Vázquez Bravo
Secretario

M. en C. Rosa María Barajas Villa
Vocal

M. en C. Claudia Isabel Martínez Romero
Suplente

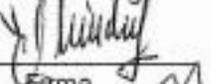
M. en C. José Juan Salinas de la Vega
Suplente

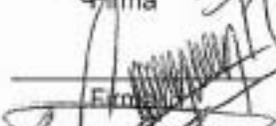

MDH. Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad de Psicología


Firma


Firma


Firma


Firma


Firma


Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Santiago de Querétaro, Qro.
Diciembre del 2013
México

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde (ITSRV), institución de educación superior donde se realiza la evaluación docente institucional a través de cuestionarios de opinión que contestan los alumnos al finalizar el semestre. Este trabajo de investigación tuvo la finalidad de aportar elementos que posibiliten al Tecnológico analizar la evaluación docente realizada hasta el momento, con el fin de contemplar nuevos indicadores que le permitan conocer la enseñanza en la institución; asimismo, es de interés que los resultados de esta indagación le sirvan al docente para comprender y mejorar su práctica contribuyendo así a la investigación evaluativa de la docencia en contexto. El objetivo de esta investigación fue conocer los usos que los docentes hacen de los resultados de la evaluación docente que sus alumnos realizan, además de conocer los posibles usos de la evaluación. La metodología con la cual se desarrolló el estudio fue la de enfoque mixto; se elaboró un cuestionario que se aplicó a 22 docentes implicados en el estudio de un total de 39 profesores que integran la planta docente; posteriormente se entrevistaron a tres profesoras que brindaron información adicional a la que contestaron en sus cuestionarios. Los resultados del estudio refieren que, en la enseñanza, los profesores usan poco los resultados de la evaluación docente institucional. Externaron que la evaluación les fue de apoyo para introducir recursos didácticos en su clase, como pintarrón, recursos audiovisuales, etc., para hacer modificaciones en la planeación de las actividades y la programación de la materia, para presentar criterios de evaluación y en la enseñanza de habilidades de colaboración a los alumnos. Por otro lado se encuentran evidencias de posibles usos de la evaluación docente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior se considera que la evaluación docente no ha tenido un gran impacto en la mejora de la enseñanza en el ITSRV y se concluye que la institución deberá analizar el instrumento de evaluación docente y considerar entregar inmediatamente los resultados para que sean utilizados oportunamente por los profesores.

(Palabras clave: Evaluación docente, evaluación educativa y enseñanza).

SUMMARY

This study was carried out in the Instituto Tecnológico Superior de Rioverde (ITSRV), higher education institute in which an institutional evaluation of teacher is done through opinion questionnaires answered by students at the end of the semester. The purpose of this study was to contribute elements to the Tecnológico that would make it possible for them to analyze teacher evaluation at the moment it was carried out with the purpose of contemplating new indicators that would make possible knowledge of teaching in the institution. In addition, the results of this analysis could help the teacher to understand and improve his/her practice, thus contributing to the evaluative investigation of teaching in context. The objective of this study was to ascertain the uses that in the opinion of teachers they make of the results of teacher evaluation, as well as finding possible uses for the evaluation. The methodology used in developing the study was a mixed focus; a questionnaire was given 22 teachers involved in the study of a total 39 teachers that make up the faculty. After, three women teachers were interviewed who provided additional information to that given in their questionnaires. Results of the study revealed that teachers make little use of the results of the institutional evaluation of teachers regarding teaching. They manifested that support was given them in introducing didactic resources in their classes, such as white boards, audiovisual resources, etc. in order to make modifications in subject planning regarding the activities and programming to be carried out and present evaluation criteria and the teaching of sharing abilities to the students. On the other hand, evidence was learning process. We therefore consider that teacher evaluation has not had a great impact on improving teaching in the ITSRV (from its initials in Spanish). We conclude that the institutional should analyze the evaluation instrument and consider the immediate delivery of the results so that they may be used in a timely manner by teachers.

(Key words: Teacher evaluation, educational evaluation, teaching)

DEDICATORIA

Dedico esta investigación a Dios que me colmó de bendiciones y sabiduría para enfrentar cada reto que con su gran ayuda superé, en él tengo mi fe y esperanza para lograr todo lo que me proponga en la vida.

A mis padres que con su gran ejemplo de vida, me han inspirado para continuar superándome profesionalmente, a pesar de que este proyecto de vida implicó separarme de ellos físicamente, prevaleció su amor y confianza en mí para no dejarme desistir, ya que siempre estuvieron presentes en mi mente y corazón, convirtiéndose en mi motivación para concluir este trabajo de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios por brindarme salud y fortaleza para llegar a este momento de mi vida.

A mis padres, Nora Colín Nava y Daniel Méndez Reséndiz por los sabios consejos que siempre me brindaron.

A mis hermanos, Yudith, Daniel y José por su gran apoyo, palabras de ánimo y confianza en mí.

A la M.C. María del Carmen Gilio Medina, directora de tesis, por su valioso acompañamiento, dirección, asesoramiento, tiempo y apoyo durante la realización de este trabajo de investigación.

A mis maestros de la maestría que con su enseñanza despertaron en mí el espíritu investigador, necesario para emprender el vuelo en el aprendizaje de nuevos esquemas que aportaron a mi vida personal y profesional.

A la Dr. Felicia Vázquez Bravo, docente de la maestría, por su conocimiento y asesoría que fueron de gran beneficio en la realización de esta investigación.

A mis compañeros de la maestría, especialmente a Rosy por demostrarme su amistad y compartir conmigo alegrías, preocupaciones y tristezas en este camino de formación profesional que juntas hemos vivido.

A los docentes, directivos y administrativos del Instituto Tecnológico Superior de Rioverde que participaron y colaboraron en la realización de este proyecto.

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	i
SUMMARY	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE EVALUACIÓN DOCENTE	4
Importancia de la evaluación y políticas educativas	7
Políticas internacionales de evaluación	8
Políticas nacionales de evaluación	11
Investigaciones de Evaluación Docente en Instituciones de Educación Superior	13
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN	23
Delimitación del problema y preguntas de investigación	27
Objetivos de investigación	27
Justificación	28
CAPÍTULO III. MARCO CONCEPTUAL	32
Surgimiento de la Evaluación Educativa	32
Evaluación Educativa	33
Evaluación Docente	45
Aprendizaje y Enseñanza	53
CAPÍTULO IV. MARCO REFERENCIAL	58
El Instituto Tecnológico Superior de Rioverde y la Evaluación Docente.	58
CAÍTULO V. METODOLOGÍA	66
Método de la Investigación.....	66
Entrevista	68
Cuestionario.....	69
Construcción de los instrumentos de investigación	70

Descripción de la aplicación de los instrumentos de investigación.....	75
CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	77
Resultados cuantitativos de los cuestionarios	78
Resultados cualitativos de los cuestionarios y las entrevistas.....	96
Sentido de la evaluación	98
Decisiones tomadas a partir de la evaluación docente	99
Incongruencias de la evaluación docente institucional.....	102
No objetividad y prácticas deshonestas que se relacionan con la evaluación docente.....	104
Propuestas de usos de la evaluación docente institucional	105
Reflejo de situaciones institucionales	112
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	115
REFERENCIAS.....	119
ANEXO I. FORMATO DEL CUESTIONARIO INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DOCENTE	129
ANEXO II. FORMATO DEL CUESTIONARIO HERRAMIENTA DE LA INVESTIGACIÓN	130
ANEXO III. INDICADORES DEL CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN ..	136
ANEXO IV. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	148
ANEXO V. GUIÓN DE ENTREVISTA	149

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Primeras publicaciones referentes a la evaluación docente	6
Tabla 2. Aportaciones de algunos autores a la evaluación educativa.....	34
Tabla 3. Planta Docente del Instituto Tecnológico Superior de Rioverde	59
Tabla 4. Población de la Investigación	67
Tabla 5. Orientaciones psicopedagógicas del trabajo docente	136

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Funciones en la enseñanza.....	56
Figura 2. Etapas claves en la enseñanza reflexiva	58
Figura 3. Proceso de evaluación docente institucional.....	62
Figura 4. Habilidades pedagógicas.....	78
Figura 5. Estrategias de enseñanza	80
Figura 6. Dominio Conceptual.....	82
Figura 7. Promoción de la participación.....	83
Figura 8. Construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje.....	85
Figura 9. Evaluación del Aprendizaje.....	87
Figura 10. Actitudes propiciatorias de reflexión crítica	89
Figura 11. Interacción en el aula.....	91
Figura 12. Ética	92
Figura 13. Planeación	94
Figura 14. Actualización y formación docente	96
Figura 15. Aspectos en los que influyó la evaluación en un grado Mayor que otras situaciones	113
Figura 16. Posibles usos de los resultados de los cuestionarios de opinión en la voz de los profesores del ITSRV	114

Ciertamente hay que procurar que todos aquéllos que tiene la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad.

Comenio, 1998

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis es una investigación que indaga sobre los usos de la evaluación docente que tiene lugar en el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde (ITSRV). Surgió de la inquietud de conocer el impacto de la evaluación docente institucional en la enseñanza. Se considera que el profesor es una pieza clave que participa en el proceso educativo, ya que influye en el aprendizaje de los alumnos a través de diversas actividades que permiten que los contenidos de enseñanza sean significativos para los alumnos, además de que los motivan para que se interesen, participen y sean responsables de su proceso de aprendizaje. Por lo anterior, es importante que las instituciones educativas de nivel superior consideren mecanismos de evaluación docente que den cuenta del proceso educativo en el que interviene el profesor, con el objetivo de que el profesor analice y reflexione respecto a su práctica, lo que conlleva a que se generen cambios que favorezcan la enseñanza, sin que la evaluación docente solo sea una medida de control relacionada con estímulos económicos y la estabilidad laboral de los profesores.

En el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde, institución de Educación Superior donde tuvo lugar el presente estudio, la evaluación docente se basa en la aplicación de cuestionarios de opinión dirigidos a los alumnos, desde el año 2001 a la actualidad. Dicha tarea institucional tiene la finalidad de cumplir indicadores relacionados con la calidad educativa, enmarcados dentro de políticas nacionales de evaluación, por lo que, con los resultados, el docente puede participar en programas para obtener estímulos económicos, además de tener la posibilidad de aumentar su carga horaria y renovar su contrato laboral; es importante mencionar que todos los docentes laboran con contratos de seis meses sin tener la posibilidad de aspirar a una plaza o base que asegure su trabajo. La anterior situación institucional relacionada con la evaluación docente poco enfatiza la evaluación para comprender y mejorar la práctica educativa, además de que no involucra la participación de los docentes en su proceso de evaluación, éstas son algunas de las razones principales que impulsaron el desarrollo de la presente investigación.

En este mismo sentido, el problema de investigación planteado tiene como objetivo general describir los usos que, en la enseñanza, los docentes del

Instituto Tecnológico Superior de Rioverde hacen con los resultados de los cuestionarios de opinión de la evaluación de la docencia y, como objetivo específico, conocer los posibles usos que los profesores podrían hacer de la evaluación docente. Asimismo, la finalidad del presente estudio es aportar a la institución elementos que den cuenta del proceso de enseñanza al analizar la evaluación docente hasta el momento realizada, con el fin de contemplar nuevos indicadores que le permitan retroalimentar a los profesores; de la misma manera, es de interés que los resultados de esta indagación aporten elementos al docente para comprender y mejorar su práctica docente contribuyendo así a la evaluación docente en contexto.

Es importante mencionar que para que la evaluación docente tenga impacto en la docencia no debe relacionarse únicamente con elementos de control, ya que genera en los profesores sentimiento de peligro respecto a su permanencia laboral, sino más bien es interesante destacar que se requiere información de la enseñanza en sí que brinde confianza al profesor al considerar su participación en la evaluación y resulte deseable esta actividad para su retroalimentación.

Se considera que una evaluación docente parte del hecho de que el docente desempeña mejor su trabajo al brindarle conocimiento que conlleve a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que una evaluación continua debe convertirse en un instrumento necesario para potenciar las capacidades profesionales de los docentes y, por ende, del proceso educativo. La evaluación docente en el ITSRV se ha llevado a cabo bajo las premisas de control anteriormente establecidas y arroja información expresada en porcentajes que, lejos de retroalimentar, puede resultar difícil para ser puesta en práctica por los profesores, como se observará en los resultados de esta investigación. Los docentes reconocieron que la evaluación docente institucional requiere cambios que resalten aspectos de su trabajo no expresados solamente en números y haga énfasis en aquellos que no contribuyan al proceso educativo.

La investigación realizada se hizo con base en una metodología mixta, se retomó a Cook y Reichardt (2005), al utilizar la investigación cuantitativa como cualitativa en un mismo estudio, al buscar compatibilidad entre ambas y

trabajar de manera complementaria. Las fuentes de investigación fueron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, con los cuales se obtuvieron datos estadísticos del proceso de evaluación institucional, que se complementaron y enriquecieron con la información obtenida en las entrevistas.

Para presentar este trabajo de investigación se ha dividido la tesis en siete capítulos. El primer capítulo describe los antecedentes de la evaluación docente y brinda un panorama amplio del surgimiento de esta actividad en la educación, se muestran las políticas internacionales y nacionales que han influido en la implementación de la evaluación docente en las diversas instituciones educativas, así también se expone información de investigaciones que se revisaron referente al tema que nos ocupa.

En el segundo capítulo se muestra el planteamiento del problema, posteriormente se establecen los objetivos que se pretende alcanzar en la investigación y finalmente se expone la justificación para llevar a cabo el presente estudio. En el tercer capítulo se presenta la revisión teórica que sustenta la tesis, para ello se establecieron tres categorías: 1) el surgimiento y posturas sobre la evaluación educativa, 2) posturas sobre la evaluación docente y 3) posturas sobre enseñanza y aprendizaje. Este capítulo permitió que se reconociera que la evaluación docente impregna el sistema educativo, por lo cual es necesario su estudio y análisis en las instituciones educativas.

En el cuarto capítulo se presenta el marco referencial en el que se realizó el presente trabajo de investigación, se describe el contexto del Instituto Tecnológico Superior de Rioverde y se hace énfasis en el proceso de evaluación docente que hasta ahora ha tenido lugar en la institución. El quinto capítulo se enfoca en la metodología utilizada para fundamentar el estudio; en este apartado se hace una descripción respecto al método y las técnicas de investigación, entrevista y cuestionario, además de que se señala la construcción del proceso y los indicadores que se establecieron para elaborar el cuestionario y al final se describe la experiencia obtenida en la aplicación de los instrumentos de investigación.

En el capítulo seis se muestran los resultados que arrojó la investigación, este capítulo está dividido en dos apartados, primeramente, en análisis

cuantitativo de los cuestionarios y después el análisis cualitativo de los cuestionarios y las entrevistas, en este último se hizo una discusión con la teoría para fundamentar este trabajo, es decir, mostrar lo práctico correspondiente al análisis de la evaluación docente institucional y enriquecerlo con el trabajo teórico existente respecto a la actividad en la educación superior. Es así como se llega a las conclusiones que se presentan en el capítulo siete, para finalizar el trabajo de investigación.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE EVALUACIÓN DOCENTE

Antes de la década de los ochentas, con excepción de los Estados Unidos y Canadá, un fenómeno aislado en la mayoría de los países fue la evaluación de la docencia (García, 2004), aunque es necesario reconocer que sus orígenes están en los sistemas de evaluación del mundo empresarial e industrial.

De acuerdo con Salazar (2008), a partir de 1960 se transfirió la evaluación a los establecimientos escolares con la tendencia que en administración de empresas se conoce como *desarrollo organizacional*, misma que busca aumentar la eficacia de las organizaciones satisfaciendo ciertas condiciones en el marco institucional. En este sentido, la sociedad ha puesto su mirada en las instituciones educativas como empresas, y en los alumnos como mercancía controlada por los profesores (Jaime de Chaparro, Romero, Rincón & Jaime, 2008), sin considerar que sus fines no pueden asemejarse a los de cualquier otra institución del sector empresarial, debido a que se trata de formar y educar seres humanos, no de administrar y controlar objetos inanimados.

La información anterior es fundamental al centrarse específicamente en la evaluación docente, pues si lo que se quiere lograr a través de la educación es formar a los alumnos, se requiere una evaluación docente congruente, donde la existencia de cuestionamientos por parte de ellos sea tomada como crítica constructiva por la institución, y que las incoherencias y vacíos que surgen de la evaluación docente se detecten y corrijan, para que la evaluación docente sea una potente acción en la educación, atribuyéndole credibilidad y confianza no solamente por parte del profesor evaluado, sino también por parte de los alumnos y la sociedad; además se reconoce que la evaluación de desempeño

docente es, fue y será un tema de gran interés estudiar, a nivel técnico y público (Salazar, 2008).

Al establecer técnicamente los orígenes de la evaluación docente en el nivel superior de la educación, es posible reconocer que apareció por medio de la aplicación de cuestionarios de opinión de los alumnos; primeramente surgió en Estados Unidos de América en 1927, con la elaboración del primer cuestionario de opinión para evaluar al profesor, diseñado por Herman Remmers, en la Universidad de Purdue.

Los antecedentes de la evaluación docente en México tuvieron lugar en universidades privadas: en 1968 apareció en la Universidad Iberoamericana y en 1974 en el Instituto Tecnológico de Monterrey, instituciones que crearon sistemas de evaluación de la docencia por los alumnos (García, 2002). Por lo anterior, en la evaluación docente la estrategia principal para evaluar a los docentes se ha basado en el uso de Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (CEDA), donde el objetivo principal de estos instrumentos es obtener evidencias a través de las opiniones y juicios de los alumnos acerca de la efectividad de sus profesores en el salón de clases.

Los CEDA se crearon en los Estados Unidos (EU). De acuerdo con García (2004), los motivos por los cuales se han utilizado en otros países, popularizándose esta estrategia de evaluación docente, puede asociarse con los siguientes hechos:

- La influencia del intercambio académico. A nivel mundial, EU es el principal receptor de estudiantes internacionales en sus universidades y colegios.
- La adopción mundial del modelo estadounidense de educación superior. Cada vez es más notable la influencia del modelo norteamericano en los sistemas nacionales de educación superior.
- La globalización de los sistemas de educación superior. Este fenómeno mundial que se comenzó a gestar en la década de los ochentas, que ha crecido con la globalización de la economía, y que se ha capturado con la emergencia y uso de las nuevas tecnologías, ha traído consigo cierta homogenización de los sistemas de educación superior.

Además de los orígenes técnicos de la evaluación docente relacionados con los cuestionarios de opinión, como se describió anteriormente, es importante reconocer sus antecedentes bibliográficos, para lo cual se ha encontrado la producción académica de trabajos, informes, investigaciones y textos de múltiples autores que se interesaron en el tema en cuestión. En sentido cronológico, las primeras publicaciones tuvieron lugar en la década de los sesenta con estudios en el mundo anglosajón.

Tabla 1

Primeras publicaciones referentes a la evaluación docente

Auto	Año	Aportaciones a la Evaluación docente
Renmers	1963	Presentó una investigación, en la cual buscó obtener la media de las calificaciones otorgadas por 25 o más alumnos a sus profesores, utilizando una escala de calificación; dicha media que el autor consideró que era tan fiable o más que los mejores test que se emplearan para predecir el éxito de los profesores.
Simpson	1965	Consideró que la autoevaluación es el principal factor del perfeccionamiento docente; además, ofreció técnicas e instrumentos de autoevaluación, así como áreas de comportamiento docente sobre las que dichas técnicas pueden incidir con más eficacia.
Valdman & Peck	1970	Señalaron que los factores o características que los alumnos perciben de sus profesores pueden agruparse de la siguiente forma: cordialidad y optimismo, equilibrio emocional y dominio de la materia, actividad y dinamismo, firme control (disciplina), y actitud democrática.
Dornbush	1973	Justificó la importancia de la evaluación entre profesores, debido a que no hay amenaza punitiva alguna, al no participar directores ni supervisores.
Brophy	1974	Mediante investigaciones, estableció relaciones entre comportamientos docentes y aprendizajes de los alumnos.

Glass	1974	Propuso la observación de la conducta docente como núcleo esencial de la evaluación del profesor.
Doyle	1975	Ofreció una cuidadosa selección de las mejores escalas de evaluación de profesores por parte de los alumnos, otorgando fiabilidad y validez de las evaluaciones de los profesores realizadas por los alumnos.
De Landsheere	1975	Hizo una serie de consideraciones sobre las dificultades de saber lo que realmente ocurre en clase y por qué es necesario saberlo.
De la Orden	1979	Reconoció la necesidad de que una de las líneas que debe tener la formación de supervisores está referida a la capacidad para evaluar profesores y diseñar cursos, aunque advirtió que el conocimiento de la práctica escolar mediante el ejercicio como profesor es necesario pero no imprescindible, dada la diferencia de los roles que corresponden a las funciones docentes y de supervisión. Identifica el control como la función básica de la Inspección educativa, quedando en un segundo lugar, y a gran distancia la función de asesoramiento. La evaluación de profesores, centros y sistema educativo son las manifestaciones principales de la función de control. Y la evaluación de innovaciones, especialmente curriculares, constituye el indicador de la función de asesoramiento.

Nota: Elaboración propia basado en Salazar (2008).

Importancia de la evaluación y políticas educativas

Se considera que “la evaluación docente es una práctica ardua que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos que pueden tener consecuencias sociales relevantes, tanto para los maestros como para los alumnos” (Luna & Rueda, 2008, p. 59). Por lo anterior, en México es indispensable reconocer la evaluación docente como actividad que forma parte de los procesos educativos

que requieren completa atención para llevarse a cabo con compromiso y ética en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Se reconoce que la evaluación docente es una actividad en la educación superior que requiere reflexión y análisis por parte de los docentes, alumnos y administrativos para ponerla en práctica; en este sentir, se reconoce que cada vez es mayor el vigor con que se defiende la idea de desarrollar y consolidar una cultura legítima de evaluación docente, que invita a mirar las evaluaciones que se practican sobre cada uno de los profesores como cotidianas e incluso deseables para su perfeccionamiento (García, Loredó, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda, 2004). De acuerdo con la anterior idea, es posible asegurar que la valiosa labor de los profesores de nivel superior en la educación se fundamenta en su desempeño que, a través de la enseñanza, contribuye en la formación académica de jóvenes universitarios que se preparan para la vida profesional, es por eso que contar con un mecanismo que mejore su trabajo es importante en el proceso educativo. Se considera además que hacer posible la evaluación docente parte de la idea de la aceptación y credibilidad que los evaluados depositen en ella.

Políticas internacionales de evaluación

En los años ochenta, un tema notable internacionalmente respecto de la enseñanza superior fue su reforma profunda; uno de los cambios fue el nuevo término de la relación entre la enseñanza y el Estado en algunos países de Europa. Lo anterior fue interpretado como el *ascenso del Estado Evaluador*, cuya expresión más notable fue el impulso de una evaluación estratégica; es decir, una evaluación diferente a la relacionada con coordinar el sistema mediante el control de los insumos y procesos, sino más bien, una evaluación dirigida a cambiar las metas y reglas en el plazo del sistema de enseñanza superior; de esta manera se tuvo la iniciativa de corregir las deficiencias del sistema por medio de una evaluación de los productos. El *ascenso del estado Evaluador* no fue resultado de una planeación clara, sino más bien en respuesta a circunstancias, algunas económicas y otras ideológicas (Neave, 1990, como se citó en Arbesú, Canales, Crispín, Figueroa y Gilio, 2004), lo que conlleva a que la evaluación en la educación esté en continuo análisis y

reflexión, para que no se aleje de cuestiones relacionadas con la formación académica de los alumnos por tener presente circunstancias políticas-ideológicas que la sociedad demande.

En México y en América Latina, después de la crisis financiera de los años ochenta, también se advirtió un cambio en la relación del Estado y la enseñanza dirigiéndose hacia una redefinición de otros términos de mutua existencia (Kent, 1993, como se citó en Arbesú et al., 2004); dicho cambio orientó al sistema de enseñanza superior, en el cual los organismos internacionales obtienen un papel importante para impulsar la evaluación en cada país.

Los organismos internacionales que han trascendido en la educación son: el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A continuación se describen los principios y recomendaciones relacionadas con la evaluación docente en la educación superior.

El Banco Mundial (BM) es una agencia crediticia a la que se atribuye una influencia en el diseño y la conducción de las políticas nacionales porque sus créditos están asociados a sus recomendaciones. Respecto a la evaluación docente, el BM propuso que las instituciones debían ser responsables de su desempeño, supone que cada IES vigilará la calidad de la enseñanza. Los indicadores de desempeño son de máxima eficiencia cuando están claramente relacionados con las metas institucionales y se usan como elementos de ayuda para la adopción de decisiones, y no como determinantes rígidos de financiamiento (Banco Mundial, 1995).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es uno de los organismos más importantes en el debate internacional educativo, constituido en 1946 y actualmente agrupa 180 naciones. En 1995 publicó un documento sobre la importancia del nivel de educación superior y emitió algunas recomendaciones para su mejora. El documento no se remite explícitamente a la evaluación docente, sin embargo, destaca la importancia de la evaluación del personal para mejorar la calidad y lograr su participación en las tareas centrales de la institución. La UNESCO

propone y precisa que la evaluación debe tener una función formativa, basada en criterios estrictamente académicos, aceptar la dificultad de la valoración técnica de las capacidades personales, la importancia de la transparencia, el uso de resultados y el derecho de apelación (UNESCO, 2002, como se citó en Arbesú, et al. 2004)

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), hizo un estudio acerca de la educación superior de México para su incorporación en la organización, entregado a las autoridades en 1996. La OCDE, cuenta con 40 años de existencia. Sus finalidades son de tipo económico entre sus países: México pertenece a esta organización desde 1994 y solicitó su examen en el sistema de enseñanza superior desde antes de su incorporación. El diagnóstico de este organismo respecto a las actividades docentes e investigación, hizo hincapié al señalar que los docentes carecen de habilidades pedagógicas, pero también que el acelerado incremento del número de ellos promovió una deficiente preparación. Además, como parte de sus recomendaciones sugirió nuevas políticas de reclutamiento, perfeccionamiento y desempeño del personal académico (OCDE, 2000, como se citó en Arbesú et al. 2004).

Como se observó, por parte del BM, la UNESCO y OCDE no existe una homogeneidad en el conjunto de recomendaciones, son organismos internacionales influyentes en el campo educativo; además, asocian calidad con evaluación en los sistemas de enseñanza superior, es decir, pretenden mejorar la educación impulsando cambios en las escuelas; uno de ellos es implementar la evaluación docente, por lo que el tema de la evaluación docente apareció impreciso y desdibujado frente a los principios o recomendaciones más generales de los principales organismos internacionales antes referidos (Arbesú et al., 2004), sin precisar detalladamente cómo llevar a cabo dicha actividad. En ese mismo sentido, y en respuesta a los organismos internacionales, las IES implementan prácticas evaluativas con el objetivo de brindar educación de calidad; sin embargo, se considera que las propuestas internacionales para evaluar la docencia en el nivel superior en la educación, dado que no son elaboradas exclusivamente para México, representa un reto

contextualizar dicha práctica en cada institución de nivel superior en nuestro país.

Si bien es cierto, la evaluación de la docencia es reconocida por las instancias internacionales (BM, UNESCO y OCDE) con el propósito de alcanzar la calidad educativa contenida en el discurso oficial (Arbesu, 2004); sin embargo, la calidad educativa es un término muy general y en parte ambiguo, en el cual los académicos universitarios forman parte imprescindible, por lo anterior, la evaluación de la docencia se ha considerado como un instrumento fundamental relacionado con la calidad educativa.

Es necesario ajustar la evaluación docente al contexto del sistema educativo en general y a la educación superior en particular (Rueda, 2004), ya que se presenta como un problema, debido a las diferencias culturales, sociales y políticas de los actores educativos que participan en ella. Se requiere un mayor esfuerzo para resignificar y valorar la evaluación docente en el nivel superior sin encarcelarla en un simple instrumento, lo mejor sería reconocerla como protagonista en el proceso educativo que permita mejorar la educación superior.

Políticas nacionales de evaluación

La agenda internacional en educación con base en los organismos internacionales (BM, OCDE y UNESCO) consideró la evaluación como el tema decisivo para la educación, al proponer que se implemente en todas las instituciones educativas como un instrumento necesario para la calidad educativa del servicio que brinda cada institución. México no fue la excepción y también se implementó la evaluación en la educación, a partir del periodo del presidente Salinas de Gortari (1989-1994) y después de las severas restricciones financieras de los años ochenta, se impulsó como política gubernamental la modernización educativa (Arbesú et al., 2004). Al inicio de los años noventa, el Programa para la Modernización Educativa (PME), estableció los lineamientos de la política nacional para el sector, además señaló que la evaluación sería el tema dominante, al considerarla como la estrategia principal para el cambio; sin embargo, no precisaron modalidades ni acciones específicas para ponerla en práctica en los diferentes niveles educativos.

En ese mismo sentido, el PME proponía para la educación superior impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema con carácter diagnóstico y constituir un organismo para conducirlo, que sería la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) (Arredondo, 1991). Independientemente del PME, y una vez que se puso en marcha la CONAEVA, en noviembre de 1989, se comenzaron a perfilar distintos tipos de evaluación: autoevaluación institucional, la de programas académicos, la de sistemas y la individual (Mercado del Collado, 1998). La evaluación de programas quedó a cargo de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), estos comités formados por pares de académicos, quienes hacen evaluaciones en los programas de licenciatura y posgrado de las IES y asesoran la creación de nuevos proyectos institucionales. Respecto a la evaluación individual de los docentes, tema de nuestro interés, quedó a cargo de las propias instituciones.

En febrero de 1990, una vez que se anunció el PME como un programa federal que pretendía recompensar permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo, se establecieron lineamientos generales para la operación, pero no existieron precisiones en las formas de operación; a partir de entonces la evaluación del desempeño individual de los docentes adquirió derecho a entrar en las IES y su uso se ha extendido al conjunto instituciones de nivel superior (Arbesú et al., 2004).

La evaluación del desempeño individual de los profesores en las instituciones de educación superior, “después de más de una década de aplicación, la mayor parte de los estudios en el tema coinciden que los propósitos de recompensar calidad, dedicación y mejora en el desempeño del personal no se han logrado” (Canales, 2001; Días & Pacheco, 1997; Ibarra, 1993; Didou, 1993 como se cito en Arbesú et al., 2004, p. 219). Lo anterior es una situación que requiere ser analizada y no permitir que la evaluación sea sólo una palabra más que se encuentra presente en el discurso político de la educación, sino que sea realmente trascendente para la educación superior, así también considerarla una práctica social que sea coherente con el proceso de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar directamente en las IES.

La evaluación docente, en las instituciones de educación superior en México, se hace con base en las políticas internacionales que impregnan las políticas nacionales y que no son elaboradas exclusivamente para el nivel superior; sin embargo, las IES retoman las recomendaciones nacionales para evaluar la docencia y afrontan el reto implementando dicha actividad en la educación.

Por otra parte, la evaluación docente se caracteriza por ser un proceso cuantitativo que se relaciona estrechamente con la rendición de cuentas. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), en el siglo XXI, reconoció que la aplicación de programas estaba enfocada en el trabajo individual y criterios cuantitativos, en detrimento del trabajo en equipo y los criterios cualitativos. La ANUIES recomendó establecer un sistema de estímulos complementarios basados en evaluaciones objetivas y justas del desempeño docente (García et al., 2004), que den cuenta explícitamente del proceso de enseñanza y aprendizaje para profesionalizar la práctica de los docentes del nivel superior de la educación.

En la actualidad se ha investigado respecto a la evaluación docente en el ámbito de la educación superior, por medio de estudios y trabajos que tuvieron lugar en IES que dan cuenta de la importancia de evaluar a los docentes generando reflexión de y para la práctica educativa; además de que genera preocupación “la precariedad y la poca funcionalidad que han tenido los diferentes aspectos legales que normatizan la evaluación desde las políticas educativas, surgidas de organismos internacionales que desconocen las realidades de nuestros contextos escolares y sociales” (Jaime de Chaparro et al., 2008, p.172). Por lo que se considera importante llevar a cabo investigaciones respecto a la evaluación docente para que contribuyan a que ésta sea un proceso trascendente en la práctica docente y que no se aleje del carácter pedagógico y educativo que da sentido a su existencia.

Investigaciones de Evaluación Docente en Instituciones de Educación Superior

En este apartado se exponen investigaciones que dan cuenta de la importancia de analizar la evaluación docente en instituciones educativas del nivel superior, en los resultados de los estudios promueven cambios de dicha

actividad para que ésta tenga un impacto en el proceso educativo en la institución.

“La evaluación del desempeño docente en la universidad” (Rueda, 2008). En este artículo el autor refleja el contexto de la evaluación en México, vinculado al financiamiento y acreditación de la calidad de los servicios educativos presentes en el discurso oficial. Se observó que las instituciones de educación superior en el país utilizan cuestionarios de opinión que contestan los alumnos para evaluar la docencia, además, dichos cuestionarios son un medio a través del cual el docente obtiene compensación salarial.

Este trabajo se hizo por medio de tres instrumentos de investigación: un cuestionario general sobre el estado que guarda la función del desempeño docente en cada institución; un documento que detalla los aspectos más significativos involucrados en la evaluación de la docencia, con los elementos formales o normativos y los relacionados con las prácticas cotidianas de la institución; y un seminario-taller con los encargados de conducir el proceso de evaluación en cada una de las universidades de la región metropolitana del país conformada por las universidades localizadas al interior de la Ciudad de México: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN) y la del Ejército y la Fuerza Aérea. Adicionalmente, para efectos de este estudio, se incluyeron en esta misma región las Facultades de Estudios Superiores de la UNAM, unidades de la misma institución, pero que operan autónomamente con campus en localidades distintas y con carreras profesionales propias.

Dentro de las consideraciones finales de la investigación, el autor señaló que los instrumentos más utilizados para la evaluación de la docencia son los cuestionarios de opinión que contestan los alumnos. Las universidades presentaron el cuestionario sin mencionar las características técnicas seguidas para su elaboración, los resultados de la evaluación del desempeño docente sólo son considerados como condición administrativa para tener acceso a los diversos programas especiales y no para determinar el nivel obtenido en ellos, ya sea por puntos positivos o por el cumplimiento de criterios previamente acordados. Excepcionalmente, una institución reportó que los resultados de la

evaluación docente se emplean para generar acciones de formación y capacitación docente.

“Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores” (Arbesú, 2004). En esta investigación se enfatiza el carácter formativo de la evaluación docente, es decir, su utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza con base en la reflexión del modelo de evaluación docente de corte cualitativo con la participación de los profesores con el propósito de retroalimentar su práctica docente, esto contribuye a mejorar la enseñanza.

El trabajo se realizó en la División Ciencias Sociales, Ciencias y Artes para el Diseño, y en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, la investigación planteó principios teóricos y metodológicos de la evaluación en la docencia con el fin de mejorar la docencia en la universidad. Se utilizó la etnografía como método de investigación, a partir de las corrientes fenomenológica e interpretativa. Para esta investigación se seleccionaron tres docentes que impartieron el módulo de conocimiento y sociedad en tres trimestres diferentes, uno por cada división; el trabajo de campo duró un año y se utilizó la técnica de la observación participante; como apoyo se hizo lo siguiente: se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes seleccionados y con sus alumnos, la video filmación de una sesión de cada profesor, la consulta con colegas, la investigación documental, el análisis del diario de campo y la observación de los videos con los docentes.

Los hallazgos encontrados en esta investigación fueron los siguientes: se comprobó que sí es posible vincular la evaluación de la docencia con el proceso de análisis y mejora de la práctica educativa, con la participación del profesor; dio la posibilidad de entender la compleja labor que realiza el profesor frente a sus alumnos y confirmar que la docencia requiere un tipo de evaluación distinto del que hasta el momento se ha realizado con fines de control y financiamiento; propone la participación del docente en la creación de un modelo propio de evaluación, para conocer, comprender y mejorar la práctica cotidiana en el aula. Esta investigación muestra alternativas de

evaluación en la docencia universitaria en México: el evaluador acompaña al docente para orientar y ayudar a la reflexión de su propia práctica docente.

“Evaluación de la docencia como práctica reflexiva” (Contreras & Arbesú, 2008). Es una investigación que tuvo lugar en la Universidad católica de Valparaíso, en Chile, su propósito fue de carácter formativo para los profesores presentes y futuros docentes de la universidad con la participación de ellos en su proceso de evaluación, como vía de mejora en la enseñanza de la institución. Las autoras señalaron que la evaluación formativa de la docencia supone la revisión planificada y sistemática del propio quehacer, lo cual contribuye a que los docentes se involucren en el análisis y reflexión de sus propias creencias y prácticas de enseñanza; propone diferentes fuentes de información sobre la docencia (filmaciones, cuestionarios abiertos, observaciones entre pares, cuestionarios de opinión, talleres de evaluación, etc). En la evaluación participativa de la docencia que se hizo en esta investigación, se consideró que los profesores se integren en la creación y aplicación de instrumentos de su evaluación, por medio de sus opiniones.

En la investigación, se utilizaron las siguientes acciones: seis reuniones con 25 jefes de docencia y de carrera de las facultades de Filosofía y Educación, Ingeniería y Ciencias para conocer la finalidad que le otorgaban estos docentes a su evaluación y, por otra, recoger sus percepciones respecto de los sistemas particulares que estaban empleando en sus respectivas carreras, como también sus maneras de ponerlos en marcha, uso y consecuencias; con lo anterior, se diseñó una entrevista grupal semiestructurada.

También se hicieron reuniones con 44 dirigentes estudiantiles divididos en ocho grupos, se les pidió a los alumnos que contestaran cuatro preguntas relacionadas con la evaluación docente de la universidad, primeramente se contestaron de manera individual, después en pequeños grupos y al final se hizo una plenaria. El objetivo de estas reuniones fue obtener información sobre sus percepciones respecto de la evaluación de la docencia y así complementar el análisis anterior, pero también se pretendía hacerles ver que la información que ellos entregaban era de vital importancia para mejorar la docencia y, por lo tanto, su propia formación.

Paralelamente a las reuniones con docentes y alumnos, se analizaron 18 cuestionarios de opinión estudiantil de evaluación docente, que analizó la unidad de Evaluación curricular. Cada cuestionario fue analizado en forma individual según esta pauta y posteriormente se realizó un análisis colectivo.

Además, se llevó a cabo un taller de evaluación y formación docente con duración de un año, con la participación de 7 profesores, con el objetivo de promover un espacio de reflexión y autoevaluación, donde cada docente decidió qué tipo de cambios o mejoras necesitaban instrumentar en su trabajo cotidiano como profesionales de la enseñanza.

La investigación concluyó con lo siguiente: los jefes de la docencia y los docentes carecen de tiempo para analizar particular y colectivamente los resultados del proceso evaluativo de la docencia y comunicar efectivamente las decisiones tomadas a partir de los resultados.

“Usos e impacto de la evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: resultados de la meta-evaluación” (Elizalde, Torquemada & Olvera, 2010). En este trabajo se investigó por medio de una evaluación de la *evaluación de la docencia* en la Universidad Autónoma de Hidalgo (UAEH), denominada meta-evaluación. La investigación se hizo con el objetivo de reportar cómo se llevó a cabo la meta-evaluación del proceso de evaluación docente en la institución de educación superior correspondiente al año 2009, así como los resultados más relevantes de esta experiencia. Para la investigación se realizó una reunión con 75 coordinadores de programas educativos, para analizar los resultados de la evaluación por medio de un cuestionario abierto para indagar cuál ha sido el uso que le han dado a los resultados de la evaluación de la docencia, además de conocer el impacto de los mismos.

Este estudio consideró importante un proceso de evaluación que cubra los requisitos de validez y confiabilidad; se asume que la evaluación docente debe analizarse y valorarse constantemente por medio de la meta-evaluación, hacerla y en ella involucrar profesores, alumnos y directivos.

“El pensamiento del profesor. Repercusiones en la evaluación de la docencia” (Cruz & Elizalde, 2004). Este trabajo de investigación indagó el pensamiento como construcción social por medio de la formación académica y

la experiencia práctica, lo que hace que el docente seleccione determinados contenidos, y éstos tengan diferentes expectativas relacionadas con la institución escolar. Este estudio planteó que el comportamiento del profesor está condicionado por su pensamiento, cuyo contenido construye a partir de las condiciones de antecedentes y sus propias teorías y creencias; para mejorar su actuación es necesario que el docente sea consciente de sus creencias o teorías, además de contrastarlas con el conocimiento acumulado de teorías educativas.

El propósito de la investigación fue conocer el pensamiento del profesor universitario a través de sus creencias pedagógicas, en particular sobre los aspectos del papel del profesor, de la enseñanza que imparte y del aprendizaje de sus alumnos. Los instrumentos que utilizaron para recolectar datos fueron primeramente entrevistas a profundidad, así también se construyó un cuestionario de creencias pedagógicas elaborado a partir de dos tipos de profesores (tradicionales y progresistas). El cuestionario fue validado por un grupo de expertos, se probó en una fase piloto, posteriormente se aplicó a 42 profesores de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos de la Universidad Iberoamericana, se obtuvieron respuestas completas en 39 de ellos. Los participantes fueron en su mayoría mujeres, la mitad no había tomado algún curso de actualización, su preparación académica corresponde a licenciatura y casi la mitad ha cursado algún tipo de posgrado. La mitad de la población de esta investigación refirió que no ha tomado cursos en el área de pedagogía y la otra mitad ha hecho cursos en áreas de desarrollo docente, evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, metodología de enseñanza-aprendizaje, diseño de página web, etc.

En sus consideraciones finales, esta investigación enfatizó que este tipo de trabajo podría servir a los profesores como una retroalimentación, partiendo del hecho de que evaluar es una reflexión para comprender en mejor medida su práctica y que la información de la evaluación docente podría ser usada en programas de formación profesional bajo los supuestos de la enseñanza reflexiva.

“Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación” (Arbesú, Gutiérrez & Piña, 2008). Es una investigación que se realizó con base en la teoría de las Representaciones Sociales (RS). Muestra ciertas percepciones, opiniones e imágenes que los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco han construido con la evaluación que la institución realiza de su trabajo académico.

Para la recolección de información utilizaron dos tipos de instrumentos:

1. Un cuestionario con preguntas de asociación libre, el cual se aplicó a 100 profesores de las tres Divisiones que tiene la Unidad Xochimilco (Ciencias y Artes del Diseño, Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias Biológicas y de la Salud). En esta actividad se les solicitó a los profesores que escribieran las palabras que les venían a la mente cuando escuchaban las siguientes frases inductoras: beca a la docencia, beca a la permanencia y estímulo a la docencia e investigación.

2. Un correo electrónico en el que se solicitó a 24 profesores que expresaran lo que para ellos significaba la evaluación académica a partir de sus vivencias.

En los resultados finales de este estudio se señala que los docentes comentan que la evaluación docente no ha permitido mejorar significativamente la calidad del trabajo de profesores e investigadores, sino que ha favorecido en muchos casos la elaboración de artículos y diversos productos de trabajo al vapor con el objeto de tener una amplia productividad académica.

“La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora” (Rueda, Luna, García & Loredo, 2010). El estudio surgió a partir de la necesidad de contar con un diagnóstico de la evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México, en virtud de su inexistencia en los órganos coordinadores del sistema de educación superior, así como de proponer formas alternativas de evaluación para resaltar la importancia de las actividades docentes y orientar su evaluación y mejora permanente. En esta investigación se presentaron exclusivamente los resultados del diagnóstico realizado en universidades públicas ubicadas en seis regiones del país.

Para llevar a cabo el estudio, las universidades se agruparon por su ubicación en los Estados de la República, de acuerdo con la clasificación de la ANUIES, en seis regiones: noroeste, noreste, centro-occidente, metropolitana, centro-sur y sur-sureste. En el estudio se contó con la participación de 78 universidades públicas distribuidas en las seis regiones del país, en las cuales se ubican instituciones grandes, medianas y pequeñas de acuerdo con su matrícula y número de docentes registrados.

El estudio se hizo en cuatro etapas. La primera etapa se ocupó de identificar el universo de universidades públicas que conforman el sistema de educación superior, así como las oficinas de adscripción y los encargados institucionales de administrar los programas de evaluación docente, con el fin de extenderles la invitación a participar en la investigación. En la segunda etapa se solicitó a los participantes que contestaran un cuestionario sencillo en línea, para indagar los aspectos más generales de las acciones de evaluación del desempeño docente en cada institución. En la tercera etapa se solicitó a los encargados de la evaluación que realizaran un ensayo de acuerdo con la guía elaborada ex profeso, donde presentaran de manera general los aspectos más significativos involucrados en la evaluación del desempeño docente, tanto los formales y/o normativos, como los resultantes de las prácticas cotidianas en la institución; y finalmente, en la cuarta etapa, se efectuó un seminario-taller con los encargados de conducir el proceso de evaluación en cada una de las universidades, con la finalidad de construir un espacio de comunicación para intercambiar experiencias, compartir las visiones generales de la región y delinear acciones futuras de mejora. Los hallazgos de este estudio son los siguientes:

En las instituciones analizadas sobresale el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil como la estrategia dominante, los cuales se utilizan de manera sistemática y masiva. En la mayoría de las IES, los cuestionarios son aplicados en cada ciclo escolar, encontrándose que 86.3% de las instituciones evalúa con este medio a toda la población de docentes (profesores de tiempo completo y por horas), mientras que en el 12.3% los cuestionarios son utilizados para evaluar a una muestra de profesores, y únicamente un 1.4% los utiliza para valorar a los profesores de nuevo ingreso.

Sobre el origen de los instrumentos de evaluación empleados en las IES, se reportó que en el 77% de los casos estudiados, éstos han sido elaborados por el departamento interno encargado de la evaluación docente, un 19% lo retoma de los desarrollados en otras instituciones y los adaptan a las características de su contexto y el 4% los aplica sin ninguna modificación.

En cuanto a quién se encarga de realizar este proceso, se identificó que en el 79% de las IES participantes existe un departamento que se ocupa de realizar la evaluación del desempeño docente (diseño, administración, sistematización y entrega de los resultados, generalmente por vía electrónica). En otros casos se agregaron funciones de evaluación a otras instancias, regularmente la secretaría académica de las universidades, que también tiene a su cargo acciones de gestión escolar.

En relación con los programas a los que están asociadas las acciones de evaluación del desempeño docente en las universidades participantes, los datos muestran que en la mayoría de las instituciones, dicha evaluación se encuentra vinculada con los Programas de Estímulos al Desempeño Docente o con programas institucionales propios y, en menor medida, las acciones de evaluación de la docencia, que están relacionadas a programas especiales del gobierno estatal.

En relación al uso de los resultados de la evaluación docente, el 81% de las IES participantes mencionaron que los resultados de las evaluaciones del desempeño docente obedecen a propósitos administrativos, que son utilizados para ser presentados a organismos externos y que se asocia a programas como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) o con instituciones como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), entre otros. Por otra parte cuando las IES emplean los datos para cuestiones internas, básicamente se orientan a la toma de decisiones como la promoción, la permanencia, aumentos salariales, y otorgar estímulos a los profesores, entre otras.

Finalmente esta investigación recomendó que los resultados de la evaluación deberían cumplir una doble función: cumplir con los aspectos políticos y emplearlos para la mejora de la práctica docente. La investigación

también aportó elementos para reconocer la docencia como proceso de formación permanente a partir de los resultados, considerando espacios colegiados de reflexión y análisis de la docencia universitaria.

En síntesis, con base en la información de los artículos que en este apartado describimos, es posible afirmar que en cinco de las investigaciones revisadas con relación a la evaluación docente en el nivel superior fueron realizadas en universidades públicas y dos estudios se llevaron a cabo en universidades particulares (Universidad católica de Valparaíso, en Chile, y la Universidad Iberoamericana), por lo cual se tiene como referencia que existen más estudios respecto a la evaluación docente en el régimen público de la educación.

De acuerdo con lo anterior, se identificó que la metodología aplicada ha sido la siguiente:

- entrevista semiestructurada dirigida docentes y a sus alumnos.
- entrevista a profundidad dirigida a profesores.
- cuestionario de creencias pedagógicas elaborado a partir de dos tipos de profesores (tradicionales y progresistas).
- cuestionario general sobre el estado que guarda la función del desempeño docente en cada institución.
- cuestionario a docentes con preguntas de asociación libre.
- seminario-taller con los encargados de conducir el proceso de evaluación en cada una de las universidades.
- video filmación de clases de profesores.
- diario de campo.
- reuniones con docentes, alumnos y administrativos.
- correo electrónico donde se solicitó a los docentes que expresaran lo que para ellos significaba la evaluación académica a partir de sus vivencias.
- elaboración de ensayo donde los docentes presentaron de manera general los aspectos más significativos involucrados en la evaluación del desempeño docente.

Asimismo, las principales aportaciones de las investigaciones son las siguientes: a) los instrumentos más utilizados para la evaluación de la docencia son los cuestionarios de opinión que contestan los alumnos; b) los resultados de las evaluaciones del desempeño docente obedecen a propósitos

administrativos para ser presentados ante organismos externos, además, las instituciones de educación superior emplean los resultados para decisiones internas (promoción, permanencia, aumentos salariales, otorgar estímulos a los profesores, etc.); c) es posible vincular la evaluación de la docencia con el proceso de análisis y mejora de la práctica educativa, con la participación del profesor acompañado del evaluador, quien oriente y ayude a la reflexión de su propia práctica docente; d) el personal carece de tiempo para analizar y comunicar efectivamente los resultados del proceso evaluativo de la docencia; e) la evaluación docente debe analizarse y valorarse constantemente (meta-evaluación) involucrando a profesores, alumnos y directivos; f) los resultados de la evaluación deberían tener doble función: cumplir con los aspectos políticos y emplearlos para la mejora de la práctica docente por medio de un proceso de formación permanente, considerando espacios colegiados de reflexión y análisis de la docencia universitaria.

Ahora bien, una vez revisados artículos relacionados con la evaluación docente, impulsa a conocer dicha actividad en el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde, en el siguiente apartado se expone el problema de investigación.

CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

De acuerdo a lo que se ha referido anteriormente, las instituciones mexicanas que pertenecen al nivel superior de la educación enfrentan establecer procesos evaluativos en respuesta a las propuestas gubernamentales con base en exigencias de organismos internacionales (OCDE, UNESCO y BM), “convirtiéndose en un reto para las autoridades y administrativos de las IES” (Canales, 2004, p. 26). En las IES las prácticas evaluativas principalmente se desarrollan de manera interna y externa, es decir, evaluación a los alumnos para que ingresen a las licenciaturas y los posgrados, evaluación a los profesores en relación a la docencia y a la investigación, entre otras.

Respecto a la evaluación docente en el nivel superior, cada institución, de manera autónoma, establece sus propios criterios y elabora instrumentos para

ponerla en práctica que “generalmente es un cuestionario de opinión dirigido a los alumnos construido a partir de la perspectiva cuantitativa” (Arbesú, 2004, p. 2), instrumentos que arrojan información expresada en porcentajes y en ellos incluyen dimensiones con mayor grado de importancia que elige internamente cada institución de educación superior (Rueda y Torquemada, 2004). Las IES consideran importantes los resultados de evaluación docente en programas de compensación salarial, en el mejor de los casos, y en ocasión también como justificación para renovar el contrato a los profesores.

Cabe mencionar que la evaluación docente en las IES, desde sus orígenes, se ha hecho a través de cuestionarios de opinión, por lo que frecuentemente se relaciona la evaluación docente con estos, por lo que aquí se analizan. En los cuestionarios de opinión prevalecen dimensiones relativas a la planeación, el desarrollo y la cobertura del programa y las formas de evaluación de los aprendizajes que el profesor utiliza; asimismo, también se encuentra presente, pero en menor medida se consideran dimensiones sobre el dominio de la asignatura, el manejo de técnicas didácticas, el estilo de interacción profesor con el alumno, la asistencia y la puntualidad del profesor, estas dos últimas muestran el control institucional que se hace administrativamente (Arbesú, 2004). Además de que “tales instrumentos no son construidos a partir de un análisis de las diversas teorías didácticas, esta ausencia de construcción conceptual se refleja en la mezcla que se hace de diversos modelos didácticos” (Díaz Barriga, 1987, p. 5). Lo anterior propicia un grave problema en la evaluación docente al ponerla en práctica con un solo instrumento que arroja resultados poco significativos para retroalimentar la práctica docente, pues se indaga cuestiones relacionadas con la presentación del profesor y la materia, y en menor grado el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, además de que no existe un análisis del modelo didáctico con el que se implementan los planes y programas educativos al poner en práctica la evaluación docente, para que sea congruente con lo que se evalúa.

En el mismo sentido, de acuerdo con Arbesú y Argumedo (2010) lo que consideraron más criticable de los cuestionarios de opinión fueron cuatro cuestiones: la primera es que en pocas ocasiones se encuentran presentes reactivos que tengan que ver con el aprendizaje de los alumnos, no obstante

que una de las tareas fundamentales de la docencia es que los estudiantes aprendan; la segunda es que dichos instrumentos rara vez toman en cuenta la filosofía educativa de la institución, es decir, la mejora en la educación de las instituciones, sin excepción de las IES y en los instrumentos, es dudosa su aparición; la tercera es que no dan cuenta de la complejidad de la labor del profesor, no sólo al impartir clases frente a un grupo sino también cuando prepara su clase o su programa de estudios, o hace cualquier otra actividad relacionada con su labor como enseñante: antes, durante o después del acto educativo; la cuarta tiene que ver con la poca o nula participación que han tenido los profesores en la elaboración de los cuestionarios de opinión y en la implementación de los procesos de evaluación docente; refleja la importancia del profesor para participar en su propio proceso evaluativo. Los docentes desconocen el origen, la estructura, qué y para qué de su existencia del cuestionario con los que los evalúan; asimismo, surge la siguiente interrogante por parte de profesores: ¿cómo implementar acciones de mejora en la docencia a partir de una evaluación desconocida?, además de que pocas veces se solicita su participación en su evaluación.

Hacer posible una evaluación docente conocida por los evaluados, “podría contribuir para mejorar la enseñanza, dándole importancia al proceso evaluativo y considerándola un proceso que implica tomar decisiones” (Tejedor & Jornet, 2008, p. 3), que fuera aceptada por los profesores y que tuviera impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, parecería que la importancia de los resultados de la evaluación docente radica principalmente en el logro de indicadores para la rendición de cuentas a instancias externas de la institución.

Al considerar la evaluación docente instaurada en el discurso oficial como medio para mejorar la educación, genera compromiso por parte de las IES con organismos internacionales (BM, UNESCO, OCDE) y nacionales; sin embargo, se corre el riesgo de que el compromiso solo sea con el objetivo de rendición de cuentas sin trascender académicamente en la institución de educación superior.

En las IES es necesario considerar a la evaluación docente como un proceso primordial que dé cuenta del impacto que produce directamente en la

enseñanza de los alumnos del nivel superior. Para lograr lo anterior, es interesante conocer qué usos se hace de la evaluación de la docencia en el nivel superior; asimismo, investigar la orientación de la evaluación docente en acciones efectivas para la enseñanza dentro de la institución con el fin de fortalecer y mejorar el proceso educativo en el nivel superior.

El Instituto Tecnológico Superior de Rioverde (ITSRV) es una institución de educación superior donde se sitúa la presente investigación, lleva a cabo la evaluación docente por medio de cuestionarios de opinión que contestan los alumnos al finalizar el semestre. Los docentes desconocen la estructura, contenido e ítems del cuestionario, los indicadores del cuestionario de opinión los conocen cuando los administrativos entregan los resultados de dicha evaluación, mismos que no dan cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar el proceso educativo, debido a que se enfocan más en cuestiones administrativas que en acciones educativas; sin embargo, los resultados de los cuestionarios con los que se evalúa la docencia en el ITSRV son considerados por la institución para tener un control administrativo, es decir, se le solicita a cada uno de los docentes de la institución obtener una calificación igual o superior a 80% en la evaluación docente, de esta manera el discurso institucional (Buenfil, 2002) señala la importancia del resultado porcentual, para renovar el contrato al docente, aumentar horas-clase, brindar la posibilidad de una beca al docente para que realice un posgrado y la posibilidad de participar en programas de estímulos económicos. Lo anterior se describe detalladamente en el apartado referente al marco referencial.

La difusión del uso de los resultados de la evaluación docente en el ITSRV determina el papel que juegan los diferentes actores institucionales como la administración, los académicos y los estudiantes (Rueda, 1999, como se citó en Elizalde, Torquemada & Olvera, 2010). En el ITSRV se observa más la participación de la administración, al usar los resultados de la evaluación docente como requisito para seguir laborando en la institución, situación que genera que “los docentes sientan que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que les garantice quedar bien ante la evaluación” (Rizo, 2005, p. 154), lo cual no es favorable en lo absoluto para la evaluación docente, ya que lejos de suponer

mejoras en la calidad de la enseñanza, generará simulaciones de comportamientos (Rizo, 2005) que no garantizan una educación de calidad sino que atentan contra ella, a tal grado que la evaluación docente se convierta en una práctica monótona, sin importancia y con pocas esperanzas de brindar mejoras en la educación.

Cabe mencionar que los docentes del ITS RV son personas que actúan de acuerdo a las interpretaciones que hacen de la situación, de los conocimientos y la información que tienen; por lo anterior y en relación a la evaluación docente, si no existe un interés por parte de los profesores evaluados y “no cuentan con la seguridad de que los resultados de su evaluación no serán utilizados para poner en discusión su profesionalismo y responsabilidad antes que para ayudarles a mejorar su propio desempeño, sentirán la necesidad de oponerse a dicho proceso” (Rizo, 2005, p. 160). En consecuencia de lo anterior, es necesario que la educación a través de la investigación intervenga para promover e innovar mecanismos de evaluación que permitan transmitir adecuadamente nuevas interpretaciones que produzcan cambios deseados en las prácticas de los docentes (Martinic, 1998).

Delimitación del problema y preguntas de investigación

Pregunta central:

¿Cómo usan los docentes del Instituto Tecnológico Superior de Rioverde los resultados de la evaluación docente en el proceso de enseñanza?

Pregunta específica:

¿Cuál son los posibles usos que profesores podrían hacer de la evaluación docente?

Objetivos de la Investigación:

Objetivo general:

Describir los usos en la enseñanza que docentes del Instituto Tecnológico Superior de Rioverde hacen de los resultados de los cuestionarios de opinión de la evaluación de la docencia.

Objetivo específico:

Conocer los posibles usos que los profesores podrían hacer de la evaluación docente.

Justificación

En México, el método más usado para evaluar a los docentes es el cuestionario a partir de la opinión de los estudiantes que, aunque “ha sido objeto de crítica, principalmente por ser utilizado como instrumento con el que pretende cubrir todos los ángulos de una actividad tan compleja como la docencia” (Rueda, Elizalde & Torquemada, 2003, p. 76), es el principal instrumento de evaluación docente que se utiliza en las IES. Además, la evaluación de los profesores en el nivel superior es una actividad compleja que por ende requiere medidas complejas y que al mismo tiempo permitan retroalimentar al docente, que difícilmente pueden ser solamente los cuestionarios típicos respondidos por los alumnos al finalizar un periodo escolar, técnica que no incorpora diferencias importantes, tanto en el contexto como en el contenido, y no hace caso de los efectos en la enseñanza sobre los aprendizajes (García et al., 2004), simplemente cuantifica con base en ítems e indicadores que lo integran, sin ir más allá de su aplicación y entrega de resultados, quedando allí el proceso de evaluación docente.

En el mismo sentir, la evaluación de la docencia en el ITSRV, al igual que en varias IES, es a través de cuestionarios de opinión que los alumnos responden, elaborados por el personal administrativo que labora en el departamento de desarrollo académico de la institución, los cuales no cuentan con un perfil docente; además, es importante mencionar que una característica importante de la evaluación docente en el ITSRV es que los profesores no participaron en la construcción del cuestionario con el que los evalúan, además de que no ha tenido modificaciones desde su implementación en la institución. De acuerdo con Rizo (2005) todos los estudios de evaluación docente proponen, con mayor o menor énfasis unos que otros, que en dicha actividad deben participar todos los sujetos involucrados, esto incluye al docente evaluado. En la mayoría de las instituciones educativas, en la evaluación docente no se contempla la participación del profesor en esta actividad, situación que genera en los

profesores desconfianza y poca credibilidad ante el proceso de su evaluación, de esta manera son pocas las esperanzas de que hagan suyos los resultados y, por ende, nunca los utilizarán en virtud de su desempeño profesional (Rizo, 2005).

Por lo anterior, la evaluación docente en el ITS RV corre el riesgo de que sea una práctica educativa sin un objetivo centrado específicamente en la enseñanza que tiene lugar en la educación superior. Es importante analizar la evaluación de la docencia, que permita conocer las opiniones de los docentes respecto a ésta. De acuerdo con Stake (2006) “al conocer las experiencias vividas de los profesores por medio de su evaluación, adquiere rasgos participativos y comprensivos al atender testimonios y opiniones de los evaluados en virtud de guiarse por estar atentos a la praxis; es decir, la práctica” (p.17) en la enseñanza del nivel superior. Si bien, para que la evaluación docente adquiera rasgos participativos cada docente proporciona una visión parcial de su entorno laboral, la participación de la cantidad de ellos contribuye a disminuir el grado de arbitrariedad que existe en la evaluación; además, permite una mejor valoración del desempeño profesional en términos del desarrollo institucional (Rizo, 2005). Respecto a la evaluación con rasgos comprensivos, se interesa por recoger y analizar información que permita conocer y entender la nueva realidad que se está generando en el desarrollo del proceso educativo; es decir, comprender por qué las cosas han llegado a ser como son. Por lo anterior, se considera que no se trata de evaluar para contrastar lo esperado con lo realizado, sino que se trata de evaluar para que cada profesor reconozca las acciones en las cuales están inmersos, las analicen, signifiquen y resignifiquen según sea necesario (Jaime de Chaparro, et al., 2008, p. 170), siempre que se les proporcione retroalimentación adecuada para que ellos realicen acciones de mejora en su práctica profesional, según su análisis y reflexión derivado de los resultados de evaluación docente.

En las prácticas de evaluación docente en las IES es imprescindible la participación de los docentes, no como sujetos por evaluar, mejor aún como personas que se integran en su proceso de evaluación para que éste sea aceptado por los profesores evaluados, sin que genere en ellos sentimientos de

temor o rechazo por su poca o nula participación en su evaluación. De acuerdo con Loredó (2004), se puede considerar que en la actualidad la evaluación de la docencia es fundamental porque los profesores son protagonistas de la educación, considerando que actualmente la mirada de la sociedad se ha vuelto a aspectos cualitativos de la evaluación docente y los temas relacionados con las habilidades y profesionalización docente son parte central de la discusión, como factores que determinan el éxito educativo, además que a la educación se le ha delegado la responsabilidad de la calidad en la educación.

Por otra parte, se cree que las condiciones no han favorecido el desarrollo del trabajo teórico de la evaluación docente, debido a que las IES implementaron y realizan la evaluación docente para cubrir lo requerido por los organismos internacionales (BM, UNESCO y OCDE), sin fundamentar teóricamente la evaluación o elaborar trabajos teóricos de su práctica evaluativa, lo que nos lleva a pensar que la evaluación docente se encuentra orientada por el objetivo de vigilar y controlar, así también priorizar las prácticas de evaluación a los profesores como mecanismo para medir, por lo que es necesario reflexionar en un modelo de evaluación que permita “sistematizar las variadas experiencias de evaluación docente, identificar las características e impactos de los contextos, explicar los diversos propósitos, explorar nuevas formas de evaluación y analizar los efectos de su uso” (Rueda & Torquemada, 2004, p.29); además, es necesario un sistema de evaluación que sea más justo y racional, asimismo que permita valorar el desempeño del profesor con objetividad, profundidad e imparcialidad (Jaime de Chaparro et al., 2008) y sobre todo que al mismo tiempo se interese por cuestiones relacionadas directamente con la enseñanza y contribuyan a cada una de las actividades a cargo del profesor.

Por otra parte, se considera que la evaluación del profesor no puede ser generalizada en la misma institución de educación superior; puede diferenciarse según la disciplina y el tipo de curso. Barnes y Barnes (1993, como se citó en Galindo & Zwaiman, 2000) clasificaron cuatro disciplinas académicas como duras-blandas y puras-aplicadas, comparando las evaluaciones de los estudiantes, y concluyeron que un mismo instrumento no

es aplicable a todas las disciplinas. Es importante retomar el planteamiento anterior, ya que para evaluar al profesor es necesario considerar el curso que imparte, y en el ITS RV se aplica un solo cuestionario de opinión para evaluar a los profesores sin tomar en cuenta el curso que imparte.

Asimismo, en el trabajo de investigación coordinado por Rueda (2011), recomendó que la utilidad de tomar una postura sobre la especificidad de las disciplinas que conforman los programas de formación profesional para reflejarla en la evaluación impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en los hallazgos de dicho estudio se encontró que en algunas IES se encuentran en la etapa de ensayar el empleo de instrumentos específicos para distintas áreas disciplinarias y situaciones de enseñanza.

Desde lo anterior, la presente investigación aporta teóricamente para propiciar el desarrollo de la evaluación docente en el ITS RV, al cuestionar qué hacen los profesores con los resultados de los cuestionarios; a partir del principal interés que radicó en describir los usos de los resultados de evaluación docente por los profesores, considerando sus opiniones y experiencias en la enseñanza con base en la evaluación docente; asimismo, se conocieron cuáles serían los posibles usos que los docentes harían de su evaluación para mejorar la enseñanza con base en la reflexión derivada de la presente investigación.

El resultado de este estudio contribuye de manera particular en la resignificación, análisis y reflexión de la evaluación docente del ITS RV por parte de los profesores y administrativos encargados del proceso de evaluación docente en contexto; además de aportar de manera general a la investigación en el campo de la evaluación docente en México.

Se ha considerado que en el país se han realizado investigaciones relacionadas con la evaluación docente en las IES; pero pocos estudios centran la atención en la opinión del profesor con relación a sus resultados de evaluación, para usarlos específicamente en la enseñanza.

CAPÍTULO III. MARCO CONCEPTUAL

Surgimiento de la Evaluación Educativa

En todos los ámbitos de la vida social se escucha la importancia y énfasis que se le da a las prácticas basadas en mediciones o pruebas; se cree que las evaluaciones controladas prometen verificar qué es lo que funciona, así también qué es lo que no funciona (Shaw, 2003), es importante tener en cuenta que el concepto evaluación, como tal, “es de carácter polisémico en cualquiera de las acepciones que se tome, pues hace referencia a varios aspectos, como emisión de juicios, comparación de resultados, desarrollo de procesos de investigación, la enseñanza-aprendizaje, relaciones de tipo intelectual y afectivo” (Jaime de Chaparro et al., 2008, p. 169). Es por eso que el término es algo complejo, ya que se puede aplicar a diferentes ámbitos y actores educativos (alumnos, profesores, programas de estudio, etc.).

Ahora bien, cabe mencionar que Page (1993) señaló que la evaluación educativa tuvo sus orígenes en los años treinta. Se entendió como una práctica que se llevó a cabo de manera rigurosa y sistemática con la aparición de una figura importante en el campo de la evaluación: Ralph W. Tyler, anteriormente se hicieron intentos de evaluación de programas que consistieron solo en la aplicación de técnicas de investigación en las ciencias sociales, como, encuestas y comparaciones experimentales; se ha intentado superar ese carácter instrumental al elaborar una metodología y técnicas propias. La evaluación que propuso Tyler se considera por objetivos, supone un desplazamiento del núcleo de la evaluación desde el estudiante hasta un aspecto del programa como son los objetivos (Page, 1993); sin embargo, algunos autores consideran la evaluación de Tyler como cuasievaluación, por no implicar un juicio de valor (Stufflebeam & Shinkield, 1987, como se citó en Page, 1993).

Por otra parte Conner, Altman y Jackson (2000, como se citó en Rosales, 2000) refirieron que la evaluación educativa apareció en Estados Unidos aproximadamente a finales de los años cincuenta, cuando surgieron reformas en la educación. Por lo anterior, además de retomar a Page (1993), la evaluación educativa ha pasado por varias etapas: pre infancia en los años treinta, con la evaluación por objetivos que propuso Tyler (Page, 1993); la

infancia de la evaluación en la década de los setenta, su adolescencia en los ochenta y el inicio de la madurez en los noventa (Conner et al., 2000, como se citó en Rosales, 2000).

En los últimos años de la década de los 80 y principios de los 90 existió un gran interés por la evaluación educativa en países prósperos, países occidentales como Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Australia, Holanda, Italia, etc., en los cuales se observó una evaluación continua de sus sistemas educativos, trabajos acelerados en el desarrollo de un proyecto con el fin de propiciar la evaluación en la educación (Page, 1993).

Rosales (2000) hizo un recuento de la larga trayectoria que ha seguido la evaluación educativa de acuerdo con algunos periodos en el campo evaluativo relacionados con distintos paradigmas científicos:

- a) En los años sesenta se considera la existencia de la evaluación convencional asociada a formas de investigación cuantitativa dentro de un paradigma positivista.
- b) A partir de los setenta se desarrollaron nuevos paradigmas evaluativos que incorporaron otro tipo de metodología al campo de la evaluación.
- c) El tercer período coincide con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, sin que se descarten totalmente a la metodología convencional, más bien se hizo evidente la necesidad de armonizar entre ellas.

Para este trabajo es importante mostrar los inicios de la evaluación en el ámbito educativo, por lo que en el siguiente apartado se encuentra las aportaciones de autores que trabajaron en esta línea de investigación.

Evaluación Educativa

La evaluación educativa es la que hace mayores aportes al perfeccionamiento de la labor profesional, la cual consigna que el acto evaluativo, lejos de ser una actividad aséptica y completamente de sesgos, posee una intencionalidad y un objetivo que consiste en contribuir al mejoramiento en la educación (Rizo, 2005).

Por lo anterior, la evaluación se considera una actividad reflexiva que permite conocer la calidad y el proceso de los logros alcanzados en el

desarrollo del proyecto educativo (Medina, 1991). Asimismo, Nieto (1996) señala que:

Evaluar es establecer criterios y aplicar instrumentos de medida tanto de rasgos psíquicos, como de conductas o procesos, así como también de productos educativos. En estas tres vertientes, tanto del educador cuanto de los educandos, esta actividad siempre será realizada para incidir en los procesos de formas que se mejoren los resultados o productos, tanto de tipo cognitivo como afectivo de los alumnos (p. 8).

De acuerdo con las anteriores definiciones de la evaluación en el campo educativo se considera que la evaluación se asocia con mejorar y se le ha delegado dicha responsabilidad, donde los cambios e innovaciones en el proceso educativo se realicen con base en los resultados obtenidos de su aplicación. Ahora bien, es fundamental mencionar algunos autores destacados que aportaron conocimientos en relación al tema de la evaluación, cada uno de ellos expuso sus ideas y se han considerado algunas de ellas para este trabajo de investigación:

Tabla 2

Aportaciones de algunos autores a la evaluación educativa

Autor	Años	Aportación a la Evaluación Educativa
Tyler	1949,1975	Reconoció la evaluación como un modelo por objetivos. Para este modelo la evaluación fue considerada como una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza, este autor consideró que la evaluación se extendiera al proceso de aprendizaje y no solo fuera vista como el resultado. En la actualidad, la práctica de este modelo se ha utilizado intensamente, comparando resultados con objetivos, mismos que se han limitado a los aprendizajes constatables por los alumnos. Tyler centra la evaluación en los logros, en el

rendimiento (outputs), más que en las entradas (inputs) del sistema educativo o en el programa mismo, por lo que la evaluación pretende comparar el rendimiento conseguido con el pretendido.

Scriven 1976

Consideró la evaluación como la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. Su objetivo es una teoría de la evaluación de amplio avance, que contemple no sólo la evaluación de programas, sino también la evaluación de productos y del personal. Introdujo un lenguaje nuevo al campo, la evaluación sin metas, la evaluación formativa y sumativa, la metaevaluación y la inferencia probatoria. Hizo una distinción entre evaluación sumativa, la cual determina efectos, resultados o consecuencias y evaluación formativa. Proporciona una información descriptiva y de juicio para el perfeccionamiento y la toma de decisiones durante el proceso didáctico para que se mejore y/o modifique el evaluando; además, distinguió dos aspectos relacionados con lo que el evaluador puede querer establecer: a) el mérito: cualidades intrínsecas y ajenas al contexto que acompañan al evaluando de un lugar a otro y que son relativamente invariables, y b) el valor: es aquél que determina el contexto y que varía de uno a otro. Los resultados de la evaluación serán positivos en la medida que responda a necesidades implicadas en la enseñanza.

La evaluación, incluyendo la evaluación cualitativa, ha estado configurada por la obra de Scriven al señalar que la evaluación es la determinación del mérito o el valor y para lo que sea usada es otro asunto.

Cronbach 1963

Refirió que la evaluación consiste en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes tomaran decisiones sobre la enseñanza. La calidad de la información se manifiesta con las siguientes características: claridad, a quienes está destinada que la comprendan; oportuna, en el momento en que se necesite esté disponible; exactitud, la realidad es percibida de igual manera por distintos observadores; validez, los contenidos deben corresponder con la realidad y amplitud, adopción de distintas alternativas. Por lo anterior, el autor enfatizó la importancia de la comunicación de los datos de la evaluación, ésta debe ser lo más perfecta posible, descarta la síntesis de los datos por la abstracción que la puede caracterizar; para tomar decisiones. Los informes deben ser amplios para que quienes tomen las decisiones posean un conocimiento lo más completo de la realidad. Este autor aportó a la evaluación educativa un modelo muy completo, denominado CIPP (Contexto, Input (entrada), Proceso y Producto).

Cabe mencionar que Cronbach, aunque no es un teórico muy aceptado, es uno de los más importantes de la evaluación. Fue enemigo tanto de los modelos de evaluación de establecimiento de objetivos, como de la evaluación para rendición de cuentas. Su influencia ha sido muy diversa y su obra tiene amplias implicaciones para aspectos claves de la evaluación cualitativa, por ejemplo: la generalización, las explicaciones causales, los estudios de casos en claves múltiples y la relevancia política de la evaluación.

Macdonald	1971	<p>Señaló que la evaluación es holística porque considera todos los posibles componentes de la enseñanza, es decir, contexto, proceso, resultado, etc. La enseñanza tiene determinadas características para cada situación, es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual a la evaluación misma, la cual incidirá de manera prioritaria en la búsqueda de información para brindársela a las personas que tomarán decisiones.</p>
<hr/>		
Stufflebeam	1971, 1972, 1987	<p>Consideró que la evaluación en la enseñanza debe tener por objeto fundamental el perfeccionamiento. Por medio de un proceso se identifican las necesidades, a partir de esto, se elabora un programa de evaluación que se centra en el proceso y no directamente en los resultados. Evaluación que tiene la intención de servir de fundamento para la toma de decisiones de perfeccionamiento y la elección, criterios de valor, de la respuesta a las necesidades y a la mejor de la calidad; por lo anterior, el autor considera importante la metaevaluación, es decir, la evaluación de la evaluación.</p> <p>El Comité Nacional de Estudios sobre Evaluación Phi Delta Kappa (PDK), dirigido por Stufflebeam en 1969, representó los primeros intentos para considerar la evaluación desde una perspectiva centrada en la toma de decisiones; definió la evaluación educativa como el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar decisiones alternativas. Además, Stufflebeam trabajó con Shikfield al concebir la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar</p>

		información útil y descriptiva acerca del valor y 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.
M. Parlett y D. Hamilton	1972	Autores del modelo evaluación iluminativa. Por medio de éste modelo, que se identifica en un paradigma de investigación antropológica, propusieron la evaluación que abarca no sólo los resultados de la enseñanza, sino ésta en su totalidad. Recomendaron usar técnicas basadas en la observación para recoger datos. En el contexto en el cual se tiene lugar la enseñanza, constituye un importante componente del objeto de la evaluación, dicho contexto se compone de condiciones materiales y psicosociales que interactúan de manera constante con la enseñanza para su desarrollo.
Stake	1975	Señaló que una evaluación, además de considerar los resultados, contemple los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios, misma que estará al servicio de administradores, autores del currículum y sobre todo, de los profesores. Para Stake, el proceso de evaluar implica tareas descriptivas, para todo el ámbito evaluable y de enjuiciamiento, juicios por profesores, padres de familia, etc., no solo juicios por parte de expertos de evaluación. Por lo anterior, Stake consideró la evaluación como servicio: la gente espera de la evaluación diferentes propósitos tales como la documentación de los acontecimientos, el registro de los cambios, la ayuda a la toma de decisiones y

la comprensión o la facilitación de soluciones. Además Stake hizo una aportación importante a la evaluación cualitativa al tomar en cuenta a los profesores como parte importante de la evaluación, lo que se considera como evaluación participativa. Por sus aportes se le reconoce como el primer teórico de la evaluación que situó la indagación cualitativa y los métodos participativos en el primer plano de la tarea evaluadora.

Refirió que la evaluación es una actividad artística que realiza un experto; es el profesor quien desarrolla la enseñanza y profundiza el conocimiento de las características específicas en que se encuentra, para guiarse en ellas con base en sus actividades de evaluación; este autor identificó tres tipos de tareas en la evaluación:

Eisner 1979,1985

1. Descripción: estudio minucioso de las actividades a evaluar por medio de dos dimensiones; fáctica, que considera la naturaleza de los hechos y artística, que se refiere a la expresión de los hechos.
2. Interpretación: momento en el cual se vincula la teoría con la práctica para explicar la realidad, con lo cual puede contribuir a mejorar conceptos teóricos.
3. Valoración: surge a partir de las características de la situación que se estudia.

A Eisner le interesó la enseñanza, en especial la pedagogía. Sus trabajos siempre estuvieron orientados a la educación. Su objetivo fue que los profesores lleguen a ser a la vez quienes perciban y quienes comuniquen lo percibido, la experiencia y su representación.

<p>Joint Committee on Standards for educational evaluation</p>	<p>1981</p>	<p>Comité integrado por expertos en evaluación educativa. Propuso que la evaluación es el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto. En esta definición se consideró un importante significado a la dimensión valorativa y de enjuiciamiento, más que solo la recogida de datos; considerando que la evaluación se proyecta hacia el desarrollo y el resultado para perfeccionar la enseñanza. Además, este Comité propuso características de una evaluación de calidad: utilidad, conocimiento para informar sobre las actividades de la enseñanza para tomar decisiones de perfeccionamiento; viabilidad, desarrollarse sin grandes dificultades por medio de procedimientos aplicables; ética, respetar derechos por medio de compromisos explícitos, así también como honrada a la hora de dar los resultados proyectando la realidad con defectos y virtudes; y exacta, libre de influencias presentando conclusiones válidas.</p>
<p>Kemmis</p>	<p>1986</p>	<p>Señaló que la evaluación se refleja en un sentido amplio sobre todos los componentes de la educación, entre los cuales mencionó: el profesor, currículum, administradores, programas, entre otros. Por lo anterior, se consideró que la evaluación es un elemento interactivo en la enseñanza debido a que con sus resultados contribuye al desarrollo de la misma. La prioridad de la evaluación según este autor es proporcionar información básica a actores educativos para que resuelvan o eviten conflictos.</p>
		<p>Conceptualizó la evaluación a través de metáforas, por medio de las cuales se pueden comprender intuitivamente los conceptos abstractos, pues al vincularse con la realidad, más próxima y concreta,</p>

facilitarán su asimilación. House examina la posibilidad de conceptualizar los programas de intervención social de acuerdo con distintas metáforas; de aquí surge la posibilidad de conceptualizar los programas de intervención social de acuerdo a distintas metáforas.

La aplicación de las metáforas en el estudio de la evaluación plantea una serie de interrogantes: ¿son aceptables las metáforas?, ¿la utilización de las metáforas no conduce al relativismo?, ¿cuál es el estatus científico de la evaluación desde esta perspectiva?

House

1986

En términos generales, se podrían establecer vínculos entre metáforas y modelos; y entre éstos y teorías. En este sentido, por medio de las metáforas se puede construir un primer paso en la aproximación del conocimiento de la evaluación, con un componente imaginativo, el intuitivo. El modelo vendrá a significar una estructuración o representación esquemática, y en ese sentido, un mayor nivel de abstracción. La teoría representa el mayor nivel de abstracción de conocimiento a partir de la consolidación de un determinado modelo.

Por último es importante señalar que House propuso la evaluación crítica. A esta evaluación se le consideró crítica en el sentido de que los problemas de la evaluación se conceptualizan dentro de su contexto social, político y cultural. Según esta idea reformista, los desacuerdos entre los grupos de interés de la evaluación se producen dentro de un consenso general en el que se refiere a los valores democráticos fundamentales.

Fernández
(1986)

Contribuyó a la perspectiva cualitativa o educativa de la evaluación, la actividad evaluadora sobrepasa los datos medibles. Consideró un enjuiciamiento comparativo, evaluándose en el momento que se valora la información. La evaluación educativa tiene lugar cuando hace a la persona más consciente de la realidad presente aún no actual, cuando sirve de base para adoptar decisiones responsables, entendiendo por responsabilidad al uso inteligente y honesto de la propia libertad.

Este autor refirió que la evaluación educativa mantiene una estrecha vinculación con el cambio en la actuación docente y en la educación. Debe fomentar una modificación sustancial en el profesorado y en las instituciones. Al referirse al profesorado, el autor señaló con este término el conjunto total de profesionales que mantienen algún tipo de relación educativa con los alumnos, tal es el caso en las IES, los profesores cuentan con conocimientos acordes a su profesión y forman parte de la plantilla docente de la institución; al poner en práctica la evaluación educativa en las instituciones de educación inferiría en un proceso de innovación multiplicativa que tendría lugar en las personas, funciones y contextos, dando lugar a la mejora cualitativa de la educación.

Nota: Elaboración propia basado en Martínez (1997), Rosales (2000) y. Shaw (2003).

Continuando con la evaluación en el campo de la educación, Ardoino (1993, como se citó en Camilloni, 2001), hizo un gran aporte al marcar un posicionamiento del sujeto para lo cual afirmó lo siguiente:

El proyecto como una intención filosófica o política es una intención orientada por valores en búsqueda de realización. Abordar las

prácticas de la enseñanza desde este lugar requiere superar el paradigma racional de la explicación y moverse en el terreno de la implicación. Significa trabajar sobre las representaciones, los procesos de influencia, las prácticas sociales. Inventar nuevas formas a través de dispositivos adecuados (p.104).

De acuerdo con la aportación de Ardoino, la evaluación se encuentra enmarcada en el proyecto pedagógico-didáctico relacionado directamente con el docente y sus alumnos; un proyecto responde a una concepción de hombre y del mundo determinada por una propuesta política, en términos de proyección social con base en proyectos educativos, que además incluye una concepción de enseñanza y aprendizaje; con estas ideas se busca una evaluación argumentativa, contextualizada y dirigida a la acción. Es por eso la importancia de fundamentar una evaluación que no solo provenga del ámbito político-económico sino también que siga criterios relacionados directamente con el proceso educativo; allí radica nuestro interés e importancia en creer que la investigación del proceso evaluativo contribuye a enriquecer su aplicación y concepto en el área educativa.

Ahora bien, existen muchas concepciones sobre la evaluación educativa, las cuales son diversas, dependiendo de su origen epistemológico. Lo importante es que para hacer posible una buena evaluación de acuerdo con Rizo (2005) se deben tener en cuenta aspectos como:

1. Las necesidades educativas tanto de los estudiantes como de las familias en los diferentes contextos, y de acuerdo con sus derechos y deberes.
2. Preguntas acerca de si el sistema o aún la misma institución es justa y equitativa a la hora de proporcionar los servicios educativos, si hay acceso a los mismos, si se determina que los participantes lleguen a la consecución de sus metas, con el propósito de cumplir sus aspiraciones de vida.
3. Es importante cuestionarse por el grado de eficiencia en la utilización y distribución de recursos, de acuerdo con los parámetros de la norma que rige la institución, el compromiso y participación de los miembros implicados, con el objeto de que se produzcan los resultados deseados y planeados.

4. El objetivo permanente para la búsqueda de la mejora de la calidad está centrado en la excelencia y éste es posible gracias al análisis que se realiza de los diferentes actores que lo hacen posible.

Es importante considerar la definición extendida de evaluación educativa de Scriven (2001, como se citó en García et al., 2004), “la conceptualizó como el proceso de determinar el mérito, valor, o la significancia de las cosas” (p.16), definición que lleva a comprender la evaluación por medio de dos componentes: el primero relacionado con el estudio empírico (determinar los hechos, recolectar la información sistemáticamente) y el segundo hace referencia a delimitar valores relevantes para el estudio de los resultados (el evaluador sistematizará los resultados, implicándolos directamente en la educación). Considerando los diferentes autores que en esta investigación se retomaron para mostrar el proceso histórico de la evaluación educativa se observó cómo se ha ido desplazando progresivamente desde planteamientos cuantitativos hacia planteamientos cualitativos. Por lo anterior, es importante reflexionar que la tendencia actual en la evaluación educativa se orienta por un énfasis cualitativo, que si bien es cierto que hay un gran apoyo de las técnicas y procedimientos de tipo cuantitativo, se debe considerar que la parte cualitativa de la evaluación enriquece los resultados obtenidos de esta actividad. En el mismo sentido se reconoce la necesidad de dar una mayor solidez a la recolección y una mayor posibilidad de interpretación a la información sin perder de vista el carácter formativo de la evaluación y la dimensión social que esta tiene (Rizo, 2004)

Resulta interesante considerar la evaluación educativa como una práctica de evaluación que es guiada en cierta idea por cumplir un propósito; sin embargo, no existe un propósito evaluativo, sino muchos, entre ellos se encuentran los planes de evaluación tradicional para la rendición de cuentas, con base en los resultados de programas y políticas de carácter público, y de determinación de su eficacia; asimismo, la evaluación también pretende entender cómo funcionan y cómo cambian las organizaciones y puede desarrollar y valorar unos medios para fortalecer las instituciones, así también para mejorar el rendimiento, no sólo institucional, sino también a nivel personal donde contemplan directamente al profesor como uno de los principales

actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir la evaluación docente, el tema central de esta investigación.

Evaluación Docente

Se reconoce que la evaluación docente tuvo sus inicios en los años setenta, cuando se desarrollaron investigaciones con base en procesos mentales del profesor, es decir, estudiaron sus percepciones, decisiones y juicios. La evaluación del profesor apareció como un nuevo campo de proyección del pensamiento en el cual está condicionada la actuación del profesor por sus teorías, juicios, percepciones y decisiones (Rosales, 2000). A partir de lo anterior, la evaluación docente ha tenido un carácter polémico, sin embargo, de acuerdo con Sacristán (2000, como se citó en Jaime de Chaparro et al., 2008) tiene justificación abordar el tema, porque es un tema real y ejemplifica cómo la evaluación es un instrumento de control que inhibe la libertad profesional e influye en el buen ánimo de los docentes para el óptimo desempeño de sus tareas académicas, convirtiéndose en un mecanismo que suscita conflictos éticos, políticos y sociales.

Es importante mencionar que las instituciones de educación superior han implementado la evaluación docente como una práctica que valora el desempeño de los profesores, pues el personal docente es el factor humano que constituye un elemento clave para el logro de los objetivos académicos en las IES. Por lo anterior, es relevante contratar personas altamente calificadas y motivadas para adaptarse a los constantes cambios del entorno y responder a las exigencias educativas que implica su labor. Para contratar personal docente las IES diseñan el perfil del profesor que requiere la institución, posteriormente hacen el reclutamiento, la selección, incorporación y capacitación inicial; la institución asegura las condiciones de trabajo del docente a través de la evaluación docente y da un seguimiento por medio de formación y desarrollo profesional de los profesores. Por lo que “la evaluación es una estrategia académica que permite identificar y atender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (Llerena, 1991, p. 22).

Por otra parte la evaluación del docente se ha delimitado al relacionarla exclusivamente con “las actividades de forma directa con la enseñanza, específicamente lo que el maestro hace antes, durante y después de los episodios didácticos: corresponde a sus labores de planeación, clases, revisión de trabajos y evaluación de los aprendizajes” (García et al., 2004, p. 17), sin embargo, es importante mencionar que la evaluación docente contempla todas las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se piensan y se diseñan en función de contribución a la plena e integral formación del estudiante, lo que conlleva a que el profesor construya escenarios en los cuales el estudiante pueda expresar su máximo potencial intelectual a través de actividades significativas y que motiven el esfuerzo que enriquezca y produzca satisfacción del aprendizaje (Rizo, 2004). Por lo anterior se considera que la evaluación docente no solamente se hace en función de ciertas actividades que la institución contempla como necesarias para impartir clases, mejor aún puede generar nuevas actividades que sean innovadoras en pro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar que “la evaluación del desempeño docente es un proceso permanente, enmarcado dentro de una concepción de calidad de la educación superior” (Rizo, 2004, p. 1).

Esta evaluación docente se entiende como una actividad de investigación que a partir de sus resultados contribuirá al desarrollo profesional del profesor; así también, guiará y mejorará la enseñanza, en consecuencia reforzará la calidad del currículum (Loredo, 2000). Finalmente, el proceso evaluativo privilegiará al docente una reflexión respecto a su actividad profesional y, por ende, generará cambios que propicien la mejora y solución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Medina (1991, como se citó en Rizo, 2005):

La evaluación es la actividad reflexiva que nos permite conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados en el desarrollo del proyecto. La evaluación es una valoración sistemática que facilita el conocimiento minucioso de los procesos aplicados y fundamentalmente las decisiones futuras de cambio que nos proponemos llevar a cabo (p. 9).

Ahora bien, a partir de que se originó la evaluación docente existieron varios autores que han conceptualizado esta actividad. En este trabajo se presentan las ideas y definiciones propuestas para su comprensión, recuperadas en la obra de Viguera (2000).

- Spencer (1971) planteó que la evaluación debe realizarse con base en el estudio de las posibilidades técnicas y la oportunidad que aprovechará el profesor para integrarse a una profunda reestructuración académica, considerando varios aspectos simultáneamente: planeación de la actuación docente, cómo es su estilo docente y cognitivo, esfuerzo por estar actualizado, evaluar de acuerdo a los objetivos establecidos, si se apoya en herramientas informáticas y didáctico-pedagógicas en actividades programadas, formación respecto a la temática que imparte, qué métodos y estrategias utiliza de refuerzo, por último explicar e interpretar su estilo docente.
- Vidal y Monjón (1992) consideraron la evaluación docente como un conjunto de variables amplias que van más allá de la propia conducta del profesor; es decir, dirigidas a cuestiones institucionales, extraescolares, curriculares, entre otras, las cuales se desarrollan en una realidad educativa.
- Gaviria (1995) sostiene que el concepto de evaluación docente proviene de la idea que en los estudios superiores se oferta un servicio del cual los usuarios tienen derecho a expresar su opinión respecto a su calidad.
- Loredó (1999) consideró que la evaluación de la práctica docente debe estar encaminada a la búsqueda de un cambio, sobre todo de tipo cualitativo, en los procesos integrales en los que se involucra el profesor y en la reflexión de su práctica, conjuntamente con la opinión de colegas y pares.

Asimismo, Tejedor y Montero (1990, como se citó en Vera 2000) conceptualizaron “la evaluación de la docencia como una valoración de las competencias docentes que permiten obtener información para sustentar la toma de decisiones institucionales orientadas a la óptima calidad de la enseñanza” (p.217). Valorar las competencias es una herramienta que le permite al docente mejorar la calidad de los procesos didácticos, metodológicos

y pedagógicos, permitiendo detectar dificultades para replantear su quehacer docente (Jaime de Chaparro et al., 2008).

En los últimos años, la literatura de evaluación de la docencia podría afirmar que ésta es una de las ramas del conocimiento de la disciplina de la evaluación; asimismo, las instituciones educativas de nivel superior tendrán que aclarar los fines de la evaluación del profesor: evaluar para juzgar, tomar decisiones, sancionar, o se evalúa para mejorar el funcionamiento docente (Díaz Barriga, 2004). De lo anterior depende la forma de realizar la evaluación docente, además de que la interpretación de los resultados se hace según sea el fin que se persiga, si bien es cierto consideramos que lo ideal sería que dicha actividad tenga el objetivo de fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación, y este objetivo no se pierda en el transcurso de la actividad para que se obtengan resultados acordes con dicho objetivo.

Fundamentalmente, la evaluación docente, en el análisis de su práctica educativa, podría aportar información y conocimiento a los diferentes actores educativos (académicos, alumnos y administrativos) para evaluar los procesos de la enseñanza, así como la actuación de docentes, ubicando las particularidades e incidentes de los mismos (Rigo & Díaz-Barriga, 2004).

Considerando lo anterior, es posible determinar que la evaluación del docente es un proceso en el que se obtiene y se interpreta, formal y sistemáticamente, información relacionada con la actuación del profesor y la forma de responder ante la aplicación del currículum. Con base en los resultados se podría reorientar al docente respecto a su desempeño profesional con el fin de que considere innovar su práctica de manera comprensiva y reflexiva, que sea un proceso continuo en el ámbito educativo.

Por otra parte, retomando a Scriben (1967 como se citó en Vargas, 2000), existen dos visiones de evaluación que pueden considerarse como opuestas: una sumativa, destinada al control de logros o resultados, la cual se dirige a tomar decisiones laborales, escalafonarias y salariales sobre el personal de la institución y otra evaluación formativa orientada al perfeccionamiento y mejora continua del profesorado, se orienta al desarrollo individual del personal y crecimiento profesional; cada visión cumple su función dentro de la educación,

pero consideramos que la última apunta a mejorar la calidad del profesor que contribuirá a mejorar la calidad académica de la institución.

Por su parte, Fernández (1991, como se citó en García et al., 2004), también señaló que existen dos tipos de evaluación docente, relacionadas con lo referido por Scriben: por un lado, una dirigida hacia propósitos de control y seguimiento administrativo, y por otro, una relacionada con los procesos de formación, de desarrollo de los profesores. Ahora bien, la evaluación dirigida al control para fundamentar juicios de valor coincide con la evaluación sumativa, con la cual se observa el producto de la actividad orientado a la toma de decisiones, debido a este tipo de evaluación del profesor, se asocia el desempeño con los estímulos económicos; por otra parte, la evaluación de la docencia orienta a la formación del profesor donde se observa el proceso de enseñanza que le permita al docente una reflexión, con base en una crítica positiva y propositiva que lo impulsa a alcanzar con mayor conocimiento lo que sucede en el aula (Junta de Andalucía, 1996 citada en García et al., 2004). Entiéndase entonces la evaluación docente como:

Un proceso sumativo y formativo, de construcción de conocimientos a partir de los desempeños docentes reales, con el objetivo de provocar cambios en ellos, desde las consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser del desempeño docente (Jaime de Chaparro et al., 2008, p. 173).

Lo anterior sería un tipo de evaluación desde lo ético y pedagógico si al mismo tiempo se evalúa para obtener datos numéricos e información enfocada a retroalimentar la práctica docente, por lo que la prestación del servicio educativo será idónea para nuestro país, y la educación centre su objetivo en la formación de los futuros ciudadanos.

En México, frecuentemente se pervierte la evaluación de los profesores, empleándola solamente como medida de control administrativo o político y como recurso para reorientar las actividades de los académicos e instituciones, a través de su asociación con programas de promoción y compensación salarial. Ante todo, la evaluación de la docencia en las IES tendría como meta clarificar procesos de toma de decisiones y cambios para mejorar la enseñanza

y promover el aprendizaje significativo en los alumnos del nivel superior (Coll & Solé, 2001, como se citó en García et al. 2004).

Por su parte Rueda y Díaz Barriga (2003, como se citó en Rigo & Díaz Barriga, 2004) resaltan cuatro principales elementos ideales para contemplar un modelo de evaluación de la docencia vinculado con la comprensión y mejora de enseñanza: 1) realizar una evaluación que contemple el contexto donde ocurre la enseñanza y que no aisle al profesor de los alumnos, o de la referida a la disponibilidad y usos de los medios y recursos educativos disponibles, 2) una evaluación que acompañe el acto educativo mismo, en un interés de retroalimentar a docentes, alumnos e instituciones educativas encaminadas a mejorar la enseñanza y a profesionalizar a los profesores, 3) considerar una evaluación capaz de dar cuenta de la singularidad y dinámica de los procesos educativos que están ocurriendo y 4) una evaluación docente donde participen activamente tanto los profesores como los propios estudiantes, mediante mecanismos que introduzcan para revisar y ponderar críticamente sus logros, necesidades y problemas.

Se reconoce que la evaluación docente ha permitido a las instituciones reflexionar sobre la enseñanza que imparten, con la finalidad de obtener información para la toma de decisiones institucionales encaminadas a lograr una mejor calidad de la enseñanza (Fresan & Vera, 2008 como se citó en Luna & Torquemada, 2008); sin embargo, es necesario fortalecer e impulsar una evaluación que cumpla con ambos objetivos, es decir, para rendición de cuentas y para profesionalizar la enseñanza educativa del nivel superior.

Por lo anterior, se asocia la complejidad de la evaluación de la docencia que señalaron García et al. (2004) al señalar que la evaluación docente no es exclusiva de este campo; de esta manera concibieron la evaluación como un mecanismo para enfrentar el reto de la calidad de la educación; advirtieron que la evaluación docente se concibe de diversas maneras y, por lo mismo, se le atribuye diferentes fines y usos.

El análisis de la problemática de la evaluación docente se construye con diversos elementos, es decir, se describe cómo se le concibe o define, los fines que se le atribuyen de una manera tan variada y los usos, o incluso abusos, que se comenten en su nombre; sin embargo, la evaluación docente puede ser

el mecanismo idóneo para la retroalimentación, que bien fundamentada se convierte en parte del proceso de formación docente y, como tal, en la herramienta que le permite al profesor entender mejor su práctica (García et al., 2004).

Al retomar el planteamiento de Ardoino (2000) respecto a la evaluación del proyecto pedagógico-didáctico, se ha considerado que al evaluar la enseñanza se dimensiona y significa en función del proyecto en el que se encuentra, éste se plantea como un proceso variado y determinado desde diferentes instancias. Para analizar desde allí el fenómeno educativo supone múltiples lecturas y diferentes metodologías para abordarlo; pensar en la práctica del docente como un proyecto e incluir en él su evaluación, que permita visualizar información desde diferentes lugares constituyen el proyecto evitando recortes o simplificaciones que distorsionan e impidan mejorar la comprensión del fenómeno educativo para observarlo como un todo complejo. Con este sentido, Edelstein (1995, como se citó en Camilloni, 2001) ubicó la evaluación al sugerir que:

Poner en el centro el proyecto educativo o propuesta de enseñanza concebida holísticamente como punto de referencia. De allí asignar a la evaluación la misión de identificar las concreciones y niveles de desarrollo, reconocimiento incluso las tensiones y contradicciones que se generan en el entramado de su realización (p.107).

Con lo anterior, se reconoce que la evaluación docente es una visión de la realidad que puede recuperar las múltiples dimensiones que constituyen la práctica del docente en el aula, a partir de ésta, es posible considerar dicha práctica como un todo complejo ante las diversas y diarias problemáticas de la labor docente. Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente se define como un “proceso sistemático de obtención de información válida, objetiva, fiable, que permite ponderar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes a cargo del profesor” (Rizo, 2005, p. 151).

Lo anterior se relaciona con lo que refirieron Grand, Fritzell y Lofquist (1977, como se citó en Rosales, 2003) al mencionar que el objeto de la evaluación formativa es el perfeccionamiento de una serie de funciones que se consideran

esenciales en el ejercicio de su profesión, entre las cuales resaltan las siguientes:

1. Relativas al desarrollo social y emocional del alumno.
2. Relativas a la adquisición de conocimientos (aprendizaje).
3. Relativas a la utilización y renovación metodológica y de materiales educativos.
4. De cooperación con adultos dentro y fuera de la escuela.
5. De autodesarrollo o perfeccionamiento personal.

Es importante considerar que la evaluación formativa se extiende a varios ámbitos de la actividad del profesor: personal, de interacción en el aula, de relación social, de colaboración en el trabajo, de utilización de métodos y recursos (Rosales, 2003). El profesor es una pieza primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el ofrecerle la oportunidad para su perfeccionamiento establece bases para mejorar la educación que se brinda en las instituciones educativas.

Dentro de las áreas de evaluación docente Rosales (2003) tomó en cuenta las funciones del profesor señalando las siguientes:

- Función educadora: el docente trata de introducir en el alumno la ilusión por conseguir un valor, es decir, mediante un ideal de superación.
- Función instructiva: al transmitirle al alumno la importancia de los valores más significativos de la cultura y de desarrollar en él hábitos de trabajo.
- Función orientadora-tutorial: se centra en la elección de técnicas de trabajo apropiadas a la personalidad de los alumnos.
- Función informadora: se refiere a la transmisión de conocimientos e información, función de gran importancia aunque no ha de ser la única; requiere por parte del profesor claridad didáctica y comunicativa.
- Función terapéutica y recuperadora: la primera es exclusiva de algunos profesores, así también como dirigida algún grupo en específico; sin embargo, la segunda se extiende a todo el profesorado cuando algún alumno tiene cierto retraso escolar.

Por último, es necesario enfatizar que la evaluación docente debe ir más allá de un proceso en sí, más allá de la recolección de resultados, debe apuntar hacia la generación de nuevos saberes, conocimientos y prácticas que sean

útiles para el desarrollo, tanto de habilidades como de destrezas que le permitan al profesional de la docencia desenvolverse en diferentes ámbitos educativos; así también proponer métodos y formas de evaluar su desempeño, con el fin de crecer profesional y laboral, así como competitivamente, haciendo la docencia un proceso de pertinencia público, social, ético, político y cultural (Rizo, 2005). Es posible asegurar que la investigación de la evaluación docente es un recurso que genera descubrimientos deseables que generan cambios a nivel personal e institucional que impactan en el sistema educativo.

Aprendizaje y Enseñanza

Se reconoce que la evaluación docente no sólo es una práctica que se ha utilizado para recoger datos mediante instrumentos de evaluación técnicamente confiables que dan cuenta de un modelo de profesor que cada institución de educación superior considera ideal para su labor profesional, sino que también motiva al profesor a reflexionar y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es responsable, permitiéndole optimizar el ejercicio de su práctica, para esto se considera importante retomar el constructivismo del aprendizaje.

Desde la perspectiva del constructivismo, el acto de educar implica interacciones muy complejas que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etc.; en la figura que representa el profesor, además de que recae en él la responsabilidad de contribuir positivamente para que sus alumnos se desarrollen como personas (Díaz Barriga & Hernández, 2002), también tiene la labor de transmitir a sus alumnos la idea de que sean ellos quienes logren un dominio pleno e independiente relacionado con su aprendizaje, de esta manera se involucran tanto alumnos como profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, el profesor se convierte en un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. A continuación se presenta una descripción amplia al respecto (Gimeno, 1998; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, como se citó en Díaz Barriga & Hernández, 2002).

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel de cultura por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las

actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que aprenden (p. 243).

De acuerdo con la aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza, el constructivismo es la idea que sostiene que el individuo, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos, no es producto del ambiente, tampoco es simplemente el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, resultado de la interacción entre esos dos factores. Por lo anterior, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción que hace el ser humano a partir de los conocimientos previos (Carretero, 1993, como se citó en Díaz Barriga & Hernández, 2002). El constructivismo tiene lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando el profesor toma en cuenta que el conocimiento es un proceso que se construye con cada una de las actividades pedagógicas y requiere la participación de los alumnos, y el objetivo es lograr el aprendizaje.

Ahora bien es necesario situar que el aprendizaje escolar es el proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas del alumno; y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción, ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos (Díaz Barriga & Hernández, 2002).

Por lo anterior, el aprendizaje es una profesión hecha de relaciones entre personas que no puede entenderse sólo como la adquisición de nuevos conocimientos. Aprender a ser maestro, más allá de técnicas y conocimientos, implica afectos, actitudes, imágenes, modelos y valores (Imbernón, 1998). Asimismo, el aprendizaje es la construcción de un significado, donde el alumno establece concepciones, relaciones entre lo que sabe y lo que aprende y algo fundamental: analiza la situación concreta (Villalobos, 2007) donde tuvo lugar el aprendizaje, de esta manera el alumno tiende a utilizar el aprendizaje en otras

situaciones de la vida cotidiana. De esta forma, se considera que el aprendizaje es un proceso por medio del cual el alumno vincula los conocimientos anteriores con los nuevos conocimientos. Durante este proceso existen relaciones interpersonales entre los alumnos y el profesor cargadas de emociones que hacen significativo el aprendizaje: es ahí donde radica la importancia del proceso de enseñanza, ya que tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza se armonizan para construir el conocimiento.

En ese mismo sentido, es importante señalar que la enseñanza es “un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructivista de los alumnos; si se prefiere el término andamiar el logro de aprendizajes significativos” (Díaz Barriga & Hernández, 2002, p. 140), lo que permite a través de una serie de actividades intencionales y planificadas que se llevan a cabo con el objetivo de conseguir el aprendizaje significativo y estratégico del alumno (Villalobos, 2007). Por lo que se considera que la enseñanza tiene el fin de construir en el alumno el aprendizaje significativo que tiene lugar cuando éste realiza un proceso de elaboración de contenidos al seleccionar, organizar y transformar la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos, por lo que el profesor tiene un papel fundamental como guía, mediador y facilitador en el proceso de construcción del aprendizaje; además la institución educativa debe promover el proceso de socialización e individualización permitiendo al educando construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural. De acuerdo a la información anteriormente señalada, la concepción constructivista le ofrece al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza (Coll et al., 2005), de esta manera la construcción del conocimiento inicia desde que se planea la asignatura, objetivos de aprendizaje, diversas actividades pedagógicas y evaluaciones congruentes con todas las acciones de enseñanza que conllevan al aprendizaje significativo.

Respecto a la función del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, supera el interés técnico en donde está ausente la crítica por parte del profesor, convirtiéndolo en instrumento de reproducción de información

(Imbernón, 1998); por lo anterior, la “función docente debe reunir las características de los procesos técnicos, científicos, sociales y culturales, y su correspondiente contextualización, en una determinada praxis” (Imbernón, 1998, p. 30), que motive a los alumnos a pensar sobre contenidos significativos que les permitan actuar funcionalmente, es decir, que encuentren utilidad a esos aprendizajes en el futuro, con base en la ayuda pedagógica contextualizada, lo que convierte al profesor en un investigador constante de su práctica.

De acuerdo con Gagné (como se citó en Villalobos, 2007), deben cumplirse, al menos, diez funciones en la enseñanza para que en ésta tenga lugar un verdadero aprendizaje, las cuales se ilustran en la Figura 1.

Figura 1. Funciones en la enseñanza

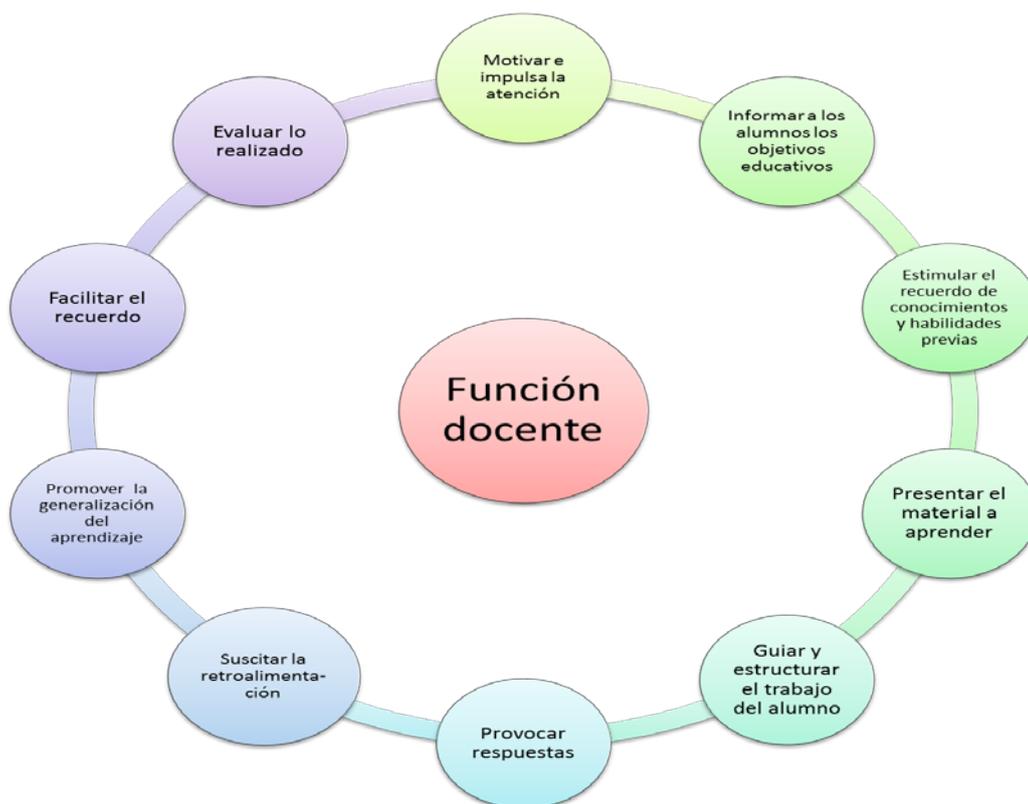


Figura 1. Esquemas que representa: las Funciones en la enseñanza a cargo del docente. Fuente: Gagné (como se citó en Villalobos, 2007)

La Figura 1 ilustra funciones que deben cumplirse en la enseñanza demuestran la ardua labor del profesor en virtud del aprendizaje significativo, por lo que se tiene en cuenta que evaluar la docencia es una tarea compleja

que requiere de trabajo teórico y práctico que conlleve a una oportuna y adecuada retroalimentación de la enseñanza para su análisis y mejora.

Por otra parte Imbernón (1998) señaló que analizar la situación de la enseñanza se hace con base en el conocimiento que el profesor tiene respecto a las necesidades y características de sus alumnos, con el fin de deducir de ellos las competencias y habilidades profesionales que deben asumir para responder de forma crítica a las exigencias curriculares y de los propios estudiantes, lo que lleva a pensar que es importante que el profesor continuamente analice y reflexione la enseñanza de manera organizada, de tal manera que le permita conocer las necesidades y habilidades que sus alumnos requieren para aprender significativamente los contenidos escolares.

Se considera que el profesor cuenta con un pensamiento espontáneo o representaciones (Clark & Peterson, 1990, como se citó en Díaz Barriga & Hernández, 2002) que se forman del proceso educativo, las cuales tienen que ser analizadas y reflexionadas por ellos mismos, como anteriormente se mencionó, lo que conlleva a que el docente resignifique y transformé su práctica como enseñante considerando el contexto escolar, el conocimiento que tiene cada alumno respecto de los contenidos de la materia, el conocimiento que se puede construir durante el ciclo escolar y el modelo educativo de la institución.

Actualmente se ha implementado el modelo por competencias en algunas instituciones, sin dejar a un lado que existen profesores que aún tiene conductas de modelos educativos anteriores. El docente tiene conocimiento acumulado de lo que significa el proceso enseñanza-aprendizaje a través del tiempo y la experiencia como profesional educativo, y se considera que requiere de formación especial para que no se estanque en su conocimiento previo sino que esté abierto a los cambios e innovaciones que se presentan en la educación, lo cual permite enriquecer y fortalecer su práctica educativa. En ese proceso de reflexión y análisis de la enseñanza se encuentra presente la evaluación, de acuerdo con la figura 2 donde se muestran las etapas claves en la enseñanza reflexiva.

Figura 2. Etapas claves en la enseñanza reflexiva



Figura 2. Esquema que representa las etapas claves en la enseñanza reflexiva. Fuente: Pollard y Tann (1987, como se citó en Imbernón, 1998)

De la figura 2, se puede mencionar que la evaluación docente, al realizarse con base teórica y metodológica adecuada, es una fuente de reflexión que puede contribuir a conocer el proceso de mediación de conocimiento que el profesor establece para construir el conocimiento con sus alumnos, a partir de los conocimientos previos y los puentes cognitivos que se establecen con los nuevos contenidos que se muestran en la enseñanza. Asimismo, es importante referir que la evaluación docente puede contribuir al análisis y reflexión de la práctica docente en función de los resultados de dicha actividad, lo anterior con el objetivo de lograr el aprendizaje significativo por medio de la construcción del conocimiento.

CAPÍTULO IV. MARCO REFERENCIAL

El Instituto Tecnológico Superior de Rioverde y la Evaluación Docente.

Como ya se ha mencionado, el contexto educativo en la presente investigación fue el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde (ITSRV), institución de educación superior que pertenece a la Administración Pública Estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propios; institución que se encuentra ubicada en carretera Rioverde-San Ciro Km. 4.5 en el estado de San Luis Potosí.

La población estudiantil es aproximadamente de 700 alumnos, inscritos en las carreras de Ingeniería Industrial, Ingeniería en Sistemas Computacionales,

Ingeniería Informática e Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable. La edad de los estudiantes fluctúa entre 18 y 25 años. Aproximadamente 60% de los estudiantes son hombres y 40% son mujeres.

La planta docente del ITS RV, durante el periodo que se llevó a cabo la presente investigación (enero-junio 2013), se encontró integrada por treinta y nueve profesionistas, de los cuales 75% son hombres y 25% son mujeres; su edad fluctúa entre veinticinco y cuarenta años. Además, es importante mencionar que la institución organizó áreas de trabajo de acuerdo a las materias que imparten.

Tabla 3

Planta Docente del Instituto Tecnológico Superior de Rioverde

Docentes			
Total de docentes	39	100%	
Área de Trabajo	Número	Sexo Femenino	Sexo Masculino
Ciencias Básicas	9	3	6
Económico-Administrativa	8	2	6
Industrial	6	0	6
Informática-Sistemas	10	3	7
Innovación	6	2	4
Total	39	10	29
Nivel de estudios		Número de docentes	
Licenciatura		22	
Maestría		16	
Doctorado		1	

Nota: Elaboración propia.

En el año 2001 el ITS RV implementó la evaluación docente a través de un cuestionario de opinión dirigido a los alumnos, actividad que se hace para conocer el desempeño docente durante el semestre escolar. Este proceso arroja resultados numéricos por medio de indicadores cuantitativos; es decir, se

analizan los resultados estadísticamente reflejados en porcentajes. Con dichos resultados los profesores adquieren oportunidad para estímulos económicos, oportunidad para contar con becas para estudiar posgrado (especialidad, maestría y doctorado), y aumentar horas-clase en la carga académica e incluso para renovar contrato laboral.

Cabe mencionar que todo el personal del ITSRV, incluyendo a los profesores, son contratados por periodos de seis meses sin la posibilidad de aspirar a una plaza o base laboral; cuando el docente es contratado por primera vez en el ITSRV, una de las consignas básicas a cargo del jefe del departamento de recursos humanos consiste en comentar a los profesores que los resultados de la evaluación docente serán utilizados para renovar el contrato laboral y aumentar las horas-clase en su carga académica; asimismo, señala que la institución requiere un mínimo de 80 por ciento como resultado en la evaluación docente, lo anterior forma parte del discurso institucional (Buenfil, 2002) expresado de forma verbal por los administrativos. Lo anterior puede provocar que el profesor experimente desagrado, molestia e incluso incomodidad ante la evaluación docente institucional, por lo que “parecería existir una tendencia natural a resistirse a ser evaluado” (Rizo, 2005, p. 154), esta situación obstaculiza las posibilidades para que los profesores usen los resultados de evaluación docente para mejorar su práctica educativa.

Es importante mencionar que aproximadamente el 50% de los docentes evaluados en el ITSRV, no cuentan con experiencia en la docencia, es decir, son recién egresados de licenciatura. Por lo que el novel profesor comenta que busca retroalimentar su experiencia de alguna manera, depositando una esperanza en la evaluación institucional. Con base en la anterior situación, se generó la presente investigación que pretende aportar elementos necesarios para mejorar la evaluación docente que realiza la institución.

Ahora bien, se centró la investigación en la evaluación docente, su fuente de información son los cuestionarios de opinión que se aplican al finalizar el semestre escolar (aproximadamente en las últimas cinco semanas), se hace con la finalidad de evaluar el desempeño del docente en cada materia que impartió. Anteriormente, el cuestionario de opinión era impreso y contestado de manera anónima por los alumnos. A partir de 2010 se diseñó y elaboró un

software para esta actividad, lo que permitió una rápida y controlada aplicación, además de que actualmente se solicita a los alumnos que proporcionen información básica (nombre, asignatura, nombre del docente, semestre y turno, carrera y fecha de aplicación) necesaria para poder contestar las preguntas que integran el cuestionario para evaluar a los profesores. Por lo anterior, la institución condiciona al alumno para que evalúe a sus profesores, es decir, es un requisito contestar el cuestionario de evaluación docente institucional para que el alumno tenga oportunidad de reinscribirse al siguiente semestre. Cabe mencionar que el formato del cuestionario de evaluación docente no ha tenido cambios en cuanto a su estructura y contenido, sólo cambió la manera de aplicarlo, además de que es importante señalar que en el año 2011 el ITS RV implementó el modelo educativo por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que esto haya propiciado algún cambio en la evaluación docente institucional, por lo que existe una evidente incongruencia, debido a que se modifica el modelo educativo pero no se han realizado cambios en los ítems que integran el cuestionario de opinión correspondiente a la evaluación docente institucional.

El contenido del cuestionario de opinión en el ITS RV se basa en 25 preguntas cerradas, distribuidas en seis secciones: 1) organización del curso, compuesto por cinco preguntas para conocer la forma de planear e impartir la materia 2) dominio del tema, compuesto por tres preguntas relacionadas con el conocimiento que el docente tiene de la asignatura, 3) comunicación educativa, con tres preguntas que cuestionan la comunicación del maestro con el alumno al impartir los temas de la asignatura, 4) evaluación, con cinco preguntas para conocer los criterios y formas de evaluación que el docente realiza, enfatiza tiempos para la evaluación y retroalimentación de la calificación que obtuvo el alumno al finalizar cada periodo, 5) responsabilidad docente, con cuatro preguntas establecidas para conocer la puntualidad y asistencia del maestro a las sesiones de clase, 6) desempeño global del curso, con tres preguntas que cuestionan el desempeño del maestro y el cumplimiento del objetivo de la asignatura. Los alumnos responden las preguntas por medio de una escala numérica, con las siguientes opciones: 60, 70, 80, 90, 100 (**Ver ANEXO I**).

Finalmente se hacen las siguientes preguntas abiertas al alumno: lo mejor del curso, lo que faltó al curso, lo mejor del docente y lo que faltó al docente.

Los resultados que se obtienen de la evaluación docente institucional son para control administrativo, ya que una vez que se ha aplicado el cuestionario de opinión se calcula el porcentaje de acuerdo a los indicadores que sustentan la evaluación docente institucional, posteriormente se hacen gráficas que muestren dichos resultados, éstos se entregan a los docentes a través de un memorándum que también se archiva en el departamento de desarrollo académico responsable de esta actividad.

En la figura 3 se muestra el proceso de evaluación docente institucional.

Figura 3. Proceso de evaluación docente institucional. Elaboración propia

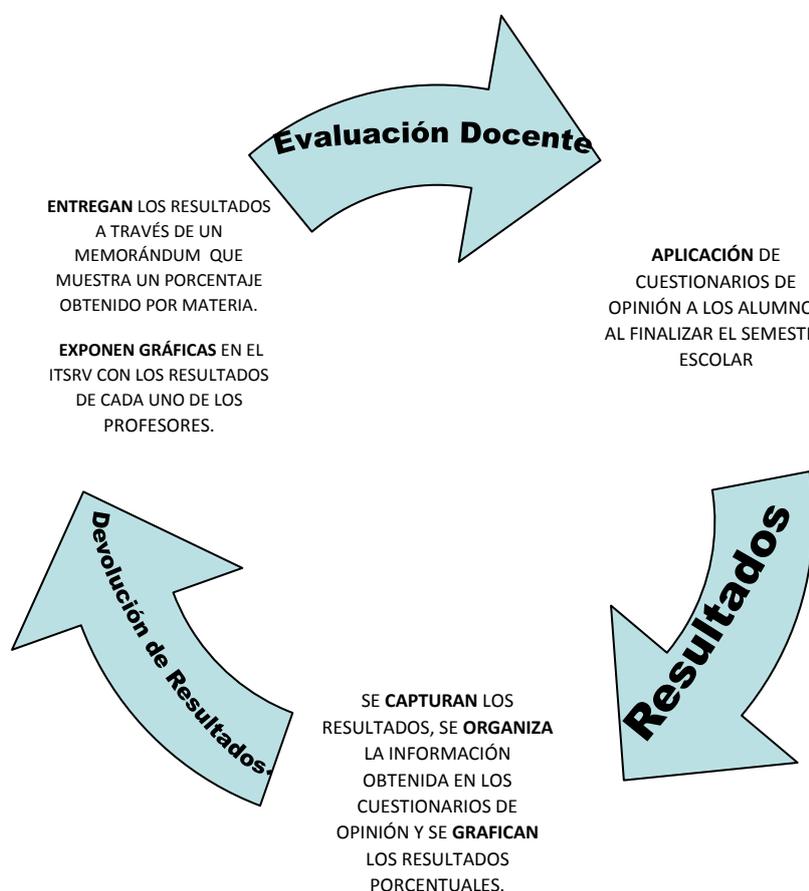


Figura 3. Esquema del proceso de evaluación docente institucional. Fuente: Elaboración propia.

El memorándum a través del cual el departamento de desarrollo académico comunica a los docentes de la institución los resultados de su evaluación expresada en números, puede ejemplificarse de la siguiente manera:

Resultado de evaluación docente de un profesor,
en el semestre agosto-diciembre de 2010

Organización del grupo	90.5
Dominio del tema	86.5
Comunicación educativa,	88.5
Evaluación	87.5
Responsabilidad docente	89.5

Este tipo de informe, utilizado por la institución para entregar los resultados al docente evaluado, es una forma poco adecuada que tiene dos cuestiones interesantes: a) una precisión numérica llevada a decimos (que no mide nada), y b) la capacidad de utilizar números para no comunicar nada (Díaz Barriga, 1987). Es importante señalar que en el informe de la evaluación docente institucional, el profesor de manera explícita solamente observa la calificación que obtuvo por sección que integra el cuestionario, sin que exista alguna recomendación, sugerencias o comentarios para implementar en la enseñanza.

De acuerdo con Theall y Franklin (1990, como se citó en Poissant, 2004), sería conveniente que la investigación en el ámbito de la evaluación considere cuestiones ligadas a las prácticas y a los usos y no solo cuestiones de cuantificación; asimismo, los autores pusieron en duda la habilidad para interpretar razonablemente los resultados de las evaluaciones, por parte de los receptores de los resultados; es decir, administradores, profesores y estudiantes. En esta investigación sería muy interesante que los docentes tuvieran una retroalimentación favorable derivada del análisis e interpretación de los resultados de la evaluación docente institucional. Cabe mencionar que es tardado el tiempo en el cual la institución hace entrega de los resultados de evaluación docente al profesor, debido a que esto sucede aproximadamente dos meses después de haber aplicado el cuestionario o en algunos casos pueden pasar hasta tres meses; es decir, cuando ya comenzó un nuevo semestre. Por lo anterior, se considera que no existe un momento específico por la institución para entregar al profesor sus resultados de la evaluación

docente y, por lo tanto, no hay ninguna posibilidad de que los resultados de evaluación puedan ser utilizados para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para el nuevo semestre.

La falta de competencia y capacitación por parte de los administrativos para interpretar y analizar cualitativamente los resultados de la evaluación docente queda reflejada al mostrar cuestiones administrativas y de control institucional, además de utilizar la evaluación docente institucional para tomar decisiones relacionadas con estímulos económicos y permanencia laboral; posiblemente esto sea para promocionar y justificar la existencia de la evaluación docente en el ITS RV debido a que no existen evidencias claras que confirmen dicha situación. De acuerdo con Díaz Barriga (1987) “tomar decisiones está en libertad de recurrir a la información recabada en el proceso evaluativo orientado sobre un priori para, posteriormente, desecharlo” (p.8), por lo que evaluar al docente en la institución es una prioridad porque requieren obtener resultados que justifiquen tomar decisiones administrativas, allí concluye el proceso sin que a los resultados de la evaluación se les dé un seguimiento.

Por lo anterior, los usos inapropiados de los resultados de la evaluación docente en las IES, pueden ocurrir en varias situaciones y por varias razones, por ejemplo: cuando las políticas de utilización de los cuestionarios de opinión para la evaluación docente están mal definidas, a la hora del proceso de recolecta de datos, cuando los resultados son difundidos sin información previa sobre sus usos posteriores, cuando sus destinatarios son poco o mal preparados (Poissant, 2004). En este sentido, sería fundamental propiciar prácticas de evaluación docente bajo condiciones que aseguren resultados justos y pertinentes para los actores principales de los procesos de enseñanza y para el aprendizaje, es decir, profesores y alumnos (Canales et al., 2004).

Los docentes del ITS RV saben que obtendrán una calificación de la evaluación docente, pero no identifican con claridad lo que pueden hacer con los resultados de su evaluación en el salón de clase. Por lo cual, la institución “corre el riesgo de establecer modelos y estrategias de evaluación que responden a una lógica que acepta como conocimiento sólo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado en valores numéricos” (Díaz Barriga, 1987). Es importante que los profesores reflexionen su práctica con

base en los resultados de evaluación docente y con la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, descubrir habilidades e implementar valores en el proceso de enseñanza, de esta manera la evaluación docente conserva el carácter pedagógico y educativo en el cual los profesores deben creer, aceptar y valorar para su desempeño.

Por otra parte hay que resaltar que los docentes del ITS RV no participan en la construcción del cuestionario de opinión con el cual los evalúan, ni conocen su contenido. El profesor, al conocer el resultado de la evaluación docente institucional de la materia que impartió un semestre anterior, cuestiona cómo y para qué el resultado es expresado en porcentaje. En un estudio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Querétaro (Gilio, 2000), se señala que parte de la aceptación del sistema de evaluación radica en la participación de los profesores y el cuerpo colegiado en su diseño. La falta de inclusión de reactivos o estrategias de evaluación sugeridos por los profesores o cuerpo colegiado podrá contribuir a que el sistema de evaluación y sus instrumentos carezcan de legitimidad y aceptación suficiente por parte de los profesores.

Los profesores del ITS RV no demuestran tranquilidad con su resultado de evaluación docente, pueden experimentar temor e incertidumbre si no obtienen una calificación igual o mayor a 80%, porcentaje requerido y aceptado en el por la institución; mismo que espera la institución para justificar su labor de selección y contratación de los maestros que integran la planta docente.

Algunos profesores buscan aplicar el resultado de los cuestionarios de opinión en la enseñanza, sin alguna indicación, estrategia, acción, recomendación y/u orientación por parte del departamento de desarrollo académico, pero no existe información al respecto en la institución.

Además, es importante señalar que en el cuestionario de opinión se refleja poca o nula importancia a indagar cuestiones de aprendizaje en los alumnos; sin embargo, se enfatiza en la planeación y organización del curso, el conocimiento del profesor respecto a la materia, la forma de evaluar a sus alumnos y la puntualidad y asistencia del profesor a las clases durante el semestre, entre otras. Álvarez (2001) describió la importancia de la evaluación del docente al señalar que de ésta “el profesor aprende para conocer y [...] mejorar la práctica docente [...], y para colaborar en el aprendizaje del alumno

conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento” (p. 2).

Después de que entregan los resultados a los docentes, no existe acción institucional con el objetivo principal de retroalimentar al profesor respecto a su práctica docente; por lo tanto “es necesario que las políticas nacionales de evaluación docente, consideren que el uso debe estar orientado a aquellas actividades relacionadas con el profesor dentro y fuera del aula” (Elizalde et al., 2010, p. 7).

Esta investigación se llevó a cabo con base en el conocimiento que los profesores tienen de la evaluación docente, relacionado cómo usan y cómo podrían usar sus resultados en la enseñanza de los alumnos dentro y fuera del salón de clases. En la evaluación docente es recomendable tomar en cuenta los aspectos políticos, procesos administrativos, procedimientos de acreditación u obtención de recursos financieros y los programas de compensación salarial para los docentes (Rueda, Luna, García & Loredo, 2011), al mismo tiempo y en el mismo grado de importancia proporcionar información en tiempo y forma necesaria a los profesores para construir el conocimiento por medio del aprendizaje significativo en los alumnos.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

Método de la Investigación

Se inicia reconociendo la importancia y la necesidad de la teoría para explicar la evaluación en el campo de la docencia con el fin de discutir sus fines, de reflexionar sobre sus usos, fundamentos, métodos y técnicas, así como de sus efectos y consecuencias. La idea fundamental de este trabajo fue considerar la evaluación docente desde la teoría-práctica en donde se busca comprender y mejorar la función docente; de esta manera, la teoría se convierte en una orientación de la acción ante el reconocimiento de la multidimensionalidad del fenómeno educativo (Rueda & Díaz Barriga, 2004). Por lo anterior, se requiere que la teoría de evaluación docente se fundamente con base en la práctica lo que conlleva a una metodología de investigación.

De acuerdo con Cook y Reichardt (2009), “en la actualidad el interés de las investigaciones evaluativas reside en buscar las compatibilidades y la

complementariedad entre dos tendencias; es decir, el paradigma cuantitativo con el paradigma cualitativo” (p. 9).

La complementariedad de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, en tanto enfoque combinado que se utiliza en la investigación, se caracteriza porque se centra en: la demarcación, la exploración y el análisis del territorio que no abarca el enfoque opuesto. Los métodos combinados sostienen que tanto la investigación cualitativa como cuantitativa se refuerzan si se trabajan complementariamente (Bryman, 1984, como se citó en Luna, Valle & Tinajero, 2004).

Se ha considerado que ambos paradigmas permiten conocer aspectos de la realidad y una interpretación de la misma (Martínez, 1998, como se citó en Rueda & Díaz Barriga, 2004), desde ese punto de vista, la investigación mixta permite dialogar con los resultados, lo que conlleva a una riqueza de conocimiento mucho mayor, sin descartar ningún paradigma.

En la presente investigación se utilizaron tanto el paradigma cuantitativo como el cualitativo, al utilizar el cuestionario y la entrevista, analizando los datos de manera cuantitativa y cualitativa.

Los instrumentos se aplicaron a la siguiente población: 3 profesoras participaron en la entrevista y 22 docentes respondieron el cuestionario, que corresponde a un poco más de la mitad del total de la planta docente del ITS RV, en la Tabla 4 se muestran algunas características significativas de la población que participó en esta investigación.

Tabla 4

Población de la Investigación

Población de la investigación			
Total de docentes	39	100%	
Número de docentes que participaron en la investigación	22	56.41%	
Área de trabajo			
	Número	Sexo Femenino	Sexo Masculino
Ciencias Básicas	5	1	4
Económico-Administrativa	4	2	2

Industrial	2	0	2
Informática-Sistemas	9	3	6
Innovación	2	1	1
Total	22	7	15

Nivel de estudios	Número de docentes
Licenciatura	12
Maestría	9
Doctorado	1

Nota: Elaboración propia.

Las técnicas de investigación utilizadas en este estudio se describen en el siguiente apartado.

Entrevista.

Kvale (1996) señaló que el propósito de la entrevista de investigación es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. En el mismo sentido, la entrevista permitió obtener una descripción de los entrevistados e interpretar aspectos de la evaluación docente que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos de los profesores en relación a su experiencia al ser evaluados (Del Rincón et al., 1995, como se citó en Mayorga, 2004).

Entrevista semiestructurada.

Se usó la entrevista semiestructurada, que consiste en una conversación entre el entrevistador y entrevistado que se hace por medio de un formato o guion de entrevista. Se fundamenta en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental y que se encuentra integrado por preguntas abiertas que permiten al sujeto tener libertad de responder. La función del entrevistador es dirigir la conversación con el guion que preparó con anterioridad (Sierra, 1998).

La función del guion en la entrevista semiestructurada es plantear temas y ubicar los mismos en relación a los objetivos de investigación; plantea la conversación entre una marco o determinado encuadre de la información, por medio de las consignas de la entrevistas y la necesidad de estimular en el entrevistado la producción de un relato continuo (Merlinsky, 2006).

Se debe tener en cuenta que la entrevista es un diálogo que tiene lugar en un lugar y momento previamente solicitado por el entrevistador, donde el entrevistador debe estar alerta y no dejar que el entrevistado se desvíe del tema que se investiga, ya que se puede arrojar información distante a lo que persigue el estudio (Martín, 2010). Por lo que el investigador dirige las preguntas durante la entrevista, motiva al entrevistado y capta la información que será analizada para la investigación.

En este estudio se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Cuestionario.

El cuestionario es una técnica de investigación que recoge de forma organizada los indicadores de las categorías implicadas en el trabajo de investigación (Padilla, González & Pérez, 1998 como se citó en Rojas, Fernández & Pérez, 1998), a través de un formulario que contiene una serie de preguntas o ítems relacionados con un problema o cuestión que se desea investigar y cuyas respuestas las plasman por escrito los sujetos objeto de estudio. Es importante señalar que el objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas (Casas, Repullo & Donado, 2003), cuya información será analizada posteriormente y que sirve para lograr los objetivos de la investigación.

Por otra su parte, Bisquerra (2004) refiere que el cuestionario es un instrumento del ámbito de la investigación social que contiene un conjunto más o menos amplio de preguntas formuladas con el propósito de conseguir respuestas, a fin de obtener datos e información sobre un tema o problema específico.

Construcción de los instrumentos de investigación

En este apartado se describen los instrumentos de la presente investigación: entrevista semiestructurada y cuestionario. Se inicia mostrando el cuestionario de esta investigación (ver **ANEXO II**), en éste, a manera de introducción, se obtiene información del docente: formación profesional, año que comenzó a laborar en el ITS RV, carreras en las que imparte clases (Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería en Informática, Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable e Ingeniería Industrial), cursos de formación docente que ha tomado y las materias que impartió en los dos semestres anteriores (enero-junio y agosto-diciembre de 2012), así como las materias que impartió en el semestre enero-junio 2013. Lo anterior permitió obtener datos de contexto de cada uno de los docentes que participaron en el estudio.

Después de lo anterior, el cuestionario se dividió en dos partes, en la primera parte se establecieron once indicadores:

I. Habilidades pedagógicas
II. Estrategias didácticas
III. Dominio conceptual
IV. Promoción de la participación
V. Construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje
VI. Evaluación del aprendizaje
VII. Actitudes propiciatorias de la reflexión crítica
VIII. Interacción en el aula
XI. Ética
X. Planeación
XI. Actualización y formación del profesorado

Los anteriores indicadores se relacionan con la concepción de práctica docente que se considera importante investigar, para conocer si son tomados en cuenta en la evaluación docente institucional. El **Anexo III** se puede observar la literatura e investigaciones relacionadas con la evaluación de la docencia en el nivel superior de la educación en México que permitieron sustentar cada uno de los indicadores que integran el cuestionario que se utilizó en esta investigación.

Cabe mencionar que para construir el cuestionario de esta investigación, se retomaron los planteamientos de Ardoino (2001, como se citó en García-Cabrero, 2002), quien señaló que es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: hacer de la función docente y su evaluación una práctica regulada institucionalmente, además de instrumentar un tipo de evaluación docente que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma. Ambos postulados son importantes, sin embargo, el segundo aspecto fue considerado en esta investigación para establecer elementos que dieran sentido y pertinencia a la evaluación docente institucional.

Ahora bien, cada indicador del cuestionario de esta investigación se encontró integrado por preguntas cerradas y unas abiertas. A continuación se muestran las opciones de respuesta que fueron previamente establecidas.

Hasta el momento no lo he realizado de esa manera	A partir de conocer los resultados de evaluación docente (cuestionarios de opinión)		Lo he modificado a partir de otras situaciones	¿Por qué?
	Segue igual	Lo he modificado		

La consigna que se le hizo al profesor fue que marcara con una X la opción de respuesta que eligió, asimismo, se le solicitó que en la última columna complementara su respuesta, describiendo el por qué de la respuesta elegida.

Es importante mencionar las preguntas que integran cada indicador, a continuación se menciona el indicador y las preguntas que lo integran.

I. Habilidades pedagógicas. Este indicador contempla tres preguntas: la primera indaga respecto a la preparación de las clases del profesor, la segunda cuestiona si el docente considera el conocimiento previo de sus alumnos para organizar su trabajo y la última pregunta fue en relación al uso de diferentes recursos por parte del profesor según las temáticas vistas en cada clase, por ejemplo: el pintarrón, recursos audiovisuales, etc.

II.- Estrategias didácticas. Indicador integrado por cinco preguntas: la primera cuestiona a los profesores acerca de si presentan los objetivos de cada unidad al grupo en enunciados claros; la segunda indaga si los docentes dan su clase presentando materiales como fotografías, dibujos, láminas, películas, etc.; la tercera cuestiona al profesor sobre la elaboración de mapas

conceptuales para dar los temas a sus alumnos; la cuarta indaga si durante la clase el profesor elabora preguntas que promuevan la reflexión en los estudiantes y la quinta cuestiona al docente la utilización de ejemplos que asocien el conocimiento previo de los alumnos con la nueva información que él les presenta.

III. Dominio conceptual. Este indicador está integrado por dos preguntas: la primera cuestiona la actualización de la información que el docente presenta a sus alumnos y la segunda indaga si el profesor brinda ejemplos en clase que relacionan el conocimiento visto con el mundo laboral.

IV. Promoción de la participación. Este indicador está integrado por cuatro preguntas: la primera cuestiona al profesor respecto a si motiva a los estudiantes para que discutan con sus compañeros los conocimientos vistos en clase; la segunda indaga si el docente promueve en sus alumnos grupos de aprendizaje para que trabajen; la tercera cuestiona respecto a si el profesor orienta a sus alumnos a responder sus dudas por ellos mismos y la cuarta indaga si el profesor enseña a los alumnos a colaborar unos con otros.

V. Construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje. Indicador integrado por tres preguntas: la primera cuestiona al profesor si presenta a los alumnos contenidos en una secuencia lógica que permitan el aprendizaje; la segunda indaga en relación a si el docente presenta contenidos de aprendizaje con base en los conocimientos previos de sus alumnos y la tercera cuestiona al profesor respecto si presenta nueva información a los alumnos procurando que se vincule con su contexto y experiencias previas.

VI. Evaluación del aprendizaje. Este indicador está integrado por cinco preguntas: la primera ayuda a conocer si el docente presentó criterios de evaluación del aprendizaje a sus alumnos; la segunda cuestiona al profesor si realizó una evaluación diagnóstica al principio del curso; la tercera sirve para conocer si el docente evalúa el aprendizaje continuamente durante el semestre; la cuarta cuestiona al profesor respecto a si evalúa el aprendizaje al finalizar cada unidad y la quinta ayuda a conocer si el docente revisó trabajos y devolvió los resultados rápidamente para que los estudiantes identificarán su situación académica.

VII. Actitudes propiciatorias de la reflexión crítica. Indicador integrado por cuatro preguntas: la primera cuestiona al profesor si realizó discusiones que conllevaron a conclusiones que se observaron en proyectos de investigación de los alumnos; la segunda sirve para conocer si el profesor impulsó debates entre los estudiantes para que expusieran sus ideas sobre temas de la materia; la tercera indagó en relación a si el profesor realizó actividades que promovieran la participación y la cuarta sirve para conocer si el profesor motivó a los alumnos para que expusieran problemas relacionados con el tema.

VIII. Interacción en el aula. Indicador integrado por dos preguntas: la primera indaga la relación del profesor con sus alumnos que conlleva a que éstos últimos tomen decisiones respecto a su aprendizaje y la segunda sirve para conocer si el docente contribuye a que sus alumnos convivan con base en el respeto y la tolerancia mutua.

IX. Ética. Este indicador está integrado por cinco preguntas: la primera se plantea conocer si el docente escucha las opiniones de sus alumnos en discusiones académicas; la segunda indaga la participación del profesor en relación a la solución de problemas académicos que conllevan a que los alumnos tomen decisiones en las actividades académicas; la tercera cuestiona al profesor si responsabiliza a sus alumnos de su proceso de aprendizaje con base en valores (tolerancia, respeto, honestidad, etc.); la cuarta sirve para conocer si el docente orienta a sus alumnos a solucionar conflictos entre ellos y la quinta sirve para conocer si el docente aprovecha las situaciones que se presentan en el aula para fomentar valores.

X. Planeación. Indicador integrado por tres preguntas: la primera indaga respecto a si el docente ha modificado en el presente semestre las actividades que realiza en clase en comparación con las que realizó en el anterior semestre, para saber si son las mismas o, de lo contrario, que fundamente por qué ha modificado dichas actividades; la segunda cuestiona si el docente ha modificado los objetivos de aprendizaje de cada unidad de estudio del curso en comparación al anterior semestre y la tercera indaga respecto a la organización del tiempo para realizar las actividades que se encuentran en la planeación, si han tenido modificaciones de un semestre a otro.

XI. Actualización y formación del profesorado. Indicador integrado por dos preguntas: en la primera se busca conocer si la formación docente en el ITS RV se ha realizado con base en los resultados de la evaluación docente y la segunda cuestiona el impacto de la actualización docente en la práctica educativa del profesor.

Como se ha referido anteriormente, el cuestionario de este estudio está integrado por dos partes, ya se ha presentado la primera parte. A continuación se mencionará la segunda parte del cuestionario, integrada por cinco preguntas abiertas: en la primera se indagó respecto a la motivación del profesor en la práctica docente; en la segunda se cuestionó si la evaluación docente institucional es suficiente para retroalimentar la práctica docente; la tercera, indagó el sentir del profesor al ser evaluado por la institución; la cuarta solicitó al profesor que señalara cambios para modificar el instrumento de evaluación docente (cuestionario de opinión) y la quinta indagó la opinión del profesor en relación a la evaluación docente institucional. Es importante señalar que la segunda parte del cuestionario arrojó información cualitativa que fue de interés para este estudio.

Para realizar la entrevista a profesores del ITS RV, previamente se elaboró un guion de entrevista (**ver ANEXO V**) que contempló siete preguntas: la primera indagó la información que el profesor tiene respecto a la docencia; la segunda sirvió para conocer qué es para el profesor la evaluación docente; la tercera indagó respecto al uso de los resultados de evaluación docente institucional en la planeación de clases; la cuarta inquirió conocer el impacto de la evaluación docente institucional en relación al uso de estrategias de enseñanza para construir el conocimiento; la quinta cuestionó la influencia de la evaluación docente institucional en el aprendizaje de los alumnos; la sexta indagó el impacto de los resultados de evaluación docente institucional en el aprendizaje de los alumnos y la séptima solicitó sugerencias para hacer cambios en la evaluación docente institucional y el impacto de éstas en su práctica docente.

Descripción de la aplicación de los instrumentos de investigación

El 22 de marzo de 2012 se aplicó el instrumento tipo cuestionario de la investigación (**ver ANEXO II**), uno de los instrumentos de investigación diseñado con base en los indicadores anteriormente referidos. Cabe mencionar que antes de la aplicación se hizo una prueba piloto con cinco profesores de nivel licenciatura con el objetivo de conocer si se comprendían las preguntas y para medir el tiempo que se llevarían en contestarlo. Del pilotaje se obtuvieron comentarios que motivaron ciertos cambios en algunas preguntas para su mejor comprensión.

Es importante destacar que la Directora General de la institución autorizó esta investigación brindando su apoyo y motivación, que fue elemental para el desarrollo del estudio. El día de la aplicación, la logística fue la siguiente: primeramente se organizó el tiempo para realizar la aplicación del cuestionario en dos horarios, una aplicación a las 11:00 horas y otra a las 13:00 horas; la actividad tuvo lugar en la sala audiovisual de la institución.

En el horario de las 11:00 horas se contó con una asistencia de 15 profesores y en el horario de las 13:00 horas asistieron siete profesores. Es importante mencionar que algunos docentes se encontraban de comisión en actividades fuera de la institución, por lo que no participaron en esta actividad. En ambos horarios de aplicación se informó a los docentes respecto a la importancia de su participación en la investigación y se les solicitó su colaboración para contestar el cuestionario, además, se les presentó el formato de consentimiento informado (**ver ANEXO IV**). En dicho formato se les dio a conocer por escrito información sobre la investigación. Durante la aplicación de los cuestionarios, los docentes expresaron de manera verbal que este estudio les parecía muy interesante porque no conocían las preguntas del cuestionario que contestan sus alumnos a través del cual los evalúan como profesores.

Es importante mencionar que la mayoría de los docentes mostraron una actitud positiva, sin embargo, dos profesores se observaron ansiosos por terminar rápidamente el cuestionario y fueron los primeros en terminar, aunque no lo entregaron enseguida, permanecían en su lugar volteando a ver a los demás profesores y esperaron a que alguno entregara el cuestionario, ya que cuando un profesor entregó el cuestionario enseguida lo entregaron ellos.

Por otra parte, el tiempo que se llevaron en contestar el cuestionario osciló entre 45 y 75 minutos aproximadamente. Durante el proceso de aplicación estuvo el Jefe del Departamento de Desarrollo Académico en el ITSRV, quien fue comisionado por parte de la Directora para apoyar las actividades de la presente investigación.

Al finalizar la aplicación, un docente comentó que sería interesante y significativo para él que se entregaran los resultados de este estudio por medio de una ponencia, la cual conocieran docentes y directivos de la institución. Por lo anterior, se considera entregar los resultados de la investigación de una manera estratégica a todos los implicados, para que contribuya a informar y retroalimentar a los profesores de la institución respecto de la presente investigación. De esta manera se puede contribuir a reflexionar la evaluación docente institucional por lo que se accederá a presentar los resultados como fue sugerido.

Posteriormente, para la realización de las entrevistas se tomaron en cuenta los resultados del cuestionario. Se eligieron tres profesoras, con base en su destacada participación al contestar el cuestionario, ya que se mostraron entusiastas y con una actitud positiva al realizar la actividad. Cabe mencionar que, al invitarlas a participar en la entrevista, las tres profesoras aceptaron sin ningún inconveniente. Las entrevistas tuvieron lugar el día sábado 17 de agosto de 2013, (por así convenir a todos). Es importante señalar que antes de comenzar cada entrevista a las tres profesoras se les agradeció su presencia, además de comentarles que la entrevista sería grabada para tener el diálogo en archivo, que se guardaría y que posteriormente sería transcrito, para así no ocupar tiempo anotando cada una de sus respuestas.

Se considera que la información obtenida en la entrevista enriqueció los datos recabados en los cuestionarios y fue una experiencia satisfactoria, ya que suscitó entablar un diálogo que permitió complementar la investigación y conocer aspectos de los que no dieron cuenta los cuestionarios. Las dos técnicas de investigación en este estudio permitieron observar la evaluación docente institucional desde el punto de vista de cada uno de los profesores que participaron, y en el caso de las profesoras que participaron tanto en el

cuestionario como en la entrevistas, se pudo apreciar desde dos enfoques diferentes, que fue material que benefició nuestro análisis.

Por último, es importante resaltar que siempre se contó con el apoyo del personal administrativo de la institución, tanto en la aplicación de los cuestionarios, como de las entrevistas, por lo que los resultados pueden ser significativos y trascendentes para la evaluación docente institucional que lleva a cabo el ITS RV, por ende, este proceso puede contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje en este instituto de nivel superior.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de lo que se ha mencionado anteriormente, se analizaron los resultados tanto de manera cualitativa como cuantitativa. A continuación se presenta la parte cuantitativa de la investigación. Cabe mencionar que se muestran los datos cuantitativos de manera ordenada de acuerdo a los indicadores contemplados en el cuestionario que se utilizó para esta investigación y en un primer momento se presenta la figura que muestra la gráfica que expresa los resultados de cada ítem del indicador, seguido de la interpretación y el análisis.

Es importante mencionar que para el análisis cuantitativo se tomó en cuenta el cuestionario de 20 profesores debido a que dos cuestionarios de profesores solo arrojaron información cualitativa.

Resultados cuantitativos de los cuestionarios

Figura 4. Habilidades pedagógicas

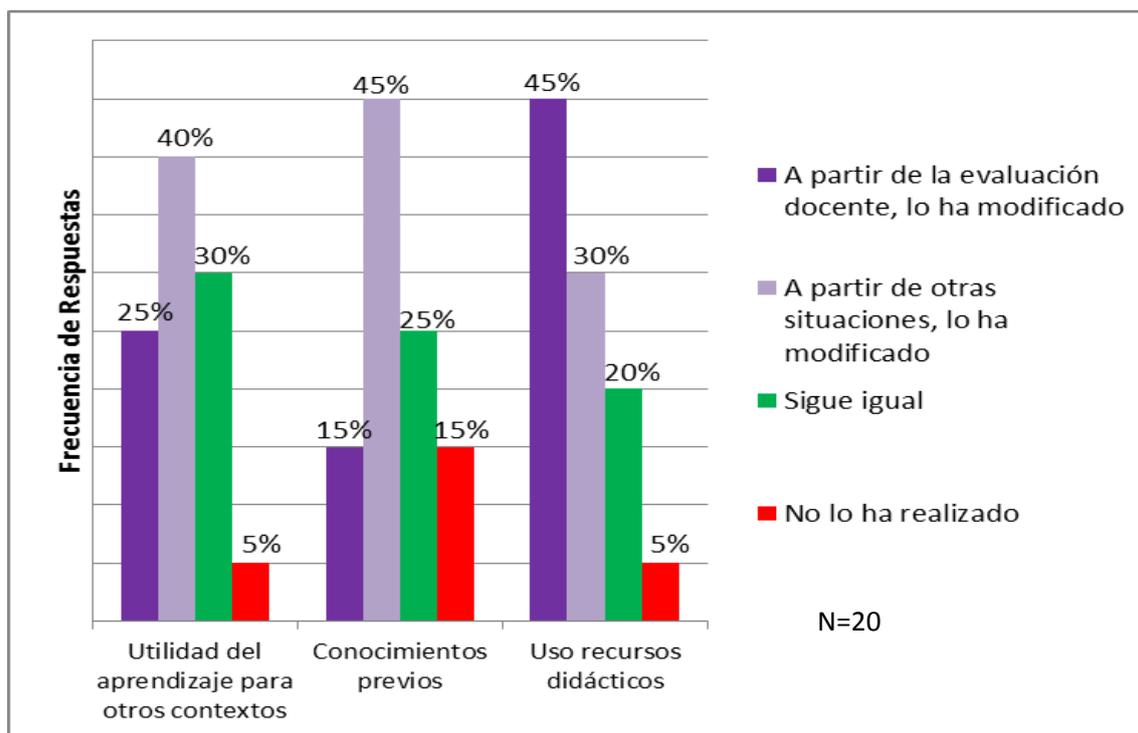


Figura 4. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto a las habilidades pedagógicas. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 4, se identifica que en el indicador **habilidades pedagógicas**, los profesores afirmaron haber realizado cambios en su práctica. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, el que presentó mayor porcentaje de cambio fue el ítem “uso de recursos didácticos” (75%), siguiéndole el ítem “utilidad del aprendizaje para otros contextos” (65%) y finalmente se encuentra el ítem “conocimientos previos” (60%); sin embargo, el cambio debido a la evaluación docente repercutió en mayor medida en el ítem “uso de recursos didácticos” (45%).

En el ítem “utilidad del aprendizaje para otros contextos”, 13 (65%) profesores han implementado dicha actividad en su práctica, de los cuales ocho (40%) manifestaron que fue a partir de otras situaciones y no por la evaluación docente: contexto grupal, las diferentes formas de aprendizaje y la experiencia en las materias; y solo cinco (25%) profesores expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional.

En el indicador “*conocimientos previos*”, 12 (60%) profesores expresaron que modificaron su práctica al implementar la actividad en cuestión, de los cuales tres (15%) refieren que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y nueve (45%) profesores consideran que fue a partir de otras situaciones, entre ellas el contexto de su grupo, el modelo educativo por competencias y la experiencia en la docencia.

En el ítem “*uso de recursos didácticos*” (pintarrón, recursos audiovisuales, etc.), 15 (75%) profesores han modificado su práctica al implementar la actividad en cuestión, de los cuales nueve (45%) expresaron que fue a partir de los resultados de evaluación docente institucional y seis (30%) profesores señalaron que fue por otras situaciones, por lo que los docentes reconocen que es importante usar varios recursos didácticos con base en la forma de aprendizaje de los alumnos y del tipo de actividad académica que desean realizar.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la práctica de implementar recursos didácticos (pintarrón, recursos audiovisuales, etc.) se ve influenciada por los resultados de evaluación docente que reciben los profesores. A su vez el ítem “*conocimientos previos*” resulta problemático, debido a que en este los profesores consideran que lo que los ha llevado a modificar este aspecto es el contexto de su grupo, el modelo educativo y la experiencia docente, por lo que se puede decir que la práctica de considerar los conocimientos previos de los alumnos requiere mayor reflexión y formación teórica y metodológica para que los profesores puedan realizarla en comparación con la práctica de implementar recursos didácticos en la cual la evaluación docente tuvo influencia para que los profesores la realizaran.

Figura 5. Estrategias de enseñanza

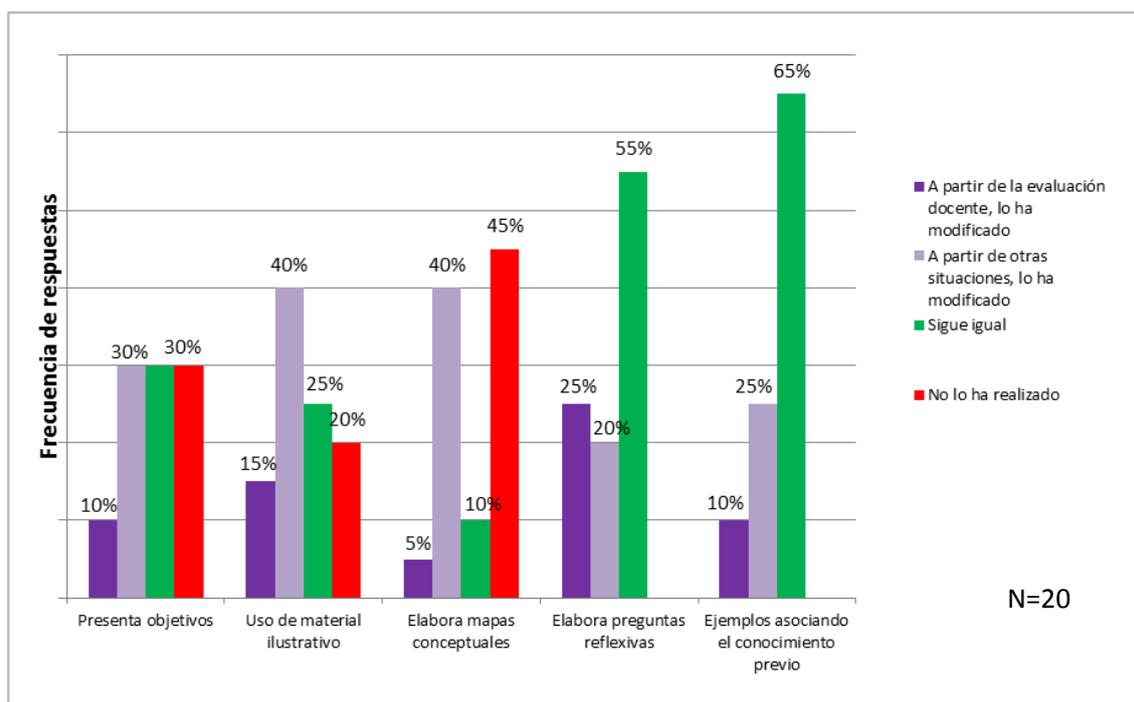


Figura 5. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto a las estrategias de enseñanza. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 5, se identifica que en el indicador **estrategias de enseñanza**, los profesores afirman haber realizado cambios en su práctica. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, el que presenta mayor porcentaje de cambio fue el ítem “*uso de material ilustrativo*” (55%), siguiéndole los ítems “*elaboración de mapas conceptuales*” y “*elaboración de preguntas reflexivas*” (45%), posteriormente el ítem “*presenta objetivos*” (40%) y finalmente el que tuvo menor porcentaje de cambio fue el ítem “*ejemplos asociando el conocimiento previo*” (35%).

En el ítem “*presenta objetivos*”, siete (35%) docentes señalaron que han modificado su práctica al realizar la actividad en cuestión, de los cuales solo dos (10%) expresaron que fue a partir los resultados de la evaluación docente institucional y los demás profesores comentaron que presentaron los objetivos en relación a otras situaciones ajenas a la evaluación docente institucional, señalaron que fue a partir de la experiencia en su trabajo y también tomaron en cuenta las materias que han impartido, esto es lo que ha llevado a los profesores ha enfatizar en los objetivos que tienen las materias.

En el ítem “*uso de material ilustrativo*” (fotografías, dibujos, láminas, películas, etc.), 11 (55%) profesores comentaron que implementaron la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales solo tres (15%) expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y ocho docentes (40%) usaron materiales para impartir sus clases a partir de otras situaciones y no por la evaluación docente, afirmaron que esta actividad la implementaron con base en su experiencia docente, también fue a partir de que observaron resultados en el aprendizaje de sus alumnos cada vez que utilizaron los materiales ilustrativos de acuerdo a lo que indagó el ítem en cuestión.

En el ítem “*elaboración de mapas conceptuales*”, nueve (45%) profesores expresaron que han implementado dicha actividad, de los cuales solo uno (5%) expresó que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y ocho (40%) profesores refirieron que elaboran mapas conceptuales a partir de otras situaciones relacionadas con el aprendizaje del grupo, lo cual es ajeno a la evaluación docente institucional.

En el ítem “*elaboración de preguntas reflexivas*”, nueve (45%) profesores expresaron que modificaron su práctica al implementar la actividad en cuestión, de los cuales solo cinco (25%) expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y cuatro (20%) docentes señalaron que influyó la experiencia con los diferentes grupos de alumnos.

En el ítem “*ejemplos asociando el conocimiento previo*”, siete (35%) profesores comentaron que implementaron la actividad en cuestión para mejorar su práctica, de los cuales solo dos (10%) profesores comentaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y cinco (25%) profesores expresaron que para implementar esta actividad influyó su práctica diaria y no la evaluación docente institucional.

A partir de lo anterior se puede afirmar que en el ítem “*elaborar preguntas reflexivas*” se ve ligeramente más influenciado por los resultados de la evaluación docente que por otras situaciones ajenas a ellas. A su vez el ítem “*ejemplos asociando el conocimiento previo*” resulta problemático, debido a que en este los profesores consideran más la práctica diaria como factor de cambio y en menor medida se ve la influencia de la evaluación docente, además se

considera que este ítem en comparación con el ítem “*preguntas reflexivas*” resulta más difícil de ser percibido por los alumnos, por eso en los resultados de evaluación docente hay poca retroalimentación en dicho aspecto que beneficie la práctica de los profesores.

Figura 6. Dominio Conceptual

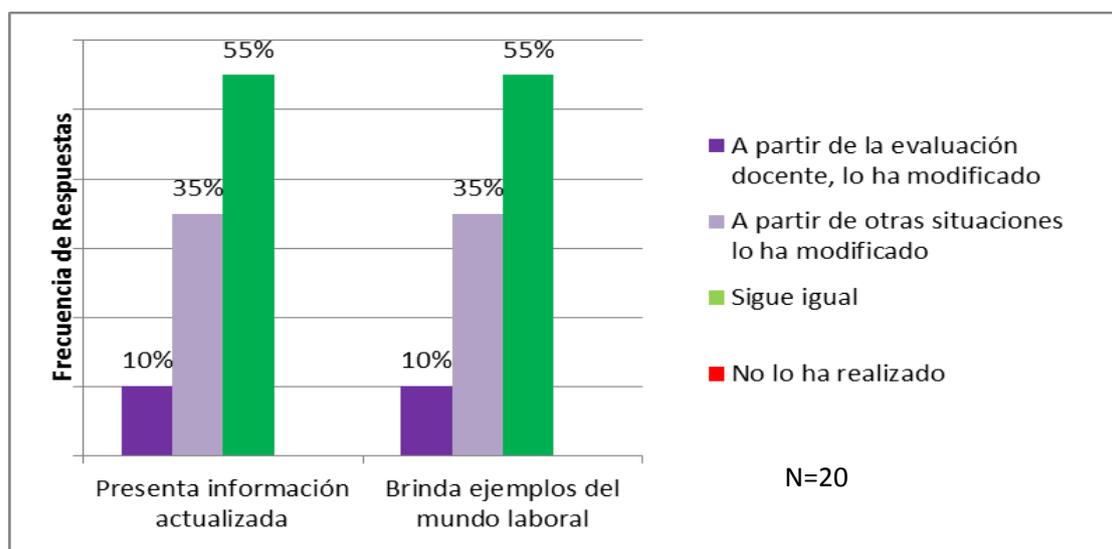


Figura 6. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto al dominio conceptual. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 6, se observa que en relación al indicador **dominio conceptual**, los profesores refieren haber realizado modificaciones en su práctica. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, tanto en el ítem “*presenta información actualizada*” como el ítem “*brinda ejemplos del mundo laboral*” se observa un porcentaje de cambio de 45%, además en ambos ítems solo el 10% de cambio es atribuible a la evaluación docente. Cabe mencionar que en los ítems de este indicador todos los profesores realizan las actividades que se indagaron, por lo que se puede considerar que el indicador **dominio conceptual** es importante para los profesores.

En los ítems “*presenta información actualizada*” y “*brinda ejemplos del mundo laboral*”, nueve (45%) profesores expresaron que implementaron a su práctica la actividad en cuestión, de los cuales solo dos (10%) señalaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y siete (35%) profesores comentaron que fue con base en la experiencia, además,

expresaron que algunas veces el mismo estudiante solicita información actualizada que le permita estar en competitividad profesional.

Por lo anterior, se puede afirmar que los resultados de la evaluación docente institucional retroalimentan poco a los profesores para actualizar la información de las asignaturas que imparten, además los profesores encuentran poca información en dichos resultados que los impulse a brindar ejemplos en clase relacionados con el mundo laboral, por lo que el profesor espera a que el mismo estudiante lo solicite para hacer modificaciones en su práctica, respecto a lo que indaga el indicador **dominio conceptual**; uno de los factores que se perciben es que el cuestionario de evaluación docente no recupera cuestiones de esta índole, por que los resultados de la evaluación docente institucional no proporcionan información que permita a los profesores hacer cambios relacionados con los ítems del indicador **dominio conceptual**, si bien es cierto dicho cuestionario recupera información en relación al dominio del tema (ver **ANEXO I**) obteniendo como resultado un porcentaje que poco influye para que el docente realice modificaciones a su práctica relacionada con el indicador en cuestión.

Figura 7. Promoción la participación

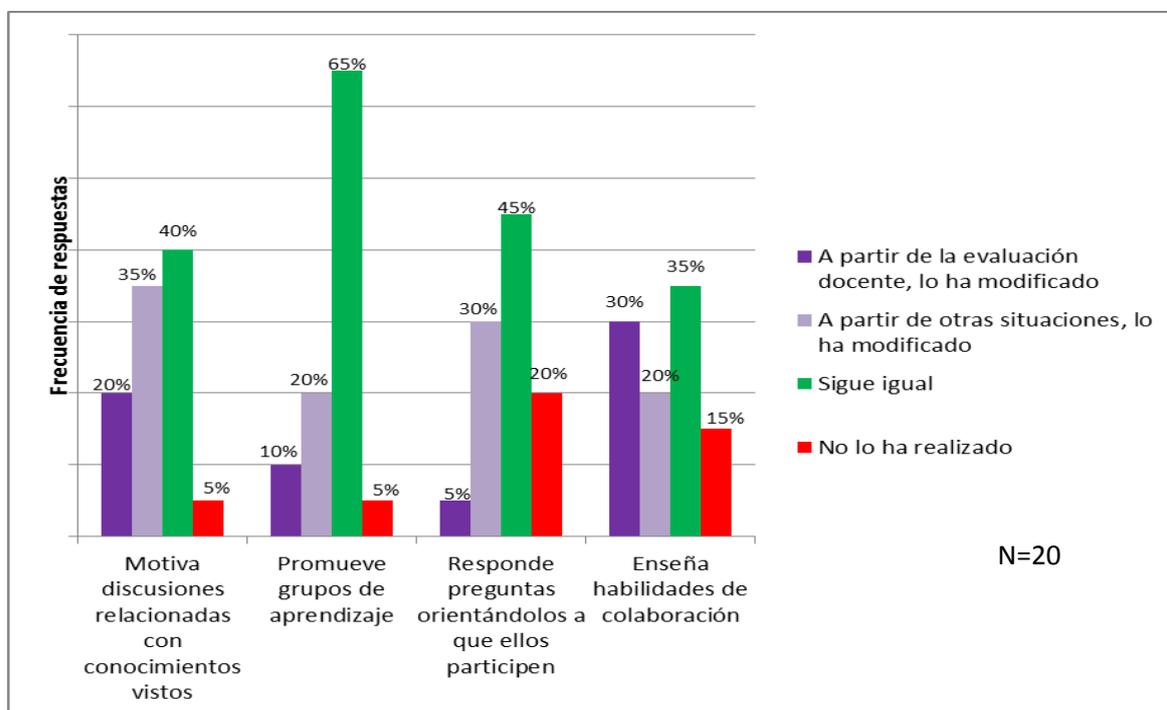


Figura 7. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto al dominio conceptual. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 7, se observa que en el indicador **promoción de la participación**, los profesores afirman haber realizado modificaciones en su práctica. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, el que presenta mayor porcentaje de cambio es el ítem “*motiva discusiones relacionadas con conocimientos vistos*” (55%), siguiéndole el ítem “*enseña habilidades de colaboración*” (50%), posteriormente el ítem “*responde preguntas orientándolos a que ellos participen*” (35%) y finalmente el ítem “*promueve grupos de aprendizaje se observa menores modificaciones*” (30%).

Es importante mencionar que en el ítem “*enseña habilidades de colaboración*”, se observa que el 30% de los profesores usan los resultados de evaluación docente institucional para realizar la actividad en cuestión, lo que enriquece la práctica docente.

En relación al ítem “*responde preguntas orientándolos a que ellos participen*”, se muestran datos extremos; por una parte, es el ítem donde se observa menor uso de los resultados de la evaluación docente (5%) para esta actividad y por otra parte demuestra que el 20% de los docentes no han realizado esta actividad, por lo anterior, se considera un ítem problemático que ha tenido poco impacto en la práctica docente.

En el ítem “*motiva discusiones relacionadas con conocimientos vistos*”, 11 (55%) profesores expresaron que implementaron la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales solo cuatro (20%) expresan que fue a partir de los resultados de evaluación docente institucional y siete (35%) docentes comentan que influyeron las sugerencias de colegas, por el material que revisan en clase (artículos) y el tipo de actividades que realizan en clases.

En el ítem “*promueve grupos de aprendizaje*”, seis (30%) profesores expresaron que implementaron esta actividad en su práctica, de los cuales solo dos (10%) refirieron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y cuatro (20%) profesores expresaron que influyó la dinámica del grupo y el tema que van a impartir.

En el ítem “*responde preguntas orientándolos a que ellos participen*”, siete (35%) profesores comentaron que implementaron a su práctica la actividad en cuestión, de los cuales solo uno (5%) expresó que fue a partir de los resultados

de la evaluación docente institucional y seis (30%) profesores expresaron que esta actividad la realizan en función de su experiencia docente y sugerencias por parte de colegas.

En el ítem “*enseña habilidades de colaboración*”, ocho (40%) profesores expresaron que han modificado su práctica al implementar la actividad en cuestión, de los cuales seis (30%) refirieron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y cuatro (20%) docentes comentaron que fue a partir de su experiencia docente.

Por lo anterior, se considera que los profesores enseñan habilidades de colaboración a sus alumnos con base en los resultados de la evaluación docente institucional, aspecto que pueden percibir más fácilmente los alumnos y retroalimentar a sus profesores en la evaluación docente institucional a diferencia del ítem “*responde preguntas orientándolos a que ellos participen*” donde se ve poca influencia de la evaluación docente ya que los profesores incorporan dicho aspecto a su práctica a partir de consejos que les hacen otros profesores.

Figura 8. Construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje

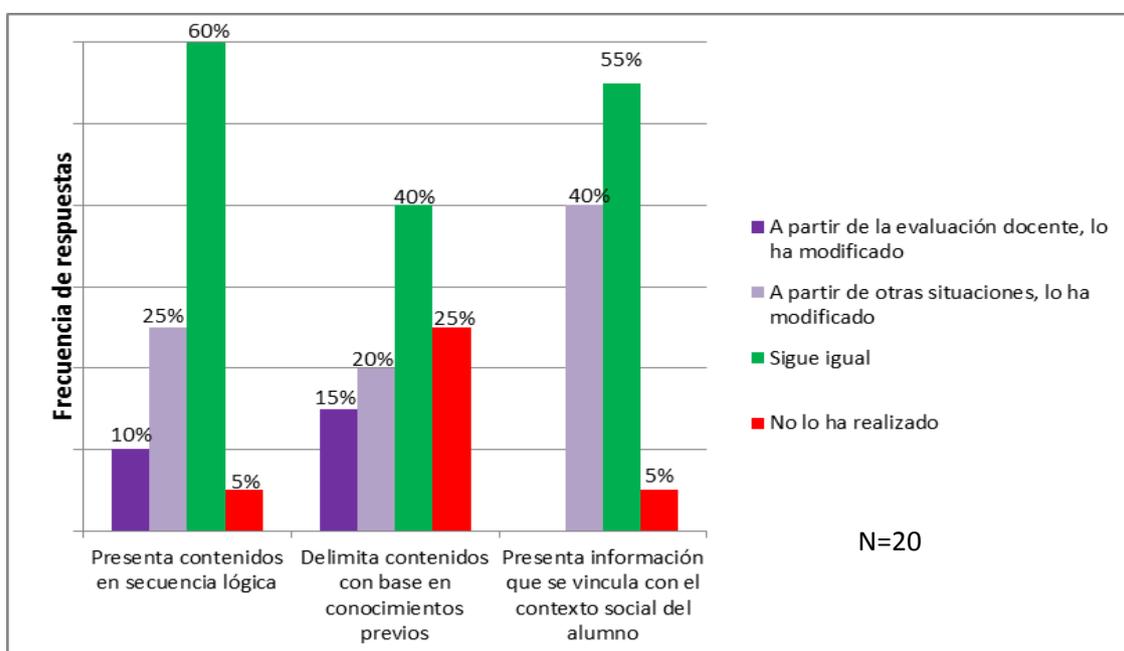


Figura 8. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto a la construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje dominio conceptual. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 8, se identifica que en cambio en el indicador **construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje**, los profesores afirmaron haber realizado cambios en su práctica. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, el que presenta mayor porcentaje de cambio es el ítem “*presenta información que se vincula con el contexto social del alumno*” (40%) y siguiéndole los ítems “*presenta contenidos en secuencia lógica*” y “*delimita contenidos con base en conocimientos previos*” (35%).

En el ítem “*presenta contenidos en una secuencia lógica*” siete (35%) profesores expresaron que implementaron esta actividad a su práctica, de los cuales solo dos (10%) comentaron que fue a partir de los resultados de evaluación docente institucional y cinco (25%) profesores señalaron que fue con base en su actividad diaria.

En el ítem “*delimita contenidos con base en los conocimientos previos*” siete (35%) profesores implementaron la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales solo tres (15%) expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y cuatro (20%) profesores señalaron que fue a través de los contenidos de aprendizaje y el contexto de cada alumno.

El ítem “*presenta información que se vincule con su contexto social del alumno*”, ocho profesores comentaron que han modificado dicha actividad a partir de otras situaciones y no por la evaluación docente institucional. Cabe mencionar que en este ítem se encontró mayor cambio en comparación con los demás ítems, sin embargo dicho cambio no es atribuible a la evaluación docente institucional, debido a que ningún docente expresó que usara los resultados de evaluación docente institucional para presenta información que se vincule con su contexto social del alumno.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que hay poca influencia por parte de los resultados de evaluación docente para que los profesores consideren en su práctica los aspectos que indagaron los ítems que corresponden al indicador **construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje**, es evidente que en todos los ítems el cambio fue mayor por otras situaciones ajenas a la evaluación docente institucional, además de que en el ítem “*presenta información que se vincule con su contexto social del alumno*” no se observó

que algún docente usara la evaluación docente institucional para implementar dicho aspecto a su práctica. Se puede observar que la construcción del conocimiento no es fácil de retroalimentar con los resultados de la evaluación docente institucional para que sea considerada por los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 9. Evaluación del Aprendizaje

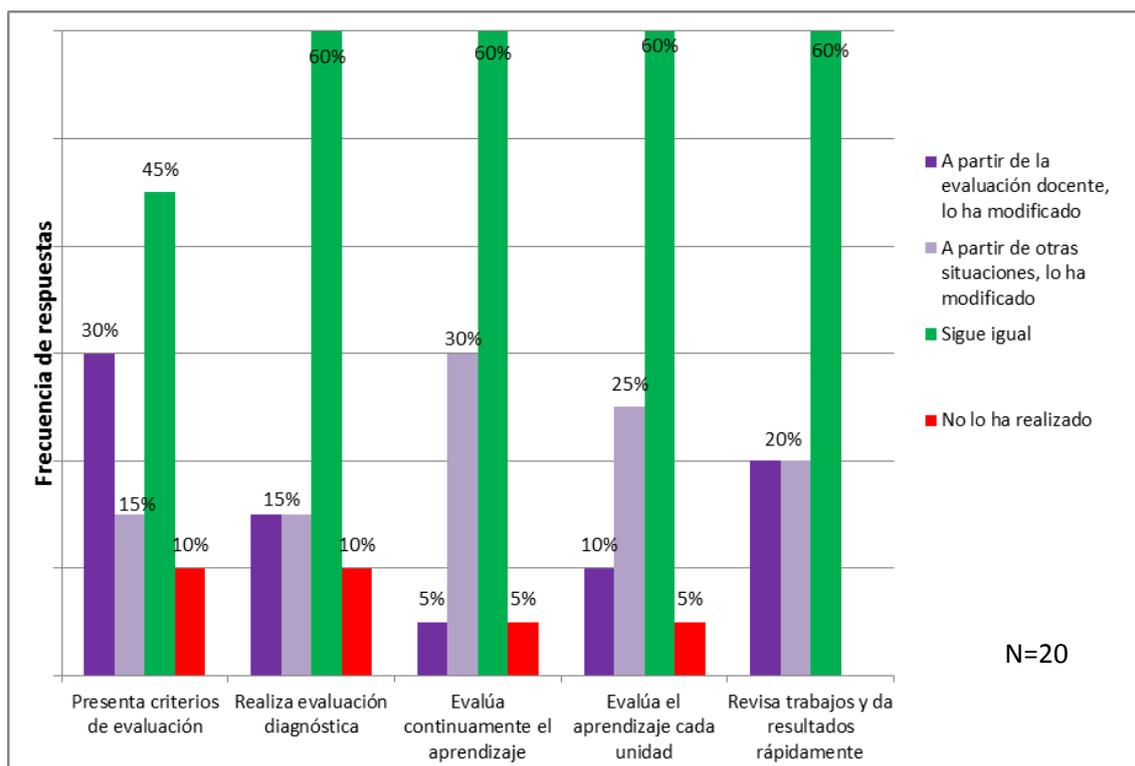


Figura 9. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto a la evaluación del aprendizaje. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 9, se identifica que en el indicador **evaluación del aprendizaje** los profesores afirman haber realizado cambios. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, el que presenta mayor porcentaje de cambio es el ítem “*presenta criterios de evaluación*” (45%), le siguen los ítems “*evalúa continuamente el aprendizaje*” y “*evalúa el aprendizaje cada unidad*” (35%), posteriormente el ítem “*realiza evaluación diagnóstica*” (30%) y finalmente el ítem “*revisa trabajos y da resultados rápidamente*”.

En el ítem “*presenta criterios de evaluación*”, nueve (45%) profesores refirieron que han implementado dicha actividad a su práctica, de los cuales

seis (30%) expresaron que usan los resultados de evaluación docente institucional para realizar esta actividad y tres (15%) profesores comentaron que fue a partir de comentarios de colegas, por lo que en este ítem se encontró uso de los resultados de la evaluación docente por parte de los profesores para implementar dicha actividad a su práctica; cabe mencionar que “*presentar criterios de evaluación*” es el ítem en el que se encontró mayor porcentaje de cambio 45%, del cual 30% es atribuible a la evaluación docente institucional, lo que le da un significado positivo a la evaluación docente.

En el ítem “*realiza evaluación diagnóstica*” seis (30%) docentes han considerado la actividad en cuestión, de los cuales tres (15%) expresan que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y tres (15%) profesores comentan que fue a partir de otras situaciones ajenas a la evaluación docente.

En el ítem “*evalúa continuamente el aprendizaje*” siete (35%) profesores expresaron que implementaron esta actividad a su práctica, de los cuales solo uno (5%) señaló que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y seis (30%) profesores refirieron que fue con base en la experiencia adquirida.

En el ítem “*evalúa el aprendizaje de cada unidad*” siete (35%) profesores señalaron que implementaron la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales solo dos (10%) expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y cinco (25%) profesores refirieron que fue con base en su experiencia.

En el ítem “*revisa trabajos da resultados rápidamente*” ocho (40%) profesores comentaron que implementaron a su práctica la actividad en cuestión, de los cuales cuatro (20%) expresaron que fue a partir de los resultados de evaluación docente institucional y cuatro (20%) profesores señalaron que fue con base en comentarios de colegas.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la práctica de presentar criterios de evaluación se ve influenciada por los resultados que reciben los profesores a partir de la evaluación docente institucional. A su vez el ítem evalúa continuamente el aprendizaje resulta más complicado poner en práctica con base en los resultados de la evaluación docente institucional y en este los

profesores consideran que ha sido su experiencia lo que los ha llevado a modificar este aspecto, por lo que requieren mayor retroalimentación respecto a su práctica para poder realizarse en comparación con la práctica de presentar criterios de evaluación donde se puede observar más influencia de la evaluación docente institucional, además de que presentar criterios es una práctica que resulta fácil de percibir y recordar por parte de los alumnos en el momento de evaluar a sus profesores en comparación con la práctica de evaluar continuamente los aprendizajes, en la cual se puede observar que tuvo poca influencia la evaluación docente institucional

Figura 10. Actitudes propiciatorias de reflexión crítica

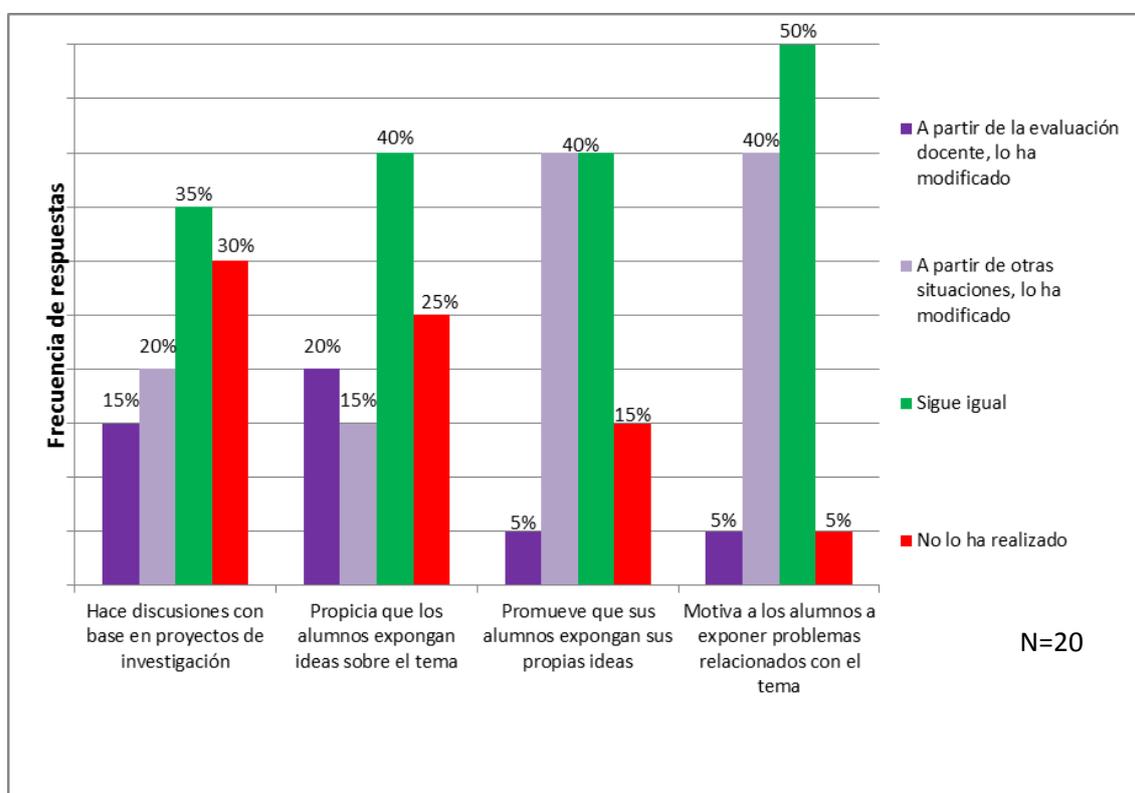


Figura 10. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto a las actitudes propiciatorias de reflexión crítica. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 10, se identifica que en el indicador **actitudes propiciatorias de reflexión crítica** los profesores afirmaron haber realizado cambios en su práctica. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, los ítems que presenta mayor porcentaje de cambio son: “*motiva a los alumnos a exponer problemas*

relacionados con el tema" (45%) y *"promueve que sus alumnos expongan sus propias ideas"* (45%), le siguen los ítems: *"hace discusiones con base en proyectos de investigación"* y *"propicia que los alumnos expongan ideas sobre el tema"* (45%).

En el ítem *"hace discusiones con base en proyectos de investigación"*, siete (35%) profesores señalaron que han implementado la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales solo tres (15%) expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y cuatro (20%) profesores comentaron que fue a partir de la experiencia que han adquirido y no por la evaluación docente institucional.

En cuanto al ítem *"propicia que los estudiantes expongan diversas ideas sobre el tema"*, siete (35%) profesores manifestaron que implementaron a su práctica dicha actividad, de los cuales cuatro (20%) refirieron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y tres (15%) profesores expresaron que fue a partir de otras situaciones entre ellas algunos comentarios de colegas.

En el ítem *"promueve que sus alumnos expongan sus propias ideas"*, nueve (45%) profesores manifestaron que implementaron la actividad en cuestión en su práctica, de los cuales solo uno (5%) expresó que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y ocho (40%) profesores comentaron que fue la experiencia la que los llevo a buscar estrategias para que los alumnos participen con sus propias ideas.

En el ítem *"motiva a los alumnos a exponer problemas relacionados con el tema"*, nueve (45%) profesores señalaron que implementaron la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales solo uno (5%) expresó que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y los demás profesores refirieron que fue en relación a situaciones vividas en sus grupos y por sugerencias de colegas.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que en el ítem *"propicia que los estudiantes expongan diversas ideas sobre el tema"* se ve ligeramente más influenciado por los resultados de la evaluación docente que por otras situaciones ajenas a ellas. Por otra parte tanto el ítem *"promueve que sus alumnos expongan sus propias ideas"* como el ítem *"motiva a los alumnos a*

exponer problemas relacionados con el tema” son considerados por los profesores con base en la experiencia y comentarios de otros compañeros docentes para poner en práctica, por lo que se considera que los resultados de evaluación docente arrojan poca retroalimentación a los profesores en dichos aspectos.

Figura 11. Interacción en el aula

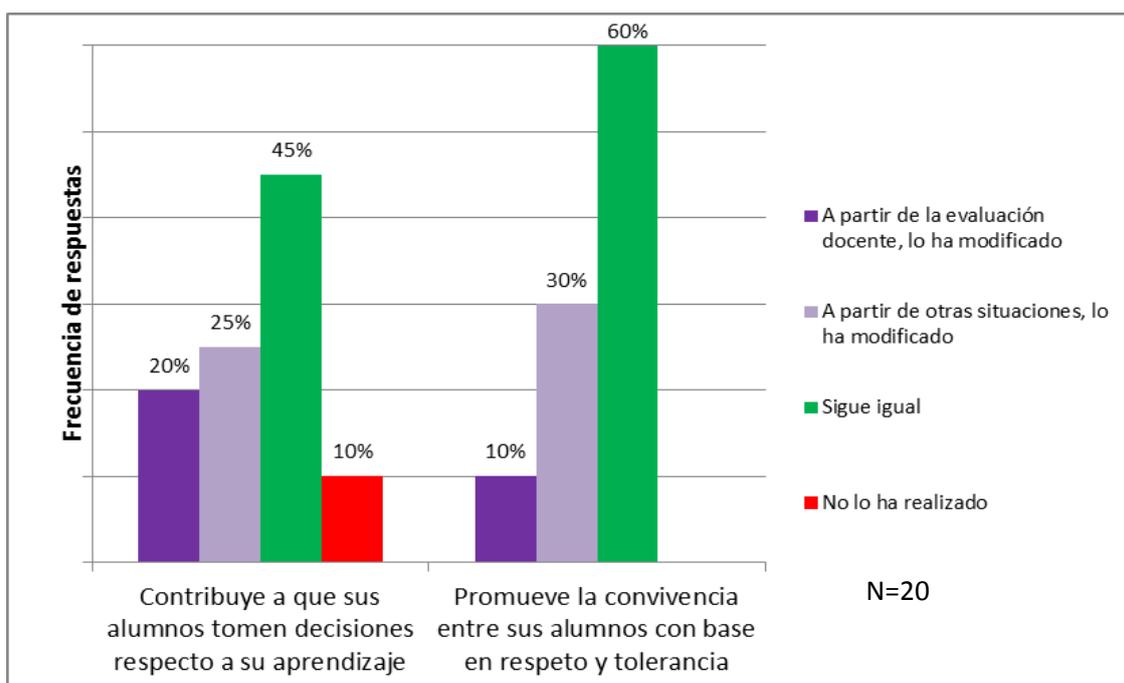


Figura 11. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto a la interacción en el aula. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 11, se puede observar que en el indicador **interacción en el aula**, los profesores afirmaron haber realizado cambios en su práctica. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, el que presenta mayor porcentaje de cambio es el ítem “*contribuye a que sus alumnos tomen decisiones respecto a su aprendizaje*” (45%), le sigue el ítem “*promueve la convivencia entre sus alumnos con base en respeto y tolerancia*” (40%).

En el ítem “*contribuye a que sus alumnos tomen decisiones respecto a su aprendizaje*”, nueve (45%) profesores mencionaron que implementaron la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales cuatro (20%) expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y cinco (25%) profesores señalaron que fue a partir de otras situaciones, entre ellas la convivencia y relación con los alumnos.

En cuanto al ítem “*promueve la convivencia entre sus alumnos con base en respeto y tolerancia*”, ocho (40%) profesores expresaron que implementaron la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales solo dos (10%) comentaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y seis (30%) profesores refirieron que fue a partir de otras situaciones, toman en cuenta el grupo y materia que imparten.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que hay poca influencia por parte de los resultados de evaluación docente para que los profesores consideren en su práctica los aspectos de los dos ítems que corresponden al indicador **interacción en el aula**, es evidente que en los dos ítems el cambio es mayor por otras situaciones ajenas a la evaluación docente. Se puede observar que la interacción en el aula requiere de análisis por parte de los profesores para ponerla en práctica debido a que es poco el cambio con base en los resultados de la evaluación docente institucional.

Tabla 12. Ética

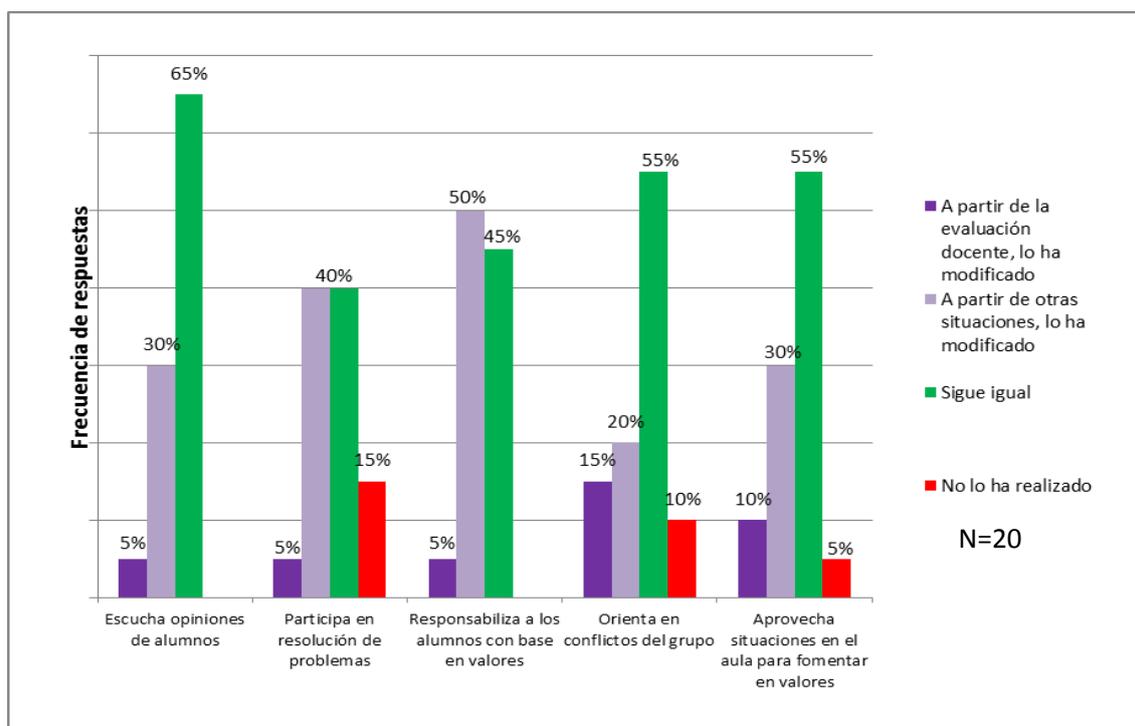


Figura 12. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto a ética. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 12, se observa que en el indicador **ética** los profesores afirmaron haber realizado cambios en la práctica. Sumando el porcentaje de

cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, el que presenta mayor porcentaje de cambio es el ítem “*responsabiliza a los alumnos con base en valores*” (55%), le sigue el ítem “*participa en resolución de problemas*” (45%), posteriormente el ítem “*aprovecha situaciones en el aula para fomentar valores*” (40%) y finalmente los ítems “*escucha opiniones de alumnos*” (35%) y “*orienta en conflictos al grupo*” (35%).

En el ítem “*escucha opiniones de alumnos*”, siete (35%) profesores señalaron que implementaron esta actividad, de los cuales solo uno (5%) expresó que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y seis (30%) profesores comentaron que fue a partir de otras situaciones entre ellas sugerencias de colegas.

En cuanto al ítem “*participa en resolución de problemas*”, nueve (45%) profesores expresaron que han implementado la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales solo uno (5%) comentó que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y ocho (49%) profesores señalaron que fue a partir de otras situaciones entre ellas la materia que imparten.

Respecto al ítem “*responsabiliza a los alumnos con base en valores*” (tolerancia, respeto, honestidad, etc.), once (55%) profesores expresaron que modificaron su práctica docente al implementar la actividad en cuestión, de los cuales solo uno (5%) comentó que fue a partir de los resultados de evaluación docente institucional y diez (50%) profesores refirieron que influyeron otras situaciones ajenas a la evaluación docente institucional, entre ellas las expectativas que tienen de los alumnos en relación a su aprendizaje.

En el ítem “*orienta en conflictos al grupo*”, siete (35%) profesores manifestaron que implementaron la actividad en cuestión, de los cuales tres (15%) expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente y cuatro (20%) profesores comentan que influyó la experiencia para realizar dicha actividad.

En cuanto al ítem “*aprovecha situaciones en el aula para formar en valores*”, ocho (40%) profesores comentaron que implementaron a su práctica la actividad en cuestión, de los cuales solo dos (10%) expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y seis (30%) refirieron

que fue a partir de otras situaciones, expresaron que influyeron los comentarios de colegas.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que hay poca influencia por parte de los resultados de evaluación docente para que los profesores consideren en su práctica los aspectos de los cinco ítems que corresponden al indicador **ética**, es evidente que en todos los ítems el cambio fue mayor por otras situaciones ajenas a la evaluación docente. Se puede observar que se requiere brindar mejor retroalimentación a los profesores en los resultados de la evaluación docente institucional que les permita mejorar aspectos relacionados con cuestiones de ética necesaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 13. Planeación

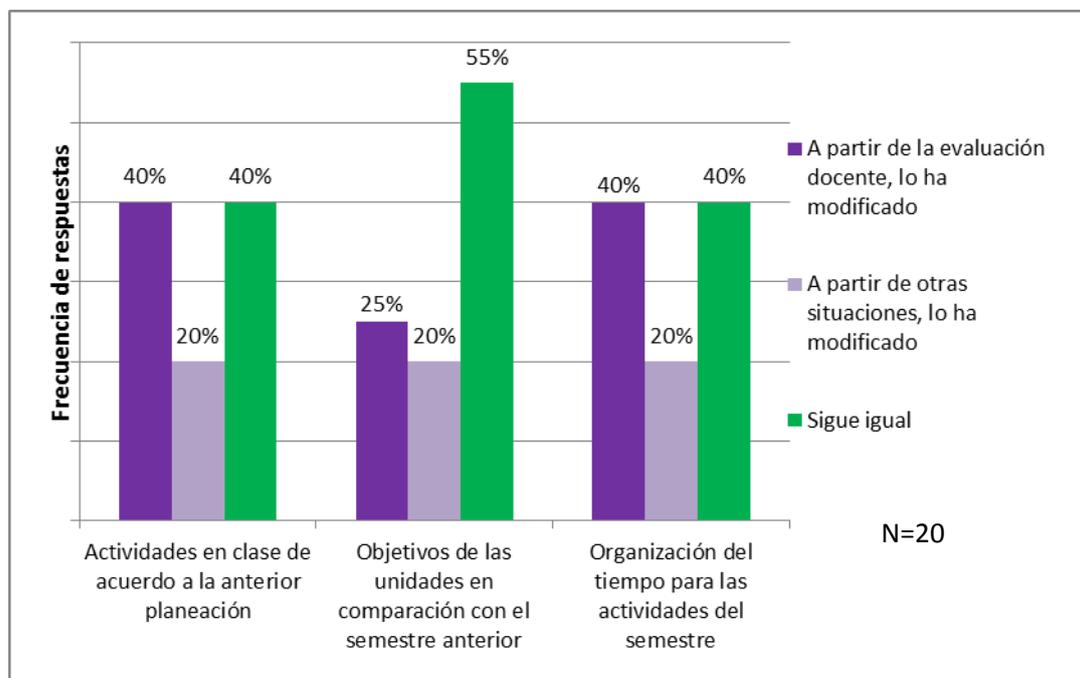


Figura 13. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto a la planeación. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 13, se identifica que en el indicador **planeación** profesores afirmaron haber realizado cambios en la práctica. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, los ítems que presentan mayor porcentaje de cambio son: “*actividades en clase de acuerdo a la anterior planeación*” (60%) y “*organización del tiempo para las actividades del semestre*” (60%), le sigue el ítem “*objetivos de las unidades en*

comparación con el semestre anterior” (45%). Es importante mencionar que en el indicador **planeación**, se encontró uso de los resultados de la evaluación docente institucional para que los profesores modifiquen su práctica en los ítems: “*organización del tiempo para realizar las actividades en comparación con el semestre anterior*” (40%) y “*actividades en clase de acuerdo a la anterior planeación*” (40%).

En el ítem “*actividades en clase de acuerdo a la anterior planeación*”, doce (60%) profesores expresaron que implementaron dicha actividad a su práctica, de los cuales ocho (40%) reconocen que fue a partir de los resultados de evaluación docente institucional y cuatro (20%) profesores expresaron que influye el contexto del grupo. Por lo anterior, se considera que existe un significado positivo de la evaluación docente institucional en esta actividad.

En cuanto al ítem: “*objetivos de las unidades en comparación con el semestre anterior*”, nueve (45%) profesores manifestaron que implementaron la actividad en cuestión a su práctica, de los cuales cinco (25%) expresaron que fue a partir de los resultados de la evaluación docente institucional y cuatro (20%) profesores refirieron que influyó la actualización docente y los nuevos planes de estudio.

Respecto al ítem “*organización del tiempo para realizar las actividades del semestre*”, doce (60%) profesores han modificado la organización del tiempo de un semestre a otro, de los cuales ocho (40%) reconocen que fue a partir de los resultados de evaluación docente institucional y cuatro (20%) profesores expresaron que influye el contexto del grupo. Por lo anterior se encontró que los docentes han usado los resultados de la evaluación para organizar el tiempo para realizar las actividades.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que tanto la práctica de organizar del tiempo para realizar las actividades del semestre como la práctica de modificar actividades en clase de acuerdo a la anterior planeación, se ven influenciadas por los resultados que reciben los profesores a partir de la evaluación docente institucional. Asimismo en el ítem “*objetivos de las unidades en comparación con el semestre anterior*” se ve ligeramente más influenciado por los resultados que reciben los profesores de la evaluación docente institucional que por otras situaciones ajenas a ella, por lo que se

considera que el indicador planeación es una práctica que ha sido influenciada por la evaluación docente institucional para que los profesores consideren dichos aspectos que permiten mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 14. Actualización y formación docente

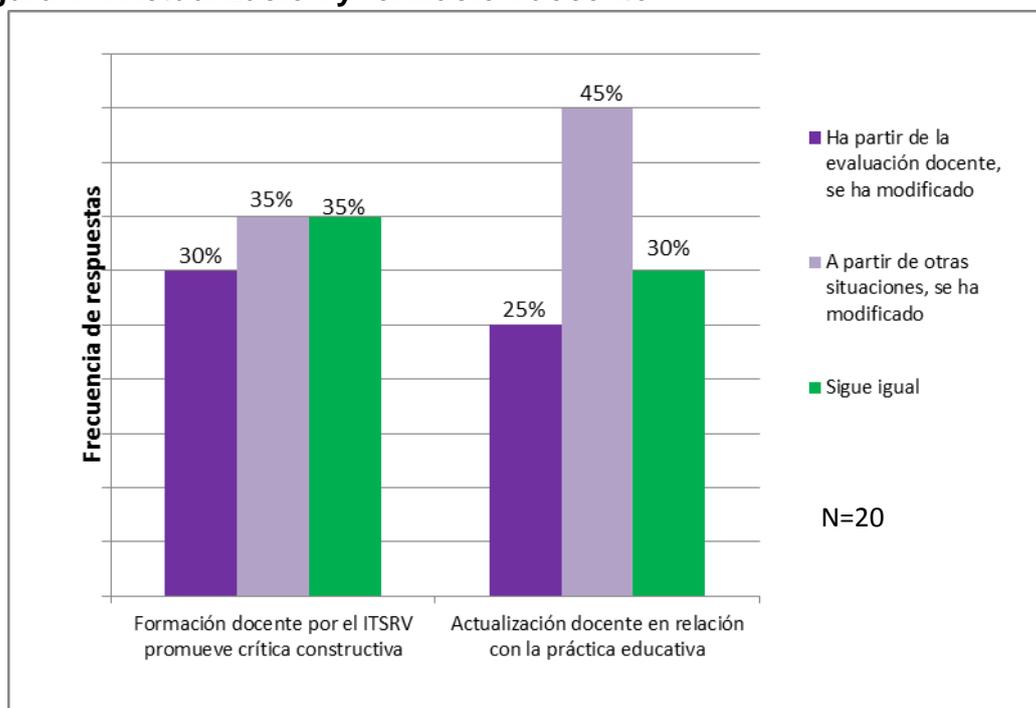


Figura 14. En esta figura se muestra la frecuencia de respuesta de docentes, respecto a la actualización y formación docente. N= total de participantes contabilizados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 14, se identifica que en el indicador **actualización y formación docente** profesores afirman haber realizado cambios en su práctica. Sumando el porcentaje de cambio a partir de la evaluación docente y otras situaciones, los ítems “*formación docente por el ITSRV promueve crítica constructiva*” y “*actualización docente en relación con la práctica educativa*” presentan igual porcentaje de cambios que corresponde a 65%.

Respecto al ítem “*formación docente por el ITSRV promueve crítica constructiva*”, siete (35%) profesores expresaron que la formación docente institucional sigue igual y no siempre promueve la crítica constructiva; asimismo, siete (35%) profesores refirieron que la formación docente institucional no promueve la crítica constructiva de su actividad profesional, sin embargo dicha actividad se la atribuyen a la experiencia relacionada con la implementación del modelo educativo por competencias, por sugerencias de

colegas y por estudios de posgrado (Maestría en Ciencias de la Educación); finalmente se observa que seis (30%) docentes expresaron que la formación docente por parte de la institución promueve la crítica constructiva de la actividad profesional docente en función de los resultados de la evaluación docente institucional.

En cuanto al ítem *“actualización docente en relación con la práctica educativa presentan igual porcentaje de cambios”*, seis (30%) profesores afirmaron que la actualización docente no ha modificado su práctica debido a que los cursos en la institución son iguales y en ocasiones solo son un trámite administrativo; asimismo, nueve (45%) profesores señalaron que modificaron su práctica en relación a la experiencia, retroalimentación por parte de colegas y estudios de posgrado (Maestría en Ciencias de la Educación) porque no reconocieron la actualización institucional para modificar su práctica y finalmente cinco (25%) profesores señalaron que los resultados de la evaluación docente institucional son considerados para su actualización sin que tengan gran influencia en su práctica.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que en la actualización y formación docente hay poca influencia por parte de los resultados de la evaluación docente institucional para que se lleve a cabo dicha acción, lo que se requiere es que la institución dé seguimiento a los resultados de evaluación docente y que sean tomados en cuenta para realizar cursos de capacitación y formación docente dentro de la institución, a falta de lo anterior el docente decide enriquecer su práctica a través de la profesionalización que brinda programas académicos (maestrías, diplomados, etc.) sin que la institución motive dicho aprendizaje.

Resultados cualitativos de los cuestionarios y las entrevistas

La información cualitativa obtenida de los cuestionarios y entrevistas se organizó a través de las siguientes categorías: sentido de la evaluación, decisiones tomadas a partir de la evaluación docente, incongruencias de la evaluación docente institucional, no objetividad y prácticas deshonestas que se relacionan con la evaluación docente, propuestas de usos de la evaluación docente institucional (momentos y forma de aplicación, momento y formas de

entrega de la evaluación docente, adecuar el cuestionario de acuerdo a la materia, analizar las circunstancias y planeación de cursos de formación docente institucional) y reflejo de situaciones institucionales. A continuación se describe cada categoría.

Sentido de la evaluación

El contenido de las entrevistas arrojó información que muestra que los resultados de la evaluación docente institucional dan a conocer situaciones interesantes que antes no habían sido percibidas por los profesores. En ese sentido, se encontró que los resultados de la evaluación docente muestran desencuentros que se presentan entre el maestro y alumnos; al respecto, una profesora expresó lo siguiente:

En un momento dado que les encargo la tarea a los alumnos de un día para otro y que no los espero, ellos se quejan en la evaluación docente, aunque yo les encargue la tarea quince días antes; otra queja por parte de los alumnos es en relación a que solicito a los alumnos que los lunes vistan con ropa formal y cuando me evalúan se quejan muchos de ese punto. En una ocasión, un alumno me rogaba porque lo pasara en una unidad de la materia y en la evaluación docente literalmente decía: “aunque yo hice mis trabajos, la maestra no me pasó. (K. Olivares, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Con el anterior ejemplo se considera que en los resultados de la evaluación docente los alumnos expresan malas interpretaciones respecto a las acciones por parte de los docentes, por lo que la evaluación docente se convierte en un medio de quejas por parte de los estudiantes. En el mismo sentido, los resultados de la evaluación docente institucional expresan inconformidades de los alumnos respecto a las acciones que realizan los profesores. De acuerdo con lo anterior, una profesora comenta lo siguiente:

Un alumno acomedido siempre me apoyaba mucho en actividades en clase (pasar lista, entregar juguetes a la comunidad; sin embargo, al alumno no le fue muy bien en la materia en ese parcial y le dije de donde estudiara para volver

aplicarle el examen. El día que le apliqué el examen, lo sorprendí con un acordeón y se lo quité, permití que continuara contestando el examen, pero después vi que estaba copiando del celular. Ya no le dije nada. Lo dejé que terminara. Hasta el final le solicité el celular y vi que tenía fotos con información del examen, por lo que no acreditó el parcial. Después, el alumno me decía que me había ayudado pero yo le dije que eso era punto y aparte, que no influía en el conocimiento que debería de tener respecto de la materia y esto lo expresó en la evaluación docente (K. Olivares, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Como se ha mencionado anteriormente, resultado de la evaluación docente institucional se da a través de números. Al respecto, se está de acuerdo con Díaz Barriga (1987), quien menciona que utilizar números en la evaluación no comunica nada, por lo que el docente indaga qué expresa dicha actividad. La evaluación docente muestra la actitud que el profesor tiene con sus estudiantes y de cierta manera expresa el trato que brinda el docente al alumno. Al respecto, se expone el siguiente comentario:

Yo era más exigente, podría decirse que soberbia y no tenía un punto o calificación mala, por ejemplo 90; pero tenía muchas quejas de los alumnos en la evaluación docente, ya que escribían: la maestra se enoja, es prepotente, nunca nos escucha, es mala, soberbia, etc. (K. Olivares, entrevista personal, agosto 17, 2013)

La profesora comenta que lo anterior surgió como consecuencia del exceso de actividades laborales y académicas que tuvo en ese semestre. En ese sentido, los comentarios de los alumnos en la evaluación docente institucional contribuyeron a que ella se diera cuenta de su actitud y trato hacia los alumnos, lo que la llevó a tomar decisiones personales y profesionales, que se describen en el siguiente apartado.

Decisiones tomadas a partir de la evaluación docente

En el ejemplo anterior, la profesora obtuvo una buena calificación en su evaluación docente, pero fueron los comentarios de los alumnos en la evaluación docente institucional los que influyeron a que ella se diera cuenta de

cómo la percibían, por lo que analizó la situación y consideró que se suscitó en consecuencia de sus múltiples actividades. A partir de dichos resultados, la profesora tomó decisiones personales debido a que dejó el trabajo en el área empresarial para dedicar tiempo completo a la docencia, además decidió hacer cambios que impactaron en su práctica docente al modificar su actitud con los alumnos; reconoce que ahora es más tolerante, humilde y ahora considera importante la empatía en la relación docente y alumnos.

Por lo anterior, se considera que, si bien es cierto que las calificaciones de la evaluación docente no producen efectos en los profesores, se pone en duda la habilidad para interpretar razonablemente los resultados de las evaluaciones administrativas y docentes (Theall y Franklin, 1990, como se citó en Poissant, 2004). Por otra parte, los profesores reconocen que los comentarios que expresan los alumnos en la evaluación docente institucional han influido en ellos en la toma de decisiones personales y profesionales, que dichos comentarios tienen impacto en su desempeño, esto último se muestra en cambios positivos que han hecho los profesores. Al respecto, se muestra lo siguiente:

Un alumno, en mi evaluación docente, escribió que no le gustaban los debates, debido a que en una materia que se llama taller de ética yo les ponía debates, por lo que decidí implementar otras estrategias con base en el comentario del alumno en la evaluación docente. (K. Olivares, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Con lo anterior, se considera que los comentarios que hacen los alumnos en la evaluación docente son usados por los docentes para modificar su práctica, al implementar nuevas estrategias que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

En ese mismo sentido, la profesora María comentó que, con base en los comentarios de alumnos en la evaluación docente, modificó cuestiones de las cuales no se había percatado, por ejemplo: los estudiantes señalaron en la evaluación docente que hablaba con un tono de voz muy bajo y esto fue tomando en cuenta por la profesora para hablar con un tono de voz alto; también comenta que los alumnos señalan en la evaluación docente que les faltaron prácticas en clases para comprender los temas, por lo que la docente decidió aumentar ejercicios en el próximo semestre.

Con base en lo anterior, se reconoce que algunos comentarios que hacen los alumnos en la evaluación docente han sido útiles para que los profesores tomen decisiones personales y profesionales. Lo anterior muestra evidencias de la evaluación formativa que, de acuerdo con Rosales (2003), se extiende a varios ámbitos de la actividad del profesor: personal, de interacción en el aula, de relación social, de colaboración en el trabajo, de utilización de métodos y recursos; lamentablemente, el docente hace una reflexión de esos comentarios que expresan los alumnos en la evaluación, sin que exista retroalimentación institucional que los oriente a tomar decisiones.

Por otra parte, ningún profesor expresó haber realizado cambios en su práctica profesional con los porcentajes de los resultados de evaluación docente institucional, además, los profesores consideran irrelevantes los indicadores que se evalúan. Al respecto, una profesora comentó lo siguiente:

“En el reporte que me entregan con los resultados de la evaluación docente hay una parte al inicio que muestra el porcentaje que obtuve. En la evaluación docente, el alumno evalúa aspectos que para ellos no son relevantes, por ejemplo, que le pregunten respecto a que si el docente presento los objetivos de cada unidad; quizás para el alumno esa cuestión no es relevante, por lo que cuando evalúa no lo recuerda. (K. Olivares, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Además de lo anterior, cabe mencionar que ningún docente manifestó conocer totalmente los ítems e indicadores que integran el cuestionario de evaluación docente previamente establecidos, por lo que se comprobó que el ITS RV no contempla la participación del profesor en esta actividad, situación que genera en los profesores desconfianza y poca credibilidad ante el proceso de su evaluación; de esta manera son pocas las esperanzas de que hagan suyos los resultados y, por ende, nunca los utilizaran en virtud de su desempeño profesional (Gilio, 2000). Por otra parte, como ya se mencionó anteriormente, los comentarios por parte de los alumnos en la evaluación docente son significativos para los profesores, a través de ellos reflexionan,

hacen un autoanálisis que conlleva a que hagan modificaciones en su práctica, según crean conveniente.

Es importante mencionar que el profesor puede experimentar desagrado y molestia de ser evaluado, además de que parecería que existe una tendencia natural a resistirse a ser evaluado a estos procesos (Rizo, 2005), además de que se encontraron situaciones de la evaluación docente de las cuales los profesores no están de acuerdo, lo que se describe en el apartado siguiente.

Incongruencias de la evaluación docente institucional

Los profesores señalan que existen algunas incongruencias en la evaluación docente institucional, una de ellas es el momento en el cual la institución aplica el cuestionario de opinión a los alumnos. Por lo regular, esta actividad tiene lugar antes de que se termine el semestre escolar y los docentes no consideran oportuno el momento que la institución los evalúa, en ese sentido, una docente comentó:

Si se evalúa al docente en un tiempo antes de que se termine el semestre, pues es tiempo que aún no se han llevado a cabo visitas industriales, por lo que al momento que me evalúan no va acorde. (K. Olivares, entrevista personal, agosto 17, 2013)

También, la profesora Sandra comentó en su entrevista que al hacer la evaluación docente antes de que se termine el semestre les preguntan a los alumnos si el maestro revisó todo el temario, por lo que ella considera que es una pregunta que no se puede responder sino hasta que ha concluido el semestre. Con base en lo anterior, se considera que el momento en el cual la institución hace la evaluación docente no es oportuno para preguntar sobre ciertas cuestiones, como el ejemplo antes presentado.

En el mismo sentido, los profesores también perciben como incongruente el momento que la institución entrega los resultados de la evaluación docente, ya que no permite que sean usados en su práctica, un ejemplo de lo anterior es el siguiente:

Veó una incongruencia en la evaluación docente, porque en una ocasión, no recuerdo en qué semestre, me

entregaron los resultados de evaluación un año después de que fui evaluada y eso no me sirve para la planeación de la materia. (K. Olivares, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Como ya se ha señalado anteriormente, la institución entrega los resultados de evaluación docente por medio de un reporte que les hace llegar a cada profesor. En dicho reporte se entregan las calificaciones de su evaluación, expresada en porcentajes y a través de comentarios que hacen los alumnos, sin que exista retroalimentación que oriente a los docentes a realizar cambios en la práctica. Esta cuestión fue enfatizada por tres profesores en los cuestionarios de esta investigación.

Es importante mencionar que los alumnos hacen comentarios en la parte final del cuestionario de opinión, ya que se les solicita que describan lo mejor del curso y del profesor. También deben mencionar lo que le faltó al curso y al profesor. Lo el alumno contesta en esa parte es mostrado al docente sin seleccionar los comentarios, por lo que algunos de esos comentarios no son útiles para los profesores, ya señalan que ellos expresaron que no son trascendente en la enseñanza. A continuación se muestra un ejemplo de lo anterior:

Los alumnos han hecho comentarios, como por ejemplo que les gusta el apellido del docente y eso no tiene nada que ver con la materia. (M. Rubio, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Lo anterior sucede cuando las políticas de uso de los cuestionarios de opinión para la evaluación docente están mal definidas, por lo que a la hora del proceso de recolección de datos se obtiene información poco adecuada; además, los resultados son difundidos sin información previa sobre sus usos posteriores (Poissant, 2004). La información presentada anteriormente refleja las razones por las que los profesores consideran que la evaluación docente carece de objetividad, tema del siguiente apartado.

No objetividad y prácticas deshonestas que se relacionan con la evaluación docente.

Se coincide con la propuesta que para hacer posible una evaluación, el docente debe de considerar que esta actividad es un proceso sistemático de obtención de información válida, objetiva, fiable, que permite ponderar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes a cargo del profesor (Rizo, 2005); sin embargo, hay ciertas situaciones que no permiten creer en la evaluación docente. De acuerdo a la información obtenida en las entrevistas, las profesoras consideran que la evaluación docente no es objetiva y que se encuentra relacionada con la influencia que tienen los profesores con los alumnos y viceversa, ya que ellas saben de docentes que tratan mal a los alumnos y obtienen una calificación de 10 en el resultado evaluación docente institucional, además de que en clases se la pasan platicando.

En el mismo sentido, se expone el siguiente comentario:

Los alumnos, de vacilada, me dicen la voy a evaluar con 10 para que me ponga 10. (K. Olivares, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Con lo anterior, es posible considerar que algunos alumnos intentan chantajear a sus profesores con la evaluación docente para salir beneficiados en sus calificaciones, además de que los alumnos intentan hacer un acuerdo, donde también sea beneficiado el profesor, lo que puede ser una situación que comentan con los demás profesores, de esta manera la evaluación docente podría generar simulaciones de comportamientos (Rizo, 2005). En el mismo sentido, cuando los alumnos están en desacuerdo con el resultado obtenido en algún examen, actividad, etc, la evaluación docente se convierte en un medio a través del cual pueden vengarse de las malas calificaciones obtenidas. Al respecto se encontró lo siguiente:

A un maestro que acaba de aplicar un examen donde todos los alumnos reprobaron, se desquitan en la evaluación docente. (S. Hernández, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Asimismo, en los cuestionarios de esta investigación, ocho profesores comentaron que la evaluación docente institucional carece de objetividad y dos

docentes refieren que los alumnos responden el cuestionario de acuerdo a la relación de éstos con los profesores. Al respecto, se muestra lo siguiente:

Los estudiantes en ocasiones no leen y sólo evalúan si el docente les cae bien y se pierde el objetivo del cuestionario. (J. L. Gómez, cuestionario, marzo 22, 2013)

Por otra parte, dos profesores coinciden en señalar que las calificaciones que obtienen los alumnos en la materia tienen impacto en la evaluación docente institucional. A continuación se muestra un ejemplo:

Un alto índice de alumnos aplica un criterio negativo en la evaluación docente cuando no tiene un resultado favorable en su desempeño escolar y, por tanto considero que esta actividad no es el 100% confiable. (R. Pérez, cuestionario, marzo 22, 2013)

La situación anterior afecta a los profesores, debido a que, por un lado la institución le exige al docente que obtenga una buena calificación en su evaluación, lo que favorece su situación laboral, y por otro lado, sus alumnos se vengan por su mal rendimiento escolar, por lo que el profesor no tendrá otra opción que comportarse y actuar de forma tal que le garantice quedar bien ante la evaluación (Rizo, 2005), lo que conlleva a una simulación del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, los profesores aún tiene la esperanza que la evaluación docente institucional sea objetiva y justa, para esto los profesores expresan que esta actividad podría enriquecerse al hacer cambios que permitan obtener información oportuna que les sirva para retroalimentar y mejorar su práctica docente, por lo que hacen propuestas que a continuación se muestran.

Propuestas de usos de la evaluación docente.

El análisis cualitativo de la información permitió sistematizar las variadas experiencias de evaluación docente institucional, lo que permitió identificar las características e impactos de los contextos, explorar nuevas formas de evaluación y analizar los efectos de su uso (Rueda & Torquemada, 2004) que se exponen en esta categoría. De acuerdo con la información que expresaron los profesores, la información se organizó en subcategorías: a) Momentos y

forma de aplicación, b) Momentos y formas de entrega de la evaluación docente, c) Adecuar el cuestionario de acuerdo a la materia, d) Analizar las circunstancias y e) Planeación de cursos de formación docente institucional.

- **Momentos y forma de aplicación.**

Las profesoras entrevistadas proponen que para ellas sería conveniente que la institución buscara momentos de aplicación estratégico para llevar a cabo la evaluación docente. Coinciden en que sería mejor hacer dos o tres evaluaciones durante el semestre en lugar de solamente una, para lo cual proponen que la primera evaluación sea un poco después que se inició el semestre, una segunda a la mitad del semestre y finalmente poco tiempo antes de que se termine el semestre. Tres momentos de evaluación docente en un semestre sería significativo para ellas. De acuerdo con lo anterior, una profesora comentó:

Yo creo que se hace la evaluación docente al semestre solamente en una ocasión y considero que deberían de hacerse en tres ocasiones: en septiembre, después del primer parcial, en octubre y una semana antes de que se termine el semestre; lo anterior me serviría para conocer si sirvieron las prácticas de aprendizaje que tuvieron lugar en el semestre, para mejorar mi expresión docente o para mejorar mi práctica profesional. (M. Rubio, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Por otra parte, la profesora María propone una diferente forma de evaluación docente: que en lugar de aplicar el cuestionario de opinión a todos los alumnos se podría elegir a algunos y seleccionar los más objetivos. Para esto, se podría contemplar a los más responsables, que den retroalimentación del trabajo docente adecuadamente; en el mismo sentido, cuatro profesores coinciden en señalar que la evaluación docente se haga a través de la opinión de algunos alumnos; lo anterior disminuiría que los profesores vean la evaluación docente como poco objetiva. Además profesores manifestaron que sería conveniente emplear otros métodos para la evaluación docente como son visitas al salón de clases por parte de una comisión integrada por profesores y administrativos, autoevaluación y una evaluación dirigida por el propio docente para conocer la

opinión de sus alumnos respecto a su desempeño, al respecto mostramos lo siguiente:

Después de cada evaluación con los alumnos platico con ellos de esta manera me retroalimenta, les pregunto qué debo mejorar como docente, además cada mes después que los evalúo les hago los mismos cuestionamientos: qué porcentaje de aprovechamiento hasta el momento crees que tienes, a que crees que se deba, si es positivo o negativo, cómo puedo yo mejorar mi práctica docente si esto crees que sea la causa por la que no comprendas, aporta algo que yo pueda modificar. (S. Hernández, entrevista personal, agosto 17, 2013)

- **Momento y formas de entrega de la evaluación docente.**

Se considera que la evaluación es una estrategia académica que permite identificar y atender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Llerena, 1991). Para que la evaluación docente sea una estrategia académica, debe contemplar la entrega rápida de resultados. Los docentes comentan que, para que sean usados los resultados de evaluación oportunamente, se les deberían de entregar lo más pronto posible, de esta manera la evaluación docente les serviría a los docentes a implementar o modificar estrategias de enseñanza con el grupo y semestre que los evaluaron. Las profesoras entrevistadas señalaron que si les entregan los resultados mucho tiempo después de la evaluación docente no proporcionan información oportuna para planear la materia, para modificar estrategias con los alumnos que evaluaron, entre otras; sin embargo, a pesar de que les hacen llegar los resultados tiempo después de que se hizo la evaluación docente, las profesoras comentan que han utilizado los comentarios que hacen los alumnos en la evaluación docente en otro semestre y con otros alumnos. Una profesora comentó:

Los resultados de evaluación docente los tomo como referencia con otros alumnos en otro semestre, ya no

pueden ser con los mismos, porque me los entregan después de que ha terminado el semestre. Por ejemplo, la evaluación del semestre agosto-diciembre a mí quizás me entreguen los resultados hasta enero. (M. Rubio, entrevista personal, agosto 17, 2013)

En el mismo sentido, se encontró que la propuesta de que se entreguen los resultados enseguida que se evalúa al docente contribuiría a disminuir los índices de reprobación de los alumnos, ya que al entregar rápidamente los resultados de evaluación docente serían considerados por los profesores para hacer cambios en la enseñanza que permitan a los alumnos mejorar su aprovechamiento escolar. Con respecto a lo anterior, una profesora entrevistada señaló lo siguiente:

Con la entrega rápida de los resultados de evaluación docente implementaría estrategias para disminuir el índice de reprobación en las siguientes unidades del semestre. Sería conveniente que un sistema de evaluación docente en automático arroje resultados para que la institución nos dé retroalimentación, para que el maestro se ponga las pilas y motive a los alumnos. (K. Olivares, entrevista persona, agosto 17, 2013)

Una evaluación docente que contemple entregar los resultados lo más rápido posible orienta al profesor a que construya escenarios en los cuales el estudiante pueda expresar su máximo potencial intelectual a través de actividades significativas y que motiven el esfuerzo, que enriquezca y produzca satisfacción del aprendizaje (Rizo, 2004). Asimismo, la evaluación docente sería usada para planear la materia, analizar las actividades y ejercicios que se realizan en clases, revisar el contenido temático y modificar o implementar estrategias de evaluación del aprendizaje; lo anterior para que la materia sea comprensible para los alumnos.

Cabe mencionar que las profesoras entrevistadas comentan que es importante implementar nuevas formas de entregar los resultados. Al respecto, la profesora María señala lo siguiente:

Si hubiera otra forma de retroalimentación docente, enriquecería más la información que se obtiene del cuestionario... una retroalimentación personalizada de acuerdo a los resultados obtenidos. (M. Rubio, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Por lo anterior, es importante que la institución considere implementar nuevas formas de entregar los resultados de evaluación docente que sean trascendentes para los profesores, que les permita analizar su práctica docente de una manera particular de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación docente institucional.

- **Adecuar el cuestionario de acuerdo a la materia.**

Otra propuesta que manifestaron las profesoras entrevistadas fue que se hicieran cambios en el cuestionario que utiliza la institución para evaluar su desempeño. Consideran importante que se modifiquen o adecuen preguntas de acuerdo a la carrera profesional de los alumnos, a la materia que se está evaluando o al área de trabajo en la que participa el profesor en relación a la materia o materias que imparte (Ciencias Básicas, Económico-administrativa, Industrial, Informática-sistemas e Innovación). Para esto, se expone lo siguiente:

La evaluación docente es muy general y la institución no la adecua por carreras o por áreas; por ejemplo, les preguntan a los alumnos si los llevaron al laboratorio para realizar prácticas, quizás la materia no es para llevar a los alumnos a hacer prácticas en el laboratorio, por lo que considero que es mejor una evaluación docente por carreras o por áreas de trabajo (ciencias básica, económico-administrativo, industrial, informática-sistemas e innovación); por ejemplo, el área de ciencias básicas es muy diferente a otra materia, y los alumnos son honestos y le ponen que no. Yo diría que se adecuara el cuestionario en relación a las áreas de trabajo de la institución y a las materias que imparte el docente. (S. Hernández, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Además, las profesoras proponen que se modifiquen las preguntas abiertas que se encuentran al final del cuestionario de opinión. Sugieren que dichas preguntas sean concretas para que los resultados de evaluación docente sean significativos y sean contemplados por los profesores para modificar su práctica, en el mismo sentido coinciden cinco docentes en los cuestionarios de la investigación.

En relación a lo anterior, Rueda (2011) indagó la evaluación docente de las instituciones públicas de nivel superior en nuestro país. En los hallazgos del estudio encontró que algunas IES se encuentran en la etapa de ensayar el empleo de instrumentos específicos para distintas áreas disciplinarias y situaciones de enseñanza para que los resultados de la evaluación docente impacten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Analizar las circunstancias**

Para la maestra Sandra es importante que la institución analice las circunstancias que giran alrededor de la evaluación docente en relación a las bajas calificaciones que obtiene algún profesor en los resultados de esta actividad, específicamente comenta el ejemplo de aquellos alumnos que evaluaron mal a su maestro porque anteriormente les había dado el resultado de un examen y sus calificaciones fueron reprobatorias. Con base en el ejemplo anterior, la profesora considera conveniente comparar los resultados de la evaluación docente que los profesores obtienen en los diferentes grupos y, cuando un grupo evalúa muy mal a su profesor, la profesora propone que se podría descartar la baja calificación del profesor o darle menos valor en el resultado total, para que no afecte el resultado de la evaluación docente del profesor.

Se considera que la actividad de evaluación docente debe de analizarse, no solamente en el contenido del cuestionario de evaluación docente, sino todo lo que gira alrededor de ella, es decir, conocer qué sucedió antes de la evaluación docente para comprender el resultado y comentarios que obtuvieron los profesores. La institución puede prevenir que sucedan situaciones como la del ejemplo del profesor que fue evaluado enseguida de haber entregado calificaciones a sus alumnos. En este caso, la institución puede planear la evaluación docente en un momento que no coincida con la entrega de calificaciones a los alumnos para que no se convierta en un medio

por el cual los alumnos se desquiten de sus bajas calificaciones al evaluar a sus profesores, perdiéndose la objetividad de la actividad. Al respecto, en el cuestionario de investigación se obtuvo lo siguiente:

Los alumnos no arrojan los resultados que deberían ser.
Algunos alumnos no realizan la evaluación docente a conciencia, por lo que considero que es subjetiva. (E. Rosales, cuestionario, marzo 22, 2013)

Asimismo, ocho profesores, en el cuestionario de esta investigación, coinciden en señalar que los alumnos no contestan el cuestionario de opinión con la sinceridad y responsabilidad que deberían, por lo que los docentes solicitan honestidad y compromiso por parte de los alumnos al evaluar a los docentes, además, una profesora propone lo siguiente en su cuestionario:

Es necesario que se explique a los jóvenes la importancia del instrumento de evaluación docente, que se aplique a una muestra representativa de preferencia a gente objetiva. (L. M. Trejo, cuestionario, marzo 22, 2013)

En relación a que los alumnos sean informados de su valiosa participación en la evaluación docente, se cree que es una propuesta acertada, que generaría responsabilidad por parte de los alumnos al contestar el cuestionario de opinión.

- **Planeación de cursos de formación docente institucional**

La última propuesta que externaron los profesores respecto a la evaluación docente institucional fue en relación a que los resultados de esta actividad sean considerados para brindar los cursos de formación docente. Propusieron que dichos cursos le permitan al docente una reflexión con base en una crítica positiva y propositiva que lo impulse a alcanzar con mayor conocimiento lo que sucede en el aula (Junta de Andalucía, 1996, citada en García et al., 2004). Expresaron que desearían que la formación docente sea con base en las necesidades profesionales de los docentes, por lo que los cursos sean clasificados en relación a la información que arrojó la evaluación docente. Un ejemplo de la anterior propuesta es el siguiente:

Yo considero que, en cierta forma, la institución sí toma en cuenta el porcentaje de los resultados de evaluación

docente. Detectan si ciertos docentes están saliendo mal en algunas áreas, dan capacitación docente pero en general. Por ejemplo, a cierto docente que no sale mal en expresión docente, en esa capacitación se puede aburrir y esa parte se podría aprovechar. (S. Hernández, entrevista personal, agosto 17, 2013)

Reflejo de situaciones institucionales

Como ya se mencionó anteriormente, es importante que la institución contemple todo tipo de situaciones que giran alrededor de la evaluación docente y que perjudican no solamente los resultados de dicha actividad sino también el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, se encontró lo siguiente:

Del tema de la evaluación docente quiero comentar que en este semestre a mí me tocó trabajar en actividad de la oferta educativa, que es cuando los alumnos aspirantes a entrar en el tecnológico visitan el plantel y yo les explico algunas de las actividades del área económico-administrativo. Esta actividad interfirió en dos horas-clase de dos grupos, por lo que en tres semanas les puse a los alumnos actividades de investigación que desarrollaron en la biblioteca en el tiempo asignado para la clase de la materia a mi cargo y sé que me fue mal en la evaluación docente y no quedé satisfecha con mi desempeño de este semestre con esos grupos. (K. Olivares, agosto 17, 2013)

Con lo anterior, se percibe que la institución comisiona actividades temporales a los profesores sin contemplar que se empalman con su horario de clases, lo que puede estar afectando a los resultados de la evaluación docente y que produce en los docentes sentimientos de insatisfacción en relación a su trabajo, además de cierta inconformidad por la asignación de otras actividades en las horas-clase. La propuesta que hace la profesora Karla es que la institución planee con tiempo sus actividades para que no afecten el horario que los profesores tienen asignado para dar clases, lo que generaría

tranquilidad en su trabajo y en los resultados de la evaluación docente institucional.

Finalmente se presenta la Figura 15 y Figura 16 que muestran datos interesantes que arrojó la presente investigación.

Figura 15. Aspectos en los que influyó la evaluación en un grado mayor que otras situaciones.

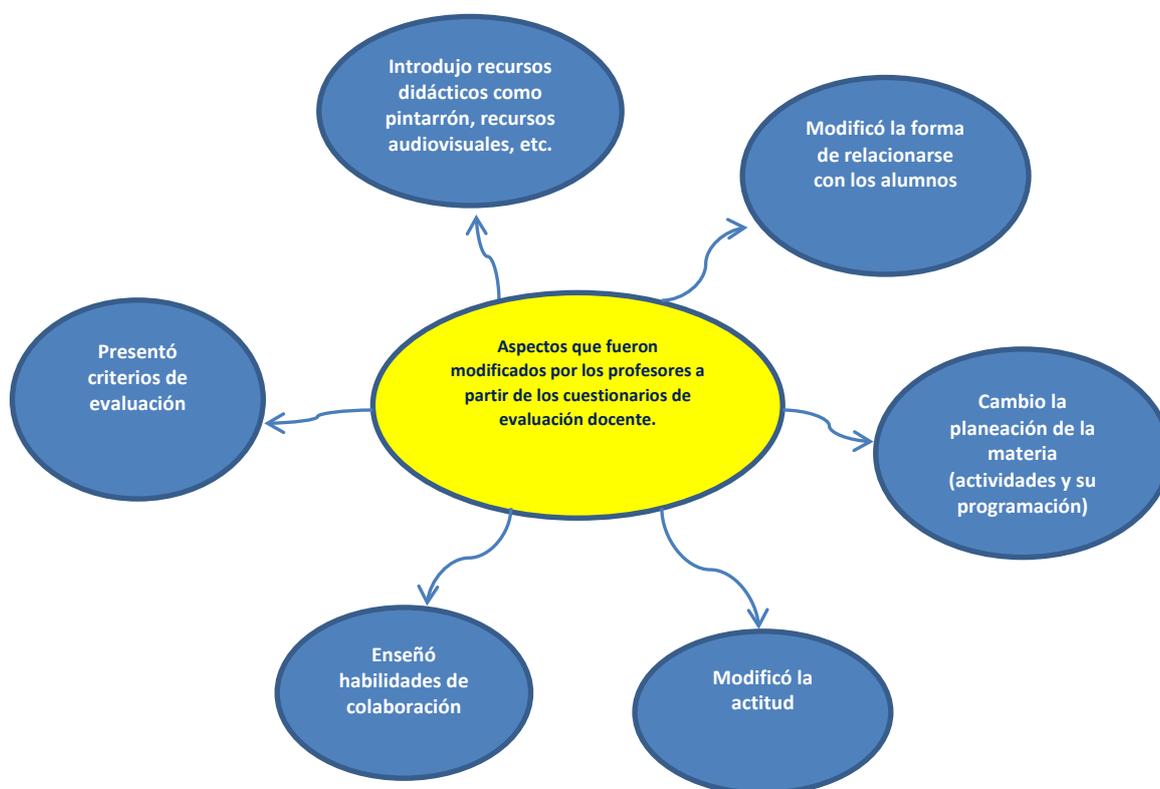


Figura 15. Mapa mental de los aspectos que reportaron los participantes haber modificado en su práctica docente a partir de la evaluación docente.

Figura 16. Posibles usos de los resultados de los cuestionarios de opinión en la voz de los profesores del ITSRV

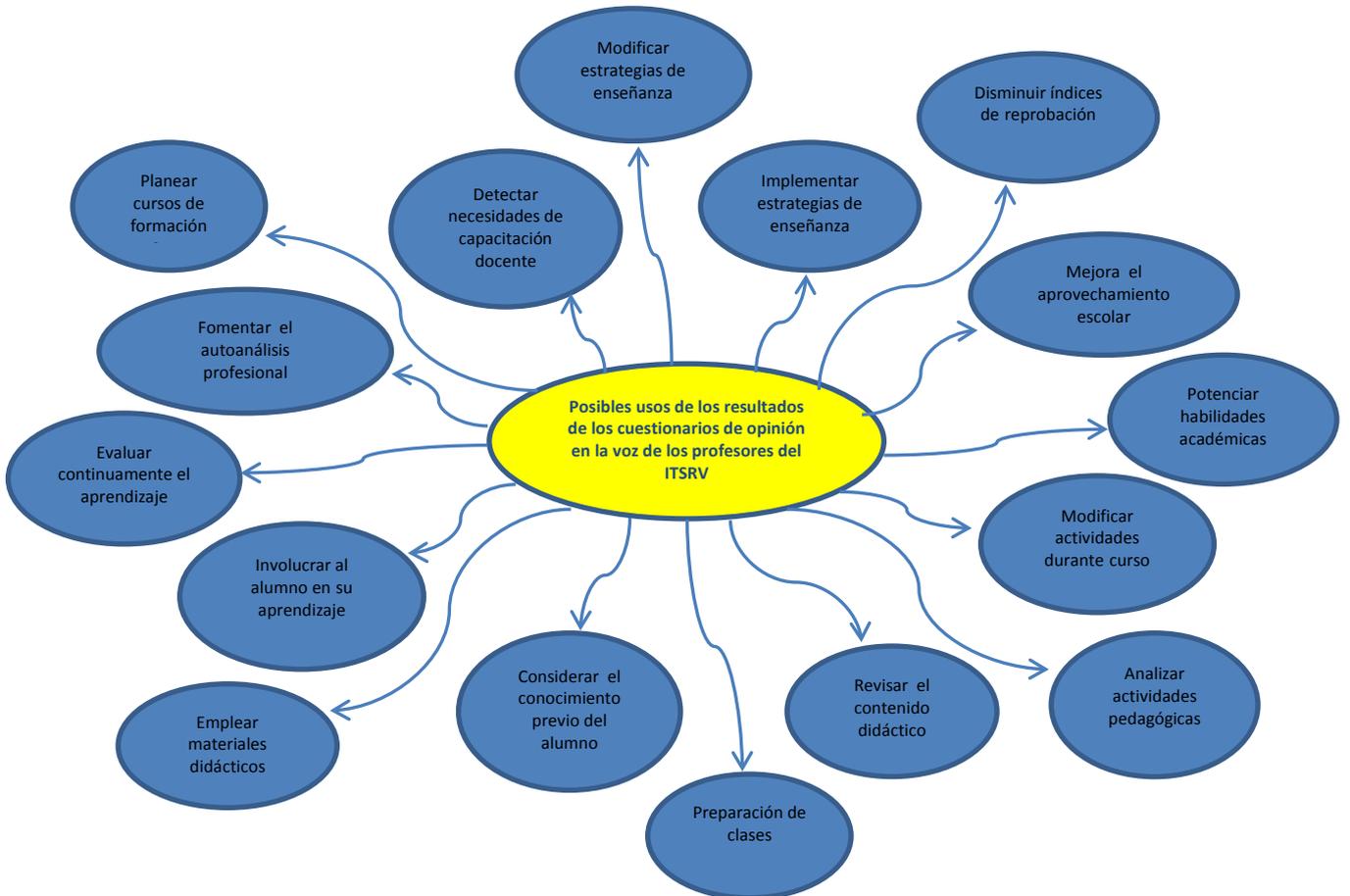


Figura 16. Mapa mental a partir de las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario y la entrevista realizada a los profesores participantes.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

La evaluación docente en el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde (ITSRV) se hace a través de cuestionarios de opinión con base en la visión sumativa de la evaluación. Los resultados de esta actividad son destinados a tomar decisiones laborales y salariales sobre los docentes de la institución (Scriven, 1967). De acuerdo con los estudios relacionados con la evaluación docente, parece ser que los cuestionarios de opinión son el instrumento más utilizado por las instituciones educativas de nivel superior para esta actividad, por lo que se deben analizar sus efectos y usos antes de ponerlos en práctica.

Por lo anterior, esta investigación indagó los usos de los resultados de la evaluación docente institucional en la opinión del profesor y se encontró que los profesores usan poco los resultados de la evaluación docente institucional en la enseñanza, algunos docentes externaron que la evaluación les apoyó para introducir recursos didácticos en su clase como pintarrón, recursos audiovisuales, etc., para hacer modificaciones en la planeación de la materia en relación a las actividades y su programación para realizarlas, para presentar criterios de evaluación y finalmente en la enseñanza de habilidades de colaboración a los alumnos. Lo anterior se deriva del análisis e interpretación que los profesores hacen de los resultados numéricos que arroja la evaluación docente institucional.

Además de lo anterior, los docentes exponen que lo significativo de la evaluación docente institucional son los comentarios que externan los alumnos en dicha actividad, debido a que la opinión del alumno es un referente que impulsa a los profesores a realizar cambios en su desempeño personal y profesional que apunten a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, los profesores manifestaron que no cuentan con comentarios suficientes debido a que el cuestionario de opinión está integrado por más preguntas cerradas que abiertas. En este sentido, se reconoce que la parte cualitativa de la evaluación docente enriquece los resultados que generan gran impacto en la mejorar de la práctica docente.

En este estudio se conocieron diversas experiencias vividas por los profesores en relación a su evaluación, por lo que la investigación adquirió rasgos participativos y comprensivos, al atender las opiniones, testimonios y propuestas para la evaluación docente (Stake, 2006). Los profesores

manifestaron propuestas de uso de los resultados de la evaluación docente institucional, expresaron que sería conveniente que la institución designara tres momentos de aplicación de los cuestionarios de opinión durante el semestre escolar, asimismo que los resultados les sean entregados enseguida, además, solicitaron que se analice el cuestionario para que se hagan modificaciones en relación a la materia que imparte el profesor o área de trabajo de éste y que se agreguen preguntas abiertas que proporcionen más información por parte de los alumnos y finalmente señalaron que sería conveniente implementar otros métodos para realizar la evaluación docente. Lo anterior permitiría a los profesores usar los resultados de la evaluación docente institucional para modificar estrategias de enseñanza con los alumnos en el semestre en el que fueron evaluados, lo que conlleva a los docentes a construir escenarios en los cuales el estudiante pueda expresar su máximo potencial intelectual a través de actividades significativas y que motiven el esfuerzo que enriquezca y produzca satisfacción del aprendizaje (Rizo, 2004), lo que se podría observar en el aprovechamiento escolar de los alumnos y en el conocimiento adquirido, junto con esto, se disminuiría el índice de reprobación de los estudiantes.

Es importante comentar que los profesores externaron que la evaluación docente es un potente recurso que, bien fundamentado, se convierte en parte del proceso de formación docente, herramienta que le permite al profesor entender mejor su práctica (García et al., 2004), de tal manera que proponen que los resultados de la evaluación docente sean considerados por la institución para planear sus cursos de formación.

Este estudio arroja valiosa información de la evaluación docente que realiza el ITS RV, debido a que brinda la pauta para que la institución reconozca la importancia de esta actividad en el proceso educativo que conlleve a analizar y modificar el cuestionario de opinión con la participación de los profesores, además de que considere interpretaciones cualitativas de los resultados de la evaluación docente y que sean entregados oportunamente, ya que serían una valiosa fuente de retroalimentación para que los docentes mejoren el desempeño profesional.

Por lo anterior, se cree que las instituciones educativas de nivel superior deben implementar técnicas cualitativas para evaluar a los docentes, además

deben analizar e interpretar adecuadamente los resultados sin perder de vista el carácter formativo de la evaluación que brinde retroalimentación pertinente y oportuna a los docentes, que contribuya a profesionalizar su práctica educativa, tomando como referencia la participación y opinión del evaluado, ya que parte de su aceptación radica en ello (Gilio, 2000).

Esta investigación aporta conocimientos y experiencias de los profesores con base en la evaluación docente institucional, actividad que requiere constante investigación, para que su práctica no se vuelva rutinaria y para que genere cambios positivos en relación al contexto, modelo educativo, área de trabajo del profesor, etc., lo que contribuye a que los resultados sean usados por los profesores en su práctica docente. Por lo anterior, la evaluación se convierte en un espejo del actuar docente y un motor para el cambio que posibilita el desarrollo profesional que mejora la enseñanza, lo que beneficia a profesores y alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se cree que las instituciones pueden hacer los dos tipos de evaluación docente, por un lado, la dirigida hacia propósitos de control y seguimiento administrativo, que es la más empleada, y por otro, la relacionada con los procesos de formación, de desarrollo de los profesores (Fernández, 1991, como se citó en García et al., 2004), sin que la institución pierda de vista esta última.

En el mismo sentido, es necesario que las instituciones educativas de nivel superior volteen la mirada a una evaluación docente que arroje información oportuna del proceso educativo y, a partir de ella, se implementen acciones para mejorar la enseñanza y promover el aprendizaje significativo en los alumnos (Coll & Solé, 2001, como se citó en García et al., 2004), esto sería el objetivo primordial que daría significado a la evaluación docente.

Se cree que la evaluación docente que solamente se centra en el control administrativo corre el riesgo de que sea un compromiso que tienen las instituciones educativas con instancias externas. Con los resultados de esta actividad no se observa algún beneficio centrado en mejorar la educación, además de que genera disgustos y competencia entre los profesores porque está de por medio su permanencia laboral. Con lo anterior se pierde todo sentido pedagógico de la evaluación docente, debido a que el profesor no tendrá otra opción que comportarse y actuar de forma tal que le garantice

quedar bien ante la evaluación (Rizo, 2005), obteniendo comportamientos simulados en la educación que no garantizan la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, esto sería una cuestión negativa de la evaluación docente.

Por lo anterior, se considera que este estudio es el inicio de la investigación de la evaluación docente en el ITS RV, debido a que los factores tiempo y distancia no permitieron entrevistar a más profesores, además de que también es interesante tener otras fuentes de información cualitativa, como el diario de campo y grupos focales con los profesores respecto a los usos y posibles usos de los resultados de la evaluación docente. A partir de esta experiencia, se podría modificar el cuestionario de opinión con la participación de los profesores y personal administrativo.

Por otra parte, se obtuvo la opinión del docente respecto a su evaluación; sin embargo, falta la opinión de los alumnos y del personal administrativo respecto a la evaluación docente, con el objetivo de triangular la información, de esta manera se podría identificar la postura, conocimiento y desinformación que cada actor educativo tiene de la evaluación docente y es posible que existan opiniones distintas de dicha actividad que no permitan que todos se dirijan hacia el mismo punto, que se considera la mejora educativa.

En relación a lo anterior, esta investigación no debería ser la primera ni la última en el ITS RV, la evaluación docente es un tema inacabable y que prevalecerá juntamente con la institución debido a que es una importante fuente de información en la educación: allí radica el interés de ser estudiada.

REFERENCIAS

Aguirre, X., Botero, I., Loredó, J., Magaña, L., Montano, A., Rigo, M. y Vargas, J. (2000). Evaluación integral de los docentes: una propuesta formativa y humanista. En Loredó, J. (Coord.), *Evaluación de la Práctica Docente en la Educación Superior* (pp. 1-36). México: Porrúa.

Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Arbesú, M. (2004). *Evaluación en la docencia universitaria. Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores*, 9 (23), (pp. 863-890) Revista mexicana de investigación. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00129&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmiev09n23scB02n03es.pdf>

Arbesú, M. y Argumedo, G. (2010). *La Evaluación de la Docencia*. Revista iberoamericana de investigación educativa, 3 (1). Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art10_hm.html

Arbesú, M., Canales, A., Crispín, L., Cruz, I. Figueroa, A. y Gilio, M. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: Planteamientos y perspectivas. En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Coords.) *La evaluación de la docencia en la universidad*. (pp. 203-244). Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés.

Arbesú, M., Gutiérrez, S. y Piña, J. (diciembre, 2008). *Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación*. Revista Reencuentro, (53). (pp. 85-96). Recuperado de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=4718&archivo=3-303-4718v1x.pdf&titulo=Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación.

Ardoino (2000). *Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación*. En Rueda, M. y Díaz-Barriga F. (Coords.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 23-36). México: Paidós.

Arredondo, V. (1991). *¿A dónde debe conducirse la evaluación superior?* Revista de la Educación superior, XX (3).

Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia.* Washington: WB.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria.* Revista Mexicana de Investigación Educativa. (pp. 93-123). Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>

Bordas, M. y Cabrera, F. (2001) *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso.* Revista española de pedagogía.

Buenfil, R. (2003). *Configuraciones discursivas en el campo educativo.* México: Plaza y Baldes. S.A. de C.V.

Canales, A. (2004). *Avances y retos de la evaluación de la docencia universitaria.* En Rueda, M. (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad. Experiencias en México, Francia, España y Brasil* (pp. 21-28). México: ANUIES.

Canales, A., Luna, E., Díaz-Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M., García, J. (2004). *Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia.* En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Coords) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 87-173) México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés.

Camilloni, A. (2001) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Argentina: Paidós.

Cano, G. (2007). *Las competencias de los docentes.* En López, A. (Coord.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: MEC.

Casas, A., Repullo, L. y Donado, C. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos* (I). Aten Primaria. Recuperado de: <http://200.5.106.165/html/Areas/Documentos/Epidemiologia%20Basica/CLASE%20PPT%20ENCUESTAS%20-%20TODOS%20LOS%20ARCHIVOS/dise%C3%B1o%20cuestionarios.pdf>

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2005) *El constructivismo en el aula*. España: Grao.

Cook, T. y Reichardt, C. (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. España: Ediciones Morata.

Contreras, G. y Arbesú, M. (2008). *Evaluación de la docencia como práctica reflexiva*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3), (pp. 136-153). Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art9.pdf

Cruz, I. y Elizalde, L. (2004). El pensamiento del profesor. Repercusiones en la evaluación de la docencia. En Mario Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad: experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, (pp. 263-264). México: ANUIES/UABJO.

Díaz Barriga, A. (1987). *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. Revista perfiles educativos. (pp. 3-15). Recuperado de: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1987/n37a1987/mx.peredu.1987.n37.p3-15.pdf>

Díaz Barriga, A. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. En Rueda, M. (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 63-75). México: ANUIES.

Díaz Barriga, A. (2005). *El profesor de educación superior frente a los nuevos debates educativo*. Revista Perfiles Educativos. (pp. 9-30). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Diccionario de las Ciencias de la Educación 2º Edición (2003). México: Santillana.

Elizalde, L., Torquemada A. y Olvera, B. (2010). *Usos e Impacto de la Evaluación de la Docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Resultados de la Meta-evaluación*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3 (1e), (pp. 93-104). Recuperado de:

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art7.pdf. Consultado el 29 de enero de 2012.

Fresán, M. (2000). Una propuesta para la evaluación docente en el nivel de posgrado. En Loredo, J. (coord.). *Evaluación de la Práctica Docente en la Educación Superior*, (pp.37-62). México: Porrúa.

Galindo, D. y Zwaiman, K. (2000). Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar. En Loredo, J. (coord.) *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, (pp.179-214). México: Porrúa.

Ganem, P. (2000). La evaluación docencia basada en estilos de enseñanza. En Loredo, J. (coord.). *Evaluación de la Práctica Docente en la Educación Superior*, (pp. 149-178). México: Porrúa.

García, J. (2002). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En Rueda, M. y Díaz-Barriga F. (Coords.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp.41-62). México: Paidós.

García, J. (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿Qué tan aplicables son a diferentes culturas de educación superior?. En Rueda, M. (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (pp.37-46). México: ANUIES.

García-Cabrero, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una propuesta metodológica*. Tesis de doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, D. F., México.

García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, Revista Electrónica de Investigación educativa, especial, Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García, B., Loredo, J., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2004) Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (coordinadores). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la*

investigación y la intervención profesional (pp.13-61) México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés.

Gilio, M., M. C. (2000). La evaluación docente desde una perspectiva participativa: el caso de la licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Querétaro. En Rueda, M. y Díaz–Barriga F. (Coords.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp.85–101). México: Paidós.

González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Pax México.

Imbernón, F. (1998). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.

Jaime de Chaparro, G., Romero, L., Rincón, E., y Jaime, L. (2008). *Evaluación de desempeño docente*. Colombia: publicado por la Vicerrectoría Académica de la Uptc. (pp.168-178) Recuperado de: <http://encribd.com/read-file/evaluacin-de-desempeo-docente-dialnet-pdf-1114676/>

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Loredo, J. (2000). *Evaluación de la Práctica Docente en la Educación Superior*. México: Porrúa.

Loredo, J. (2004) Principios orientadores para valorar la práctica docente. Un enfoque holístico. En Rueda, M. (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad. Experiencias en México, Francia, España y Brasil* (pp. 47-61). México: ANUIES.

Loredo, J. y Grijalva, O. (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado. Querétaro. En Rueda y Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia* (pp. 103-131).México: Paidós.

Luna, E. y Rueda, M. (2008) Estado del conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria 1990-2004. En Rueda, M. (Coord) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 59-70). México: IISUE.

Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Evaluación de la docencia universitaria. En Rueda, M. (Coord.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 59-87). México: IISUE.

Luna, E., Valle, C. y Tinajero, G. (2004). Evaluación de la docencia. Vicisitudes de un proceso institucional. En Rueda, M. (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad. Experiencias en México, Francia, España y Brasil* (pp.169-208). México: ANUIES.

Llerena de Thierry, R. (1991). *Evaluación del personal académico*. Revista Perfiles Educativos, num. 53-54, julio-diciembre. México, CISE-UNAM, (pp. 18-29).

Martín, F. (2010) Técnicas de Encuesta: Cuestionario y Entrevista. En Nieto, S. (editor) *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la investigación educativa*. España: Dykinson.

Martínez, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de Programas*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martinic, S. (1998). *Objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Ponencia presentada al seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, Fundación Universitaria Luís Amigó- CEAAL, (pp. 12-14). Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0748/6_CEA_OBJ.pdf

Mayorga, M. (2004). *La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 10, n. 1. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm.

Medina, A. (1991) *Bases para un diseño Curricular de centro de aula*. Centro Asociado de Córdoba: UNED.

Mercado del Collado, R. (1998). La experiencia de CONAEVA. En S. Malo y A. Velázquez (Coord.). *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional* (pp. 159-169). México: Porrúa.

Merlinsky, G. (2006). *La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado*. Cinta Moebio. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky

Mineduc (2003). *Marco de la Buena Enseñanza*. Recuperado de: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/MBE.pdf

Nieto, J. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. España: Editorial Escuela Española.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2000). *Estudio económico de México 2002, en Estudio económico de la OCDE*, Recuperado de: <http://www.ocde.org/bookshop>

Padilla JL, González A, Pérez C. (1998) Elaboración del cuestionario. En Rojas AJ, Fernández JS, Pérez C, editores. *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Editorial Síntesis.

Page, A. (1993). *Los indicadores de calidad de educación*. Revista de Psicología General y Aplicada, 46 (2). (pp. 221-232). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383871>

Poissant, H. (2004). La evaluación de la enseñanza universitaria. Algunas sugerencias para optimizar su utilización. En Rueda, M. (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (pp.37-46). México: ANUIES.

Rigo, M. y Díaz- Barriga, F. (2004). La formación de profesores, el estudio de la actividad didáctica y la evaluación docente. Una visión sistémica. En Rueda, M. (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Francia, España y Brasil* (pp. 241-249). México: ANUIES.

Rizo, H. (2004) *Evaluación del docente universitario una visión institucional*. *Revista Iberoamericana de Evaluación*, 34 (4) pp.1–19.

Rizo, H. (2005) *Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias*. *Revista Prelac*. Colombia. 13 (1) pp.146–163.

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre enseñanza*. España: Narcea.

Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa*. España: Narcea.

Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2002). *Evaluación de la docencia Perspectivas actuales*. México: Paidós.

Rueda, M. (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* México: ANUIES.

Rueda, M. (2004). *La evaluación de la relación educativa en la universidad*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2), (pp. 1-10). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>

Rueda Beltrán, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente en la universidad*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>

Rueda, M. (2011) *¿Evaluar para controlar o para mejorar?* México: Bonilla Arteagas Editores.

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

Rueda B., M., Elizalde L., L. y Torquemada, A. D. (2003, julio–septiembre). *La evaluación de la docencia en universidades mexicanas*. Revista de la Educación Superior, XXXII (3), (pp. 71–77). Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/127/3/5/es/la-evaluacion-de-la-docencia-en-las-universidades-mexicanas>.

Rueda, M., Luna, E., García, B. Loredo, J. (2011). Resultados y Recomendaciones. En Rueda, M. (Coord). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* México: Bonillas Artiagas Editores

Rueda, M., Luna, E., García, B., y 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), (pp. 4-9). Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/presentacion.pdf

Rueda, M. y Torquemada, A. (2004). Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad. En Rueda, M. (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 20-35). México: ANUIES.

Salazar, J. (2008). *Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 1(3). (pp. 68-84) Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789112>

Shaw, I. (2003). *La Evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, (pp. 277-345) México: Addison Wesley Longman.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. México: Grao.

Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). *La evaluación del profesorado universitario en España*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>

Vargas, J. (2000). Propuesta de un perfil integral de maestro universitario y de un instrumento para la evaluación docente. En Loredó, J. (coord.) *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (pp.115-143). México: Porrúa.

Velasco, A. (2003). *Análisis formal de algunos mecanismos de defensa verbalizados en el discurso ordinario*. Revista electrónica Discurso.org, Argentina. Diciembre. Recuperada en: www.revista.discurso.org.

Vera, Y. (2000). Evaluación del docente en el marco del PROMED. Una propuesta para la facultad de enfermería de la Benemérita Universidad de Puebla. En Loredó, J. (Coord.) *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, (pp.215-234). México: Porrúa.

Villalobos, E. (2007) *Educación y estilos de Aprendizaje-Enseñanza*. México: Publicaciones Cruz O. S.A.

Vigueras, J. (2000). *Estudio y propuesta de Evaluación Docente en el campo de la instrucción musical*. En Loredo, J. (coord.). *Evaluación de la Práctica Docente en la Educación Superior*, (pp. 235-260). México: Porrúa.

Zabala, A. (2010). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao

ANEXO I. FORMATO DEL CUESTIONARIO INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DOCENTE

INSTRUCCIONES:

* LEE CUIDADOSAMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

* EVALÚA CON HONESTIDAD Y RESPONSABILIDAD EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE CORRESPONDIENTE, EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

* MARCA CON UNA "X" EN EL RECUADRO, DE ACUERDO A LA ESCALA.

NOTA: TUS COMENTARIOS DEBERÁN SER ESTRICTAMENTE DEL ÁMBITO ACADÉMICO.

ORGANIZACIÓN DEL CURSO:	60	70	80	90	100
1. El Docente dio a conocer el programa de la asignatura, los objetivos y la relación de la misma con otras asignaturas en la primera semana de clases.					
2. El Docente prepara, documenta y organiza sus materiales para la impartición de cátedra.					
3. El Docente dio a conocer los materiales y fuentes de información para la asignatura correspondiente.					
4. El Docente cumplió con los temas que marca el temario de la asignatura.					
5. El Docente define con claridad, aclara dudas en cuanto a prácticas y proyectos que se desarrollan en el transcurso, así como el seguimiento a los mismos.					

DOMINIO DEL TEMA:	60	70	80	90	100
6. El Docente muestra conocimiento y dominio de los temas de la asignatura.					
7. Los ejercicios y ejemplos son congruentes con los temas de la asignatura.					
8. El Docente complementa y hace aclaraciones sobre las presentaciones de los estudiantes.					

COMUNICACIÓN EDUCATIVA:	60	70	80	90	100
9. El Docente explica con claridad los conceptos y problemas que se presentan en cada uno de los temas de la asignatura.					
10. El Docente motiva y promueve la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, fomentando el análisis y las discusiones de los temas presentados.					
11. El Docente da a conocer las actividades a realizar en el semestre (tareas, prácticas de laboratorio, talleres, etc.) para una mayor comprensión de los temas de la asignatura.					
12. El Docente es imparcial en cuanto a opiniones y críticas por parte de los estudiantes.					

EVALUACIÓN:	60	70	80	90	100
13. El Docente dio a conocer los criterios de evaluación que se aplicarían en cada evaluación.					
14. El Docente aplica los criterios de evaluación manifestados al inicio del período.					
15. El Docente da retroalimentación a los estudiantes en cada evaluación.					
16. El Docente respeta las fechas programadas para aplicación de examen.					
17. El Docente es puntual al entregar calificaciones. (Durante los tres días hábiles posteriores a la aplicación de la evaluación)					

RESPONSABILIDAD DOCENTE:	60	70	80	90	100
18. Cordialidad y Disponibilidad del Docente para aclarar dudas y ofrecer asesorías en horarios acordados.					
19. El Docente dio seguimiento y retroalimentación a las prácticas de laboratorio definidas en el programa del curso.					
20. El Docente cumplió con el horario (entrada-salida) de las sesiones programadas.					
21. El Docente cumplió con el número de sesiones programadas.					
22. En caso de ausencia por parte del Docente, dio a conocer estrategias para reposición de clases.					

DESEMPEÑO GLOBAL DEL CURSO:	60	70	80	90	100
23. Desempeño del Docente durante el semestre.					
24. Cumplimiento de los objetivos de la asignatura.					
25. Aprovechamiento del curso por parte del Estudiante.					

Lo mejor del Curso:

Lo que faltó al Curso:

Lo mejor del Docente:

Lo que faltó al Docente:

ANEXO II. FORMATO CUESTIONARIO HERRAMIENTA DE LA INVESTIGACIÓN

Este instrumento forma parte de una investigación para conocer los usos que los docentes hacen de la evaluación que realiza el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde. Por tanto, solicito a usted su colaboración contestando este cuestionario. Su participación es de suma importancia para la investigación. Agradezco su valiosa colaboración en este proceso.

Fecha de aplicación: _____

Formación Profesional: _____

¿En qué año empezó a laborar en esta institución (ITSRV)? _____

Carreras en las que imparte clases:

- 1.- Ingeniería en Sistemas Computacionales ()
- 2.- Ingeniería en Informática ()
- 3.- Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable ()
- 4.- Ingeniería Industrial ()
- 5.- Varias ()

Además de los cursos que se imparten en el ITSRV, ¿ha asistido a otra modalidad de formación? sí () no ()

Temática principal del curso	Curso (5-30 hrs.)	Diplomado (180 hrs.)	Estudios de Posgrado (1 a 2 años)	Nombre de la Institución
1.				
2.				
3.				

Materias que impartió en los dos semestres anteriores:

Semestre enero-junio 2012		Semestre agosto-diciembre 2012	
materias	grupos	materias	grupos

Materias que imparte actualmente:

materias	grupos

PRIMERA PARTE.- Lea con atención cada una de las siguientes cuestiones y marque con una **X** la opción de respuesta que eligió; asimismo, complete su respuesta escribiendo en la última columna el por qué de la respuesta elegida. Sus reflexiones tendrían que ser orientadas a partir del cuestionario de evaluación docente que se lleva a cabo en la institución.

HABILIDADES PEDAGÓGICAS		Hasta el momento no lo he realizado de esa manera	A partir de conocer los resultados de evaluación docente (cuestionarios de opinión)		Lo he modificado a partir de otras situaciones	¿Por qué?
			Sigue igual	Lo he modificado		
1	<i>La preparación de mis clases se basa en ejemplos que permiten que el conocimiento sea funcional (utilidad del aprendizaje para otros contextos).</i>					
2	<i>Considero el conocimiento previo de cada alumno para organizar mi trabajo docente.</i>					
3	<i>Uso diferentes recursos de acuerdo a las temáticas propuestas para cada clase (pintarrón, recursos audiovisuales, etc.).</i>					
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA						
4	<i>Los objetivos de cada unidad los presento al grupo en forma de enunciados que describen claramente cómo se lograrán.</i>					
5	<i>Doy la clase usando materiales como fotografías, dibujos, láminas, películas, que apoyen las temáticas que voy abordar.</i>					
6	<i>Elaboro mapas conceptuales para dar los temas a mis alumnos.</i>					
7	<i>Durante la clase elaboro preguntas que promueven la reflexión en los estudiantes.</i>					
8	<i>Utilizo ejemplos para asociar un conocimiento previo con la nueva información.</i>					

DOMINIO CONCEPTUAL		Hasta el momento no lo he realizado de esa manera	A partir de conocer los resultados de evaluación docente (cuestionarios de opinión)		Lo he modificado a partir de otras situaciones	¿Por qué?
			Segue igual	Lo he modificado		
9	<i>La información que presento a mis alumnos es actualizada continuamente con base en un sustento teórico.</i>					
10	<i>Los ejemplos que brindo en clase vinculan el conocimiento del curso con el mundo laboral.</i>					
PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN						
11	Motivo a los estudiantes para que discutan los conocimientos vistos en clases con sus compañeros.					
12	Promuevo que mis alumnos trabajen en grupos de aprendizaje.					
13	Respondo a las preguntas de mis alumnos orientando a que ellos busquen la respuesta en clase.					
14	Enseño habilidades a los alumnos para que colaboren unos con otros en las diferentes actividades.					
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LOGRAR EL APRENDIZAJE						
15	<i>Presento al alumno contenidos en una secuencia lógica que permiten el aprendizaje.</i>					
16	<i>Delimito los contenidos de aprendizaje, con base en los conocimientos previos de mis alumnos.</i>					
17	<i>Presento la nueva información al alumno procurando que ésta se vincule con su contexto social y experiencias previas.</i>					

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		Hasta el momento no lo he realizado de esa manera	A partir de conocer los resultados de evaluación docente (cuestionarios de opinión)		Lo he modificado a partir de otras situaciones	¿Por qué?
			Sigue igual	Lo he modificado		
18	<i>Presento los criterios para evaluar el aprendizaje en función de los contenidos.</i>					
19	<i>Realizo una evaluación diagnóstica de mis alumnos al principio del curso.</i>					
20	<i>Evalúo el aprendizaje de mis alumnos de manera continua durante el semestre.</i>					
21	<i>Evalúo el aprendizaje de los estudiantes al final de cada unidad.</i>					
22	<i>Les reviso los trabajos y doy los resultados rápidamente para que el alumno conozca cómo va.</i>					
ACTITUDES PROPICIATORIAS DE REFLEXIÓN CRÍTICA						
23	<i>Llevo a cabo discusiones de temas revisados en clases, sustentados en proyectos de investigación.</i>					
24	<i>Mi actitud mostrada en los debates propicia que los estudiantes expongan diversas ideas sobre la temática tratada.</i>					
25	<i>Las actividades que promuevo en clases permiten a mis alumnos la exposición de sus propias ideas.</i>					
26	<i>En clase, motivo a los alumnos para que expongan problemas relacionados con el tema del curso.</i>					
INTERACCIÓN EN EL AULA						
27	<i>Procuró que mi relación con los alumnos contribuya a que tomen decisiones respecto a su aprendizaje.</i>					
28	<i>Busco que mis alumnos convivan con base en el respeto y tolerancia mutua.</i>					

ÉTICA		Hasta el momento no lo he realizado de esa manera	A partir de conocer los resultados de evaluación docente (cuestionarios de opinión)		Lo he modificado a partir de otras situaciones	¿Por qué?
			Sigue igual	Lo he modificado		
29	<i>Escucho las opiniones de mis alumnos en discusiones académicas, tratando de comprender su punto de vista.</i>					
30	<i>Participo en la resolución de problemas que permite a mis alumnos tomar decisiones en las actividades académicas.</i>					
31	<i>Responsabilizo a mis alumnos de su proceso de aprendizaje con base en valores (tolerancia, respeto, honestidad, etc.).</i>					
32	<i>Cuando surgen conflictos en el grupo, oriento a que cada parte implicada exponga sus razones y se tomen decisiones que beneficien todos.</i>					
33	<i>Aprovecho las situaciones que se presentan en el aula para fomentar en valores.</i>					
PLANEACIÓN		A partir de conocer los resultados de evaluación docente (cuestionarios de opinión).		Lo he modificado a partir de otras situaciones	¿Por qué?	
		Sigue igual	Lo he modificado			
34	<i>Las actividades que se desarrollan en clase durante el presente semestre de acuerdo a la anterior planeación de la materia.</i>					
35	<i>Los objetivos de las unidades de estudio del curso en comparación con el anterior semestre.</i>					
36	<i>La organización del tiempo para las actividades del semestre, de acuerdo a la planeación de la materia.</i>					

ACTUALIZACIÓN FORMACIÓN DOCENTE		Y	A partir de conocer los resultados de evaluación docente. (cuestionarios de opinión)		Lo he modificado a partir de otras situaciones	¿Por qué?
			Sigue igual	Lo he modificado		
37	<i>La formación docente por parte del ITS RV promueve una crítica constructiva constante de mi papel profesional.</i>					
38	<i>Con la actualización docente institucional mi práctica educativa.</i>					

SEGUNDA PARTE.- Lea con atención las siguientes preguntas y conteste:

1.- En el momento actual, ¿qué tan motivado(a) se siente con respecto a la docencia? En una escala del 1 al 4, siendo 1= poco o nada y el 4 = mucho.

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

¿Por qué? _____

2.- ¿Considera que la evaluación docente que realiza la institución (cuestionario de opinión de los estudiantes) es suficiente para retroalimentar su práctica?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

3.- ¿Cómo se siente con la evaluación que realiza la institución (cuestionario de opinión de los estudiantes)? _____

4.- ¿Qué cambiaría para mejorar el instrumento de evaluación docente? _____

5.- ¿Qué piensa de la evaluación docente que realiza la institución (cuestionario de opinión de los estudiantes)? _____

ANEXO III. Indicadores de la Investigación

I. Habilidades pedagógicas: son actividades que realiza el profesor para desarrollar la clase. Permiten facilitar y lograr el aprendizaje. En la propuesta para la evaluación del docente de la investigación que elaboró Vargas (2000) en la Universidad Anáhuac, contempló las habilidades pedagógicas del docente con los siguientes elementos fundamentales:

- Organiza y prepara la clase.
- Expone con claridad y estructura.
- Estimula la participación del grupo.
- Propicia un ambiente favorable de trabajo.
- Fomenta el pensamiento crítico y creativo.
- Responde adecuadamente a las preguntas.
- Se interesa por los alumnos individualmente.
- Usa el pizarrón, materiales y recursos audiovisuales.
- Cumple el programa.
- Retroalimenta adecuadamente.

II.- Estrategias didácticas: no existe una estrategia que por sí misma resuelva todos los problemas que se presentan en la situación de aprendizaje. Díaz Barriga (1995, como se citó en Díaz Barriga, 2005) formuló como un principio didáctico que el docente debe resolver la estrategia de aprendizaje de acuerdo con la situación que observa en el desempeño de cada grupo escolar, además de que no existe una receta universal. La reflexión didáctica del docente es percibir las limitaciones que tiene la propuesta de enseñanza que adoptó, porque toda propuesta de enseñanza tiene sus aciertos y sus puntos de deficiencia, pero este aspecto es completamente negado en el fondo porque en el medio existe una amplia negación de la didáctica.

La Tabla 5 muestra algunas propuestas de origen psicopedagógico para el trabajo docente en la educación superior en México, las cuales permiten imaginar la multiplicidad de orientaciones psicopedagógicas que tiene el docente cuando enfrenta la tarea de seleccionar las estrategias que impulsará en su grupo escolar.

Tabla 5.

Orientaciones psicopedagógicas del trabajo docente.

Antes de 1970	Entre 1970 y 1980	De 1990 a nuestros días
Sólo se exigía el dominio del	Enseñar por objetivos Enseñanza programada	Múltiples desarrollos del constructivismo:

contenido	Constructivismo Ausubel Brunner Taba Dinámica de grupos (grupos operativos, grupos de e encuentro)	Estrategias docentes Datos, conceptos y procedimientos Enseñanza situada Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje colaborativo
Plan de estudios por asignaturas	Currículo por objetivos, Currículo Modular. Del retroproyector al video educativo	Currículo flexible, Currículo por competencias. La era de la información, la sociedad del conocimiento La educación virtual La internet
Una primer etapa de pruebas objetivas (para ingreso en instituciones de alta demanda, teoría clásica del test)	Examen departamental en medicina (inicio de la era de la evaluación masiva)	La era de la evaluación masiva. Teorías del test de nueva generación (teoría de la respuesta al ítem)

Nota: Tabla elaborada por Díaz Barriga (2005).

En el mismo sentido, se señala que un avance significativo en esta línea lo establecen Díaz Barriga y Hernández (2002) cuando construyen diversas estrategias específicas que puede implementar el profesor:

- Orientar a los estudiantes hacia aspectos relevantes de la información.
- Mejorar los procesos de codificación de la información.
- Organizar la información.
- Promover un enlace entre la nueva información con los esquemas de pensamiento previamente formados.

III. Dominio conceptual: competencia necesaria para ser maestro, debido a que conocer la materia no es la única condición para ser un buen docente. Es indispensable el dominio del área de conocimiento conceptual, es decir, saber las temáticas de la materia o curso que imparte. Cano (2007), refiriéndose a las

diferentes clasificaciones de competencias docentes, el dominio de los contenidos en todas ellas, aunque con distintas denominaciones:

- Competencia académica (dominio de los contenidos de su área) y competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica.
- Competencia cultural (conocimiento de la materia y la cultura, en general) y competencia pedagógica (habilidades didácticas: dinamizar grupos, [...]) (p.42).

Cabe mencionar que el profesor, con base en sus conocimientos, realiza explicaciones y construye ejemplos extraídos de varias fuentes y campos científicos relacionados. Con lo anterior el docente tiene la oportunidad de brindar respuestas ingeniosas y completar a cada una de las preguntas de los alumnos (Imbernón, 1998).

Ahora bien, un estudio realizado por Aguirre et al. (2000) en la Universidad Anáhuac, consideró una categoría en la propuesta del cuestionario de opinión para evaluar a los profesores; dicho cuestionario se relaciona con los rasgos profesionales, se incluyeron reactivos relacionados con los atributos del profesor como profesionista: si el profesor muestra un sólido dominio de los temas que contiene la materia que imparte, la utilización de información actualizada y relevante en clases y brindar ejemplos claves que vinculen la clase con el mundo laboral.

Por lo anterior, en la presente investigación se incluye el dominio conceptual como indicador para conocer si la evaluación docente institucional explora y fortalece el conocimiento que el docente tiene en relación a su formación profesional y la asignatura que imparte.

IV. Promoción de la participación: la participación implica la colaboración activa según los distintos modelos y grados en el planteamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo de todos los elementos personales que intervienen en dicho proceso. En el sentido del terreno estrictamente didáctico, se sitúa a la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, participación que cobra mayor fuerza cuando se busca

la autoformación del individuo (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 2003).

Lograr la participación por medio de las actitudes del profesor encaminadas a estimular la integración de los estudiantes en el grupo, genera el fortalecimiento de la individualidad por un lado, y promueve el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje con la aportación de cada uno de los alumnos integrantes del grupo.

De acuerdo con Fresán (2000), las variables para evaluar al docente, según las cuales permitirán la participación de sus alumnos, son las siguientes:

- Generar un ambiente favorable para la libre expresión de ideas.
- Actitud de respeto y consideración a los alumnos en discusiones académicas.
- Respetar las decisiones de los alumnos.
- Motivar a los estudiantes para discutir sus conocimientos o avances con sus compañeros.
- Aceptar sugerencias sobre la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se considera que la participación es un indicador adecuado para evaluar al docente, debido a que esta actividad promoverá en el alumno dedicación al curso mediante adecuadas estrategias de integración a su grupo, así como una constante comunicación por parte del profesor con ellos.

V. Construcción del conocimiento para lograr el aprendizaje: el aprendizaje dentro del aula no puede ser considerado únicamente como el proceso de adquisición de conceptos; tampoco puede ser visto como un conjunto de reacciones emocionales o como la respuesta ocasional a una estimulación concreta. El Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003) menciona que es necesaria una integración de los componentes del aprendizaje que permitan:

- La formulación de objetivos de aprendizaje en términos precisos.
- La adquisición de conceptos y contenidos dados mediante el manejo de las categorías lingüísticas.
- La utilización y modificación de los contenidos por medio de la actividad del alumno.

- El compromiso afectivo con lo aprendido, manifestado en la búsqueda activa de soluciones a los problemas planteados.
- La capacidad de actuar dentro del medio, de una manera permanente y en gran variedad de situaciones, de acuerdo con lo aprendido.

Por lo anterior, se considera la construcción del conocimiento que genere el aprendizaje en la actividad educativa por medio de la responsabilidad y entrega del profesor al proceso formativo. Al referir la construcción del conocimiento, se entiende como un proceso progresivo, no es una cuestión de todo o nada, sino una cuestión de grado. De esta manera, la mayoría de las veces puede ocurrir que los alumnos sepan poco o muy poco, que tengan conocimientos contradictorios o mal organizados o que, como se ha demostrado reiteradamente, tengan ideas previas total o parcialmente erróneas (Carretero et al., 1992; Escaño & Gil de la Serna, 1992, como se citó en Coll et al., 2005; Pozo et al., 1991).

Los conocimientos previos con los que cuenta el alumno no sólo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de nuevos significados. Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje.

El docente, para enseñar consecuentemente, recurre al estado inicial de los alumnos, tiene que intentar averiguar qué disposición, qué recursos y capacidades generales y qué conocimientos previos tienen los alumnos. El profesor, sobre la base del conocimiento con el que cuenta sus alumnos, comienza a construir para lograr el aprendizaje (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983, como se citó en Zabala, 2010)

Por su parte, Vera (2000), en un estudio, propone evaluar a los profesores de la facultad de Enfermería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a través de algunos indicadores o factores para indagar el instrumento de evaluación docente utilizado. Uno de los indicadores que contempló el autor para este estudio fue la competencia académica, que contempla: la conducción de la clase, el cumplimiento del programa de cursos, la exposición ordenada de los temas que lleva al entendimiento claro del alumno, el dominio de técnicas

pedagógicas que favorecen el desarrollo de experiencias de aprendizaje adecuadas para los alumnos, el entusiasmo por parte del profesor para lograr en el alumno cambios de conducta, la atención del alumno de manera personal, la explicación o reforzamiento en dudas planteadas por los alumnos y, en general, la creación de un clima docente óptimo para lograr el aprendizaje de los alumnos. La construcción del conocimiento es un indicador importante a contemplar en la evaluación del docente para reflexionar respecto el aprendizaje de los alumnos.

VI. Evaluación del aprendizaje: permite conocer la congruencia y justicia con la cual el maestro evalúa el aprendizaje de sus alumnos, es decir, evalúa congruente a los objetivos y es justo al calificar. En el estudio de Aguirre et al. (2000) también se consideró la evaluación del aprendizaje en su propuesta para evaluar al profesor, indicador que se definió como:

Actividad que el docente realiza en clases, comentándola y estableciendo estrategias al inicio del curso con sus alumnos; entrega de evaluaciones y retroalimentación; revisión de exámenes a solicitud del alumno; aplicación de una variedad de formas de evaluación y ser justo al asignar calificaciones” (p.26).

De acuerdo con Bordas y Cabrera (2001), si la evaluación se incluye en el mismo acto de aprendizaje, conlleva a una mayor comprensión de los procesos que se están realizando, así como el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen, tanto para el profesor como para el estudiante,

Desde la anterior perspectiva, el acto evaluativo, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes, contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo. Además, la evaluación pasa a ser un elemento de aportación para el alumno.

Este indicador es primordial para incluirlo en una propuesta de evaluación docente, debido a su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un elemento de reflexión en el alumno que propicie la valoración y trascendencia del conocimiento en él mismo.

VII. Actitudes propiciatorias de la reflexión crítica: conjunto de actitudes orientadas a estimular el ejercicio del análisis riguroso de los objetos del conocimiento y de la información disponible en distintas fuentes para favorecer la construcción individual de conocimientos, ideas y opiniones por parte de los alumnos.

La reflexión crítica se obtiene no solo con el conocimiento o aportaciones del maestro en clase, sino también a través de las discusiones entre los alumnos durante las clases. Además, es importante que el docente revise bibliografía con un análisis reflexivo que propicie en el alumno construir sus opiniones con base en la teoría.

Asimismo, Fresán (2000) consideró las siguientes variables en su propuesta para evaluar al docente respecto a las siguientes actitudes de reflexión crítica:

- Promover situaciones adecuadas para discusiones sustentadas de los temas revisados con bibliografía y proyectos de investigación.
- Seleccionar problemas que al presentar a los alumnos estimule el interés por la investigación.
- Crear condiciones para el logro colectivo de conclusiones válidas.
- Consideraciones de la reflexión crítica como una conducta valiosa, en alumnos y maestro (p. 49).

Es importante promover la reflexión crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita al alumno expresar su propia opinión de determinados conocimientos a partir de la discusión grupal, alcanzando un nivel de comprensión mayor basada en bibliografía que lo sustente. En esta actividad el docente juega un papel importante al acompañar y motivar al alumno en el proceso de reflexión crítica atribuyéndole un gran valor.

VIII. Interacción en el aula:

La integración en la educación, según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003), es la relación dinámica que mantiene el profesor ante un grupo de alumnos, y la acción directa que desarrollan entre sí; así también, se

considera la capacidad de implicación del docente y los alumnos en el proceso de formación.

Cabe mencionar que la interacción que tiene lugar en el aula, de acuerdo con Velasco (2003), normalmente se trata de un complejo proceso de razonamiento interpersonal en el cual las emisiones verbales del maestro siguen las de los alumnos, que, en el caso ideal, surgen como respuestas tentativas ante retos cognoscitivos que genera el profesor, con la finalidad de que éste logre ayudar a que los alumnos realmente aprendan. Por lo anterior, la interacción en el aula es un proceso social donde entran en contacto e intercambian información docente y alumnos, mediante acciones cognitivas y conductuales con un fin en común: lograr el aprendizaje.

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003) se mencionan dos tipos de interacción en el aula con base en el protagonismo:

- 1) Interacción centrada en el profesor: se caracteriza por el máximo protagonismo del docente como portador del saber y capacidad de decisión, el alumno queda relegado en el proceso educativo.
- 2) Interacción centrada en el alumno: se caracteriza por el protagonismo del alumno, considera que el único capaz de formarse a sí mismo es el alumno; la actuación del profesor queda reducida a un estimulador del grupo.

Entre ambas opciones, ha de encontrarse la interacción en el sentido pedagógico, donde exista un protagonismo compartido; interacción basada en la búsqueda permanente de la óptima relación del profesor y del alumno y de éstos entre sí con una implicación permanente, de ayuda continua que facilita al alumno la máxima capacidad de autonomía personal, de realización humana. Se consigue con una asunción clara y compartida del rol que le compete al profesor y de la cooperación creativa y participativa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Loredo y Grijalva (2002) elaboraron una propuesta de instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado en la Universidad Anáhuac, incluyeron el aspecto dentro de la categoría comunicación, en la cual consideran las siguientes actividades por parte del profesor: propician un ambiente favorable de trabajo y orienta en el desarrollo de actividades y tareas.

La interacción en el aula es un proyecto común entre profesor y alumno que se realiza mediante la comunicación, que tiene efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos.

IX. Ética: se conoce también como filosofía moral, es el estudio de la disciplina filosófica teórico-práctica y normativa que tiene por objeto no sólo descripción, análisis y fundamentación de los actos humanos en cuanto a su obrar consciente y libre; sino también en cuanto a su regulación (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 2003).

La ética profesional comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional, de esta manera forma parte de lo que se conoce como ética aplicada. Incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional. Se suele usar de modo intercambiable con “deontología”. La ética profesional tiene un sentido más amplio, sin limitarse a los deberes y obligaciones que se articulan en un conjunto de normas o códigos de cada profesión, para dirigirse a las virtudes y roles profesionales (Oakley & Cocking, 2001, como se citó en Bolívar, 2005).

Por otra parte, el liberalismo en la docencia universitaria ha hecho creer que la tarea se limita a transmitir el conocimiento (Mougan, 2003, como se citó en Bolívar, 2005), lo anterior contribuiría por sí mismo a la mejora del individuo y la sociedad. Si la transmisión del conocimiento no contribuye por sí misma a educar éticamente, se debe considerar la dimensión moral de la docencia universitaria. El componente ético, pues, no es algo ajeno o marginal al ejercicio profesional; por el contrario, forma parte del mismo (Barba & Alcántara, 2003, como se citó en Bolívar, 2005). Por lo anterior, se considera importante incluir la ética como indicador de esta investigación, para conocer si los resultados de la evaluación docente institucional motivan al profesor para la formación de alumnos éticos a través de la socialización, ya que “se requiere que las redes de interacción que se establecen dentro y fuera del aula, así como las regulaciones que dan forma de esas interacciones, estén impregnadas de valores y no de pseudovalores” (González, 2001, p. 61). Algunos de los valores que el profesor puede fomentar son tolerancia, respeto, honestidad, entre otros.

Loredo y Grijalva (2002) proponen contemplar el elemento ético o de valores como categoría para evaluar al profesor, a través de las siguientes cuestiones:

- Fomenta actitudes y valores positivos.
- Respeta las opiniones de los alumnos.

X. Planeación: se refiere a lo que el profesor hace para preparar su curso; entendiendo que la planificación es un elemento central en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los estudiantes. Permite maximizar el uso del tiempo, definir los procesos y los recursos necesarios para que los estudiantes logren los aprendizajes que deben alcanzar (Mineduc, 2003).

Cuando un profesor planifica cierta actividad didáctica y se percata de que ésta no resulta adecuada en su contexto de enseñanza, ya sea porque los alumnos no se sienten motivados por ella, o porque les resulta demasiado difícil y tomaría más tiempo del planificado, actualiza sus planes, por tanto, modifica sus pensamientos acerca de sus expectativas y metas y da por terminada la actividad y/o introduce una que, de acuerdo con su experiencia, pueda resultar mejor para los alumnos y para los contenidos particulares que aborda (García, Loredo, & Carranza, 2008).

En el trabajo de Aguirre et al. (2000), realizado en la Universidad Anáhuac, uno de los indicadores para evaluar la docencia fue la planeación, definida como una habilidad y esfuerzo del profesor en materia de preparación del curso.

XI. Actualización y formación del profesorado:

Actualización es un término usado para significar la necesidad continua de la formación del profesorado y equivalente, por tanto, a perfeccionamiento (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 2003); asimismo, se vincula con la formación del profesorado que condiciona la calidad de la educación, lo cual determina su eficiencia.

De acuerdo con Imbernón (1998) “la formación docente se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado” (p. 45).

Además, como antecedente de la formación del profesor se sitúa una conferencia sobre innovación en el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, celebrada en septiembre de 1973 en Milán. Como conclusión

aceptaron líneas sobre la formación permanente de los profesores. Entre los principios, se señalaron los siguientes:

- a) Razones que motivan la formación docente. En una sociedad cambiante hay que estar a la altura de la evaluación que se va produciendo, para adaptarse a los cambios como para promover los futuros.
- b) Los objetivos de perfeccionamiento. Suministrar a los profesores capacidades y conocimientos nuevos que promuevan una crítica constante de su papel profesional y social.
- c) Métodos de formación permanente. Es importante orientar al profesor para el perfeccionamiento que le permita obtener métodos de enseñanza activos y técnicas grupales.
- d) Contenidos de formación permanente, los fundamentales son: adquisición de conocimientos sobre nuevas técnicas pedagógicas grupales y el análisis de las nuevas funciones del papel del educador.
- e) Políticas de perfeccionamiento. Se habla de tres niveles de actuación: regional, actividades en las escuelas por medio de una red de innovación de la educación; nacionales, por medio de programas de iniciativas de perfeccionamiento del personal docente coordinadas nacionalmente; internacional, organización de seminarios para la formación de responsables y promotores de iniciativas de perfeccionamiento, programación de un estudio jurídico de alcance Europeo (Ganem, 2000, p. 152).

En el mismo sentido, Ganem (2000) señaló que la evaluación de los profesores con frecuencia se asocia a consecuencias de mejoramiento. Para su investigación partió de la idea que existen dos grupos de docentes que se encuentran en ejercicio según sus antecedentes: es posible encontrar un grupo de docentes que tuvieron preparación pedagógica previa, que los animó a buscar actualizaciones constantes, también existen aquellos que se quedaron

con las estrategias aprendidas en su formación inicial, recurriendo solamente a las mismas.

El anterior estudio recomendó elementos para considerar en la formación del profesorado:

- Componente científico: el docente se prepara para ser un agente educativo que posee conocimientos de disciplina, área o áreas científicas que ha de transmitir.
- Componente psicopedagógico: la preparación del docente consta de conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación.
- Componente cultural: el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y una específica de conocimientos del medio donde ejercerá su labor docente.
- Estudio y reflexión sobre la práctica docente en los centros: el maestro profundiza la realidad educativa, experimenta y adecua las bases curriculares al contexto en donde ejercerá su profesión (Ganem 2000, p. 155).

La investigación concluyó al señalar la importancia de incluir en la evaluación de los docentes algunos ítems relacionados con la formación y actualización de los profesores que le permita al profesional perfeccionar su práctica docente

ANEXO IV. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación: Evaluación docente

Proyecto de Investigación: “*Los usos que los docentes hacen de su evaluación: una aproximación en el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde*”.

En esta hoja se desea pedir su colaboración para participar en la investigación: *Los usos que los docentes hacen de su evaluación: una aproximación en el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde*. Por lo anterior, lo(a) estoy invitando a participar de forma libre y espontánea. La información que brinde será absolutamente confidencial y anónima.

El instrumento de investigación es un cuestionario que consta de una serie de preguntas cerradas y abiertas relacionadas con los usos que los docentes hacen de los resultados del cuestionario de opinión que se usa para evaluarlos. La investigadora está realizando este trabajo como parte de la tesis de grado de la maestría en Ciencias de la Educación.

En cuanto a la confidencialidad y manejo de los resultados, la información sólo será de conocimiento de la investigadora de Ciencias de la Educación.

Pueden solicitar resultados de este estudio a la investigadora Sindy Elizabeth Méndez Colín, al número 442 232 67 87 (celular).

Después de haberseme leído y explicado suficientemente lo anterior, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Nombre completo: _____

Firma: _____

Firma del investigador: _____

Firmado en la ciudad de Rioverde, S.L.P. a 22 de marzo de 2013.

ANEXO V. GUIÓN DE ENTREVISTA

Fecha de aplicación: _____

Nombre del entrevistado:

Formación Profesional:

¿En qué año empezó a laborar en esta institución (ITSRV)?

Derivado del análisis del cuestionario aplicado el día 22 de marzo de 2013 y a manera de recabar más información para el trabajo de investigación “Los usos que los docentes hacen de su evaluación: una aproximación en el Instituto Tecnológico Superior de Rioverde”, queremos dialogar con usted respecto a la evaluación docente institucional.

1.- ¿Qué es para ud la docencia?

- ¿Por qué eligió esta profesión?

2.- ¿Qué es la evaluación docente, para usted?

- ¿Para qué sirve?
- ¿Qué opina de la evaluación docente que hace el Tecnológico?

3.- ¿Los resultados de la evaluación docente institucional son tomados en cuenta por usted cuando planea e imparte sus clases?

Sí () No ()

- ¿De qué manera?

4.- A partir de los resultados de la evaluación docente institucional, ¿ha implementado estrategias de enseñanza para construir el conocimiento?:

Sí () No ()

- ¿Cuáles?
- ¿Por qué esas y no otras?
- Si la evaluación no le ha servido para esto, ¿cómo le hace para implementarlas?

5.- ¿La evaluación docente institucional ha influido en la manera en que usted evalúa el aprendizaje de sus alumnos?: Sí () No ()

- ¿Por qué?

6.- ¿Los resultados de la evaluación docente institucional contribuyen al aprendizaje de sus alumnos?:

Sí () No ()

- ¿De qué manera?:

7.- ¿Qué sugerencias le haría a la institución sobre la evaluación docente que lleva a cabo?

- Esas sugerencias, de ser tomadas en cuenta, ¿en que ayudarían a su práctica como profesor/a?: