



Evaluación docente: La valoración de la labor de los maestros en el aula.

Teacher evaluation: Teacher's labor assessment within the classroom.

Mario Rueda Beltrán

Resumen

Se analizan las características sobresalientes de las prácticas de evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior (IES) de distintos países iberoamericanos, identificando potencialidades y limitaciones. La finalidad del análisis de las experiencias es contribuir a la instrumentación de iniciativas útiles para la evaluación docente en el nivel de educación básica.

Se desarrollan cinco dimensiones para el análisis y la identificación de necesidades en la evaluación del desempeño docente: la política, la teórica, la metodológica-procedimental, la de uso y la de valoración de la misma evaluación. Se sugieren aspectos a revisar para optimizar procesos de evaluación docente en educación básica. Se resalta la importancia de considerar el contexto en la aplicación de las iniciativas de evaluación del profesorado, así como los riesgos de no hacerlo. Se insiste en que la evaluación es sólo una de las acciones necesarias para mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: Evaluación de profesores, evaluación del desempeño docente, educación básica, calidad de la educación, educación superior.

Abstract

The outstanding characteristics of teacher performance evaluation practices in higher education institutes (IES) of different Ibero-American countries are analyzed, identifying potentialities and limitations. The objective of the experiences' analyses is to contribute to the instrumentation of useful initiatives for the teacher evaluation at the basic education level.

For the analysis and the identification of necessities in the evaluation of teacher performance, five dimensions are developed: the political, theoretical, methodological -procedural, the one of use, and the one of assessment of the evaluation itself. In order to optimize de teacher evaluation processes in basic education some aspects are recommended for revision. The importance of considering the context in the application of the faculty evaluation initiatives is emphasized, as well as the risks of not doing so. The idea that the evaluation is only one of the necessary actions to better the educational quality is stressed.

Keywords: Teacher evaluation, teacher performance assessment, basic education, educational quality, higher education.



1. Introducción

Los grandes cambios que han experimentado las sociedades contemporáneas han contribuido al cuestionamiento de las funciones de las instituciones educativas encargadas de la formación profesional de las nuevas generaciones. Simultáneamente, la existencia global y nacional de resultados desfavorables del aprendizaje de los estudiantes, consolida la percepción social del incumplimiento de las metas de los propios sistemas escolares. Los nuevos desafíos que plantean los cambios sociales y las deficiencias en los aprendizajes, medidas por lo general a través de pruebas a gran escala, han situado como foco principal de atención a los maestros, como elementos clave en las posibles transformaciones futuras de las organizaciones educativas. Como consecuencia de lo anterior, han proliferado en las últimas décadas múltiples iniciativas dirigidas a desarrollar diversas estrategias de evaluación del desempeño del profesorado.

Los desafíos en la valoración de la labor de los maestros en la interacción con sus estudiantes, radican en gran medida en la naturaleza compleja del quehacer docente, elemento esencial en los procesos de aprendizaje en cada salón de clase. La evaluación de esta actividad profesional se ha visto impulsada fuertemente por las políticas del Estado, bajo el supuesto de que con su implementación se atendería el problema de la calidad de la educación formal. Un análisis preliminar de un conjunto de prácticas de evaluación del desempeño docente, en el nivel de la educación superior en México, nos advierte que esta actividad no ha sido suficiente para transformar la enseñanza y con ello lograr las metas de una formación integral de los estudiantes (Rueda, 2011).

El interés por evaluar la labor docente en los sistemas de educación básica ha ido creciendo en los países latinoamericanos. Analizar las características de las prácticas de evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior (IES) de distintos países, con sus potencialidades y limitaciones, resulta útil en la perspectiva de la construcción e instrumentación de iniciativas similares en el nivel de educación básica, que puedan abonar de forma efectiva al incremento de la calidad de la educación. Bajo esta intención, se presenta un recuento de las principales características de las prácticas de evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior (IES) de distintos países, para advertir potencialidades y límites en la perspectiva de instrumentar iniciativas similares en el nivel de educación básica.

2. Situación en distintos países.

Las políticas de evaluación no han sido exclusivas en México, forman parte de un movimiento internacional, pero con particularidades en su delineación, su acogida e instrumentación. En los documentos de organismos internacionales la evaluación docente aparece como recomendaciones o principios generales (Arbesú et al., 2007). La evaluación del desempeño docente es una actividad relativamente reciente en las instituciones de educación superior de diversos países, incorporada a ellas principalmente por iniciativas externas, cuyo grado de desarrollo varía de una organización a otra e inclusive al interior de sus propias dependencias, además de estar enmarcada por la polémica respecto de su existencia, implementación e impacto.

En México, a partir de 1989, se puso en marcha una extensa política de evaluación del sistema educativo con el propósito, según se expresaba en documentos oficiales, de mejorar su calidad en general y hacer frente a las restricciones presupuestales, derivadas de crisis económicas recurrentes que caracterizaron a la década de los ochenta. Conviene subrayar que a partir de esta fecha, la evaluación se instauró como una acción estratégica y como el recurso seleccionado para mejorar la calidad de la educación. A partir de 1990 se estableció un programa de estímulos al personal académico de las IES, para valorar el desempeño y el rendimiento, asociando los resultados a compensaciones económicas. Con la aplicación de esta política el Estado indujo a estas instituciones a desarrollar actividades a fin de evaluar el desempeño docente. Sin embargo, hasta el presente, la función más clara que ha cumplido la evaluación ha sido el logro del complemento salarial para un sector minoritario del personal académico de las universidades públicas y el cumplimiento de uno de los requisitos para la acreditación de programas (Rueda, 2011).

En España se reportan distintos procedimientos para la evaluación obligatoria de las funciones de investigación, docencia y de gestión, a partir del principio promulgado por el Espacio Europeo de Educación Superior de la calidad y excelencia de los docentes universitarios. El sistema de evaluación español se conforma por una serie de subsistemas que reflejan la distribución de las responsabilidades entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades, según los temas y repercusiones que la evaluación pueda tener. Sin embargo, en años recientes se reconoce una normativa cambiante



y poca interrelación entre los distintos subsistemas. La evaluación se emplea para permitir el acceso a la función docente, a la valoración del desempeño del docente y del investigador, así como a su promoción. También es ampliamente utilizada en la distribución de incentivos económicos, otorgando mayor importancia a la investigación que a la docencia (Murillo, 2008).

En Colombia coexisten puntos de vista que afirman que la evaluación se usa más como un instrumento de control que como parte integral del desarrollo personal o institucional; tiene un carácter individualista y no se encuentran evidencias que integren los procesos de evaluación con la consolidación de comunidades (Rodríguez, 2008). Por otro lado, en una universidad privada del mismo país se reporta la existencia de distintas formas de evaluar a los académicos, en donde cada carrera puede contar con sistemas particulares de evaluación académica. A partir de 2007 inicia el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente con un diagnóstico que cuenta con la participación de autoridades, docentes y estudiantes. El sistema de evaluación tiene como propósito general contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación a través de un sistema integral de recolección de información sobre la docencia universitaria que permita su retroalimentación y posterior mejora (Contreras, 2010).

Una aproximación a la evaluación de la docencia en catorce universidades chilenas (Salazar, 2008) refiere una profunda heterogeneidad entre las instituciones, desde la ausencia absoluta de políticas y modelos de evaluación hasta organizaciones que cuentan con programas de evaluación diseñados y sistematizados. Se identifica el predominio del uso de la opinión de los estudiantes para evaluar a sus maestros. En otra tentativa, una universidad privada cuenta con una estrategia de evaluación de la docencia orientada a promover entre los profesores la reflexión sobre la coherencia de su práctica docente y recoger de manera sistemática información que permita alimentar el sistema de evaluación de la efectividad de los programas educativos en la universidad. Dicha estrategia se intentó sistematizar con el fin de hacer de los procesos de acreditación internacional auténticos procesos de evaluación para la mejora de la docencia (Montoya, 2012).

En el caso de Venezuela, Parra y Trujillo (2008) reportan un desinterés tanto por las universidades como por el Estado hacia la evaluación de la docencia, mandatada por ley para ser atendida por ambas entidades a través de la evaluación institucional, por lo que las autoras comentan que esta actividad es aún una tarea inconclusa. En algunas instituciones que cuentan con programas de evaluación, la responsabilidad recae en niveles altos de dirección que delegan en instancias especializadas. La evaluación de la docencia reposa primordialmente en el empleo exclusivo de la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la actuación del profesor, en función de indicadores sobre el cumplimiento de sus roles como facilitador y evaluador de los aprendizajes, planificador y orientador. Se destaca que no se ha promovido la investigación sistemática sobre los efectos de esta estrategia de evaluación, ni sobre el seguimiento del proceso.

Fernández y Coppola (2008) expresan que las formas más frecuentes de evaluación de la docencia en Argentina son el uso de encuestas, de resultados de aprendizaje (cantidad de graduados, promociones por cohorte, calificaciones promedio, etc.), de resultados de investigaciones y la realizada por colegas. Las universidades han ido desarrollando una estructura propia para dar cuenta de los procesos de evaluación: estas unidades se concentran en un área o dirección (conocidas usualmente como unidades pedagógicas) o bien tienen un estatus propio como direcciones o áreas de evaluación. Los mismos autores (Fernández y Coppola, 2010), agregan que la evaluación de la docencia es una práctica social compleja, en interacción constante con las distintas dimensiones del quehacer institucional, por lo que debe contribuir al desarrollo personal y profesional del docente, así como a la mejora de la institución, como resultado de la participación de todos los actores de la institución involucrados.

Este breve recorrido da testimonio del relativamente reciente interés por evaluar la función del docente en las IES. Aunque la evaluación del desempeño docente está plenamente instaurada en todas las organizaciones, su impacto no se ha traducido en un aumento en la calidad de la enseñanza, por el contrario se reconocen prácticas de evaluación con deficiencias técnicas considerables, orientadas más al cumplimiento de requerimientos administrativos en los procesos de acreditación de programas o formando parte de acciones de compensación salarial (Rueda, 2011).

Para abordar el tema de la evaluación docente, es necesario reconocer la relevancia del rol que puede cumplir la evaluación sistemática del desempeño docente en la profesionalización y perfeccionamiento permanente del profesorado. Sin embargo, tal punto de partida tiene que consolidarse con el seguimiento de los saberes profesionales acumulados de quienes han tenido a su cargo esta actividad. Algunas de las reflexiones de profesionales involucrados en el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación, señalan la necesidad analizar la evaluación docente en cinco dimensiones: la política, la teórica, la metodológica-procedimental, la de uso y la de valoración de la misma evaluación (RIED, 2008).



2.1 Dimensión política.

En esta dimensión se reconoce el carácter social de la evaluación y las repercusiones importantes que puede tener sobre instituciones e individuos, así como la necesidad de que la evaluación esté acorde con la filosofía y características institucionales, la explicitación de los propósitos, la garantía de participación de todos los involucrados y el cumplimiento de los aspectos éticos en la relación de quienes realizarán la evaluación y los afectados.

La evaluación siempre ha formado parte sustantiva del sistema educativo, sin embargo desafortunadamente, ésta es empleada por lo general en su sentido más restringido, es decir, se identifica con la asignación de una calificación, o bien, se emplea como recurso para mantener la disciplina al interior de las aulas. En el caso de la evaluación del desempeño docente también suele darse esta extrapolación y se termina otorgándole una “calificación” al profesor como resultado de este proceso. Las iniciativas de valoración de la labor del profesorado tendrán que desplegar esfuerzos especiales para modificar esta percepción generalizada y compartida ampliamente, por los medios de comunicación, las autoridades educativas y los actores centrales en la vida escolar, particularmente profesores y estudiantes (Rueda, 2010b).

Las políticas han tenido un papel fundamental para el establecimiento de acciones de evaluación en las instituciones de nivel superior. Estas iniciativas de evaluación se han dirigido a distintos elementos, la institución, los programas de estudio, los académicos y los estudiantes; en el caso de la evaluación dirigida al personal académico de las IES, destaca la mayor importancia otorgada en las políticas a la investigación y en un segundo plano a la evaluación de la docencia (Luna y Rueda, 2008). Esta actividad ha recibido un gran impulso debido a la influencia de los organismos internacionales, traducido en la adopción de políticas públicas. Las universidades han recibido presiones para diseñar y poner en marcha procesos de evaluación, asociados a la recepción de compensaciones al salario o al acceso a recursos económicos extras al presupuesto básico asignado. Cabe aclarar que la evaluación se transformó en política adoptando un doble discurso; por una parte, se expresó una preocupación por mejorar la calidad del servicio y por la otra, se empleó como programa de compensaciones económicas y obtención de recursos financieros adicionales (Rueda, 2002; Rueda, 2003).

El ingreso a programas de compensación salarial depende de los resultados obtenidos en la evaluación o bien, se convierte en condición administrativa para integrarse a ellos. Como se mencionó antes, estos programas son aplicados en México desde finales de los años ochenta y al parecer, constituyen una práctica que se ha ido generalizando en otros países (Arbesú et al., 2007).

La participación de expertos, de los propios profesores y los estudiantes en el diseño y la puesta en marcha de los programas de evaluación resultan de vital importancia, no solamente como estrategia política para lograr la aceptación de la evaluación, sino porque es insustituible la perspectiva local de todos los involucrados (Rueda, 2002). Esta dimensión en el caso de la educación básica se ha traducido en algunos casos a planteamientos que ubican la evaluación como mecanismo para el ingreso, la permanencia y la promoción del profesorado en el sistema educativo, desplazando a la organización sindical como interlocutor con la autoridad educativa para acordar condiciones laborales del gremio e inclusive distanciándose de la reglamentación oficial que regula las relaciones de los trabajadores.

2.2 Dimensión teórica.

La dimensión teórica llama la atención sobre la explicitación del sustento teórico que respalda la concepción adoptada de la enseñanza y el aprendizaje y su expresión en el concepto de calidad que marcará la forma de evaluar al desempeño docente; debiendo ser ambos elementos compartidos por toda la comunidad escolar. Cabe señalar que tratar de definir y evaluar competencias docentes de los involucrados en la educación para adultos, la educación especial y la educación indígena, resulta un ejercicio muy complejo si se reconoce la especificidad de la labor especializada en cada uno de estos escenarios (Rueda, 2009). La misma reflexión es válida considerando las características propias de la población estudiantil atendida, sean niños, jóvenes o adultos pertenecientes a contextos urbanos o rurales, con infraestructuras institucionales y ambientes socioculturales muy diversos. Difícilmente se puede pensar en aceptar una misma manera de evaluar lo que acontece en cada una de las diversas situaciones en las que se interactúa para enseñar y aprender (Rueda, 2002). Además, la actividad docente no se restringe a la interacción en el aula, existen otros modelos de enseñanza como la formación en servicio o la educación a distancia, por lo que son procesos que deben incorporarse a la evaluación del desempeño docente y se deben definir bien los mecanismos de evaluación en función de las particularidades de cada situación (Rueda et al., 2011).



En la dificultad de la tarea influye, en principio, el que la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional que no cuenta con un corpus teórico integrado (Luna y Rueda, 2008). Se ha encontrado que el nivel del curso, la naturaleza del mismo y el área del contenido influyen sobre los puntajes asignados por los estudiantes al profesor (Feldman, 1978; Cohen, 1981; Abrami, d'Apollonia y Cohen, 1990).

Existen las habilidades genéricas de la docencia efectiva, sin embargo, esta postura no debe desatender el reconocimiento de la especificidad de la enseñanza disciplinaria o por lo menos de las distintas situaciones de aprendizaje en los programas de formación profesional (Luna y Rueda, 2001). La evaluación del desempeño docente debe contribuir a la clarificación del modelo adoptado sobre qué es enseñar y qué es aprender en cada uno de los escenarios escolares. Debe propiciar un ejercicio intelectual de definición de las funciones como el autocuidado, la lectoescritura, el cultivo de un pensamiento crítico, la consolidación de un aprendizaje autónomo o el ejercicio de la ciudadanía. Los programas de evaluación docente también suponen la revisión de las circunstancias institucionales (Rueda, 2011).

La reflexión sobre la docencia y acerca de cuáles deberían ser las funciones a cumplir en los contextos escolares ha llevado a revisar, en todos los sectores involucrados, las condiciones en las que tiene lugar esta actividad clave y definitoria en la formación de los estudiantes en todos los niveles de la educación formal. En muchos de los intentos por definir el papel del profesorado en los procesos de formación destaca un conjunto de competencias. Es muy difícil sustentar que las competencias docentes puedan ser las mismas para la diversidad de instituciones que abarca el espectro de la educación. La discusión sobre cuáles son las competencias docentes pertinentes tendrá que resolverse con la participación de los agentes de cada uno de los ámbitos (Rueda, 2010a).

Actualmente los distintos enfoques didácticos más influyentes, como el centrado en las competencias, persiguen modificaciones importantes en las prácticas de enseñanza, de aprendizaje y especialmente en la evaluación. En particular este enfoque enfatiza experiencias de aprendizaje más centradas en el estudiante y menos en el profesor, en donde la evaluación se espera, lleve al maestro a clarificar lo que pretende lograr en sus estudiantes y, a definir cómo deberá programar esta actividad para tener la certeza de haber cumplido con los propósitos seleccionados (Rueda, 2010b).

La especificidad de cada nivel al interior de la educación básica plantea dificultades adicionales hasta lo ahora comentado para el nivel superior; el preescolar, la primaria, la secundaria o el bachillerato exigen responder a las características del desarrollo de poblaciones tan distintas como pueden ser los pequeños, los niños, los adolescentes o los jóvenes, así como la consideración de los aportes especializados de teorías explicativas sobre cómo aprenden cada uno de estos grupos humanos, tanto como las orientaciones particulares de los roles deseables de profesores y estudiantes. Igualmente, el modelo didáctico o enfoque de enseñanza que se adopte en cada nivel o en el sistema educativo en su conjunto, tendrá repercusiones en las formas que se diseñen para valorar la actividad del profesorado.

2.3 Dimensión metodológica-instrumental.

La estrategia más común de la evaluación de la docencia en las universidades es la aplicación de cuestionarios de opinión que responden los estudiantes, esta estrategia es similar en prácticamente todas las universidades del mundo, en buena medida porque es relativamente sencilla de instrumentar y cuenta con un respaldo de por lo menos tres décadas de estudio, de aspectos como la confiabilidad y la validez. A pesar de ello, este tipo de evaluación ha sido objeto de fuertes críticas, que obligan a una búsqueda constante de nuevas estrategias de evaluación como la auto-evaluación, la evaluación por pares, directivos o jefes inmediatos, los portafolios y las observaciones en el aula (Rueda, 2002; Rueda et al., 2011).

En la dimensión metodológica-instrumental, se expresa la conveniencia de considerar las experiencias y antecedentes de la evaluación anteriores al inicio, la renovación o el relanzamiento de un programa de evaluación docente. En el caso de la educación básica, por ejemplo, se debe partir de que la evaluación de los profesores se ha hecho durante años a partir de los acuerdos de los directivos del subsistema con los representantes de la asociación gremial mayoritaria del sector, y cuya instrumentación también ha sido dejada bajo su responsabilidad. Así mismo, la evaluación ha estado asociada a estímulos económicos, situación que propicia las prácticas de simulación y que sin duda condicionará las nuevas estrategias que se quieran implementar. Otro ángulo contemplado por esta dimensión alerta sobre la conveniencia de establecer distintas fuentes de información y la aceptación de los límites y la complementariedad entre ellas, así como la indispensable comunicación amplia de los criterios que serán utilizados como un recurso para consolidar la credibilidad del proceso; así como la comunicación detallada de todas las etapas de su aplicación a todos los participantes.



Cualquiera que sea el conjunto de acciones elegidas para la evaluación del desempeño docente, éstas deben someterse a una revisión continua en todas y cada una de las etapas que conforman el proceso. Un punto vital para mejorar las prácticas actuales de evaluación del desempeño docente será conocer con todo detalle los efectos que éstas tienen en cada uno de los distintos escenarios, e identificar prácticas de evaluación exitosas para alentar su adaptación en otras instituciones (Rueda, 2011).

Sin duda las posibilidades de la dimensión metodológica-instrumental, en el nivel de educación básica, estarán acotadas por las características del propio sistema educativo, su tamaño, su extensión territorial, la diversidad de su población estudiantil, las modalidades del servicio y la infraestructura disponible, entre otras.

2.4 Dimensión de uso.

La dimensión de uso considera que, previamente a las acciones de evaluación, se deben especificar el empleo de los resultados que se obtendrán del proceso, ya se trate de decisiones administrativas, estímulos económicos, o mejoramiento de la actividad; sobre todo garantizando la vinculación de los resultados con acciones de perfeccionamiento profesional. Los propósitos centrales de toda instancia de evaluación educativa, se expresan en la generación de información confiable, la consolidación de una percepción de confianza entre los usuarios y la garantía de la socialización de dicha información entre todos los actores involucrados.

Le evaluación educativa es una herramienta y cobra sentido en la medida que se relaciona con procesos como la planeación, el diseño curricular, la formación docente y los planes de clase. La evaluación de la labor docente debe contribuir al reconocimiento de la complejidad de esta actividad, a la formación especializada y permanente, así como a su revaloración por el papel social estratégico que puede desempeñar en el cultivo del pensamiento crítico, la consolidación de un aprendizaje autónomo y el ejercicio pleno de la ciudadanía (Rueda, 2012).

La literatura sobre evaluación señala de manera contundente la necesidad de separar propósitos de premio o recompensa de los de mejora de la actividad; sin embargo, en el contexto mexicano, debido a la asociación de las políticas de evaluación con el salario, predomina la mezcla de estos dos propósitos, lo que deja a los procesos de evaluación en una situación poco clara (Luna y Rueda, 2001). En cuanto al uso de los resultados, en lo general no se reporta una estrategia sistemática vinculada con los resultados de la evaluación de la docencia con el diseño de programas de formación.

De acuerdo a House (1998), la credibilidad de las conclusiones de la evaluación está sostenida por el empleo de una metodología científica que asegure la confiabilidad y validez de los procesos, y por la independencia política y el profesionalismo de los evaluadores. Los procesos de evaluación que adquieren credibilidad en las comunidades son aquellos en donde se conoce de manera incuestionable su propósito, el origen de la iniciativa, los procedimientos seguidos en su diseño y la respetabilidad de quienes estarán a cargo de su implementación (Rueda, 2012).

En el caso del magisterio nacional la evaluación docente se desarrolla como parte del Programa Nacional de Carrera Magisterial, propuesto en 1992 a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como un sistema de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria, cuya finalidad es fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos, así como coadyuvar a elevar la calidad de la educación. Sólo participan profesores afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y relacionados con las funciones de las tres vertientes del programa: docentes frente a grupo, maestros en funciones de dirección o supervisión y profesores con actividades técnico-pedagógicas. Los factores de evaluación son aprovechamiento escolar, formación continua, actividades cocurriculares, preparación profesional, antigüedad, gestión escolar y apoyo educativo.

A partir del 2012 se plantea la *Evaluación Universal* que permite al magisterio en general y en especial a los docentes que no participan en carrera magisterial contar con información diagnóstica-formativa de sus fortalezas y áreas de oportunidad, para orientar sus trayectos formativos. Sus principales características son que se plantea como obligatoria para todos los profesores de educación básica, se contempla aplicar periódicamente (en 2012 a educación primaria, primaria Indígena e internados, en el 2013 a secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria y en el 2014 a educación inicial, preescolar, preescolar indígena, especial, artística, tecnológica y educación física). Los componentes de evaluación son el aprovechamiento escolar y las competencias profesionales (preparación profesional, desempeño profesional y formación continua).



En el momento actual se plantea el problema de cómo armonizar estas dos iniciativas que además se encuentran ligadas con el desempeño escolar de los estudiantes que cada profesor tienen a su cargo. A ello se aúna la dificultad adicional que representa la evaluación periódica de casi un millón y medio de profesores que conforman la educación obligatoria.

2.5 Dimensión de meta-evaluación.

La dimensión de meta-evaluación arguye que el conjunto de acciones elegidas para la evaluación del desempeño docente deben de incluir la revisión reiterada de todas las etapas del proceso. En cuanto al diseño, por ejemplo, la revisión de quienes participaron en la construcción de la propuesta, las fuentes consideradas para la definición de las funciones docentes, las opciones en cuanto estándares o criterios de calidad, entre otras. Una revisión de la puesta en marcha del programa podría consistir en el análisis de la presentación del proceso de evaluación a cada uno de los participantes (evaluadores, maestros, estudiantes y directivos) para verificar si han compartido el mismo propósito; la capacitación de los aplicadores de los instrumentos para la recolección de la información, las condiciones en que esta actividad se desarrolló, el repaso de los incidentes críticos en el proceso y la pertinencia de los tiempos empleados. Debe efectuarse el examen cuidadoso de los procesos tanto de obtención como de tratamiento de la información y la comunicación de los resultados para las distintas audiencias. Un ejercicio de esta naturaleza podrá arrojar una información puntual para la mejora de cada una de las etapas del programa y su reformulación constante en vía de su perfeccionamiento. Algunas experiencias ya realizadas de meta-evaluación muestran las ventajas de realizar este tipo de tareas en beneficio del perfeccionamiento permanente de las propias prácticas de evaluación (Bezies y Elizalde, 2012).

La evaluación es un proceso sistemático que consiste en recoger un conjunto de informaciones pertinentes, válidas y confiables, para examinar el grado de adecuación entre este conjunto de informaciones y un grupo de criterios o parámetros seleccionados adecuadamente con el fin de realizar un diagnóstico, orientar la toma de decisiones y retroalimentar la actividad para su mejoramiento (Rueda, 2003). En el contexto mexicano no se cuenta con trabajos sistemáticos suficientes que posibiliten la acumulación de aprendizajes derivados de ejercicios de meta-evaluación que podrían constituir la base para mejorar de forma permanente las prácticas de evaluación. Los cambios periódicos de directivos encargados del sistema educativo, derivados a su vez de elecciones de gobernantes, ofrecen horizontes de muy corto plazo considerando la dificultad inherente en la instauración de alguna innovación, además de la incompatibilidad de las agendas del mundo de la política y los intereses de los actores que construyen la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Por otra parte, al magisterio de educación básica regularmente se le excluye de la elaboración de planes y programas que por lo general son solicitados a equipos de especialistas; una vez diseñadas las nuevas propuestas se les presentan a los profesores como lo que deberán hacer y en el mejor de los casos se acompañan estas innovaciones de alguna actividad de soporte, como cursos breves o materiales explicativos. Lo más frecuente es que una innovación sustituya a otra sin que se cuente con suficientes evidencias de valoración de cuál es la situación en curso, que aspectos positivos o negativos dejó la experiencia anterior y cuáles de ellos podrían retomarse como plataforma para avanzar en una nueva dirección. Cabe insistir que la promoción de situaciones de meta-evaluación podría coadyuvar para rescatar a los maestros como profesionales que participan activamente en la solución de los problemas locales, dado que son quienes mejor pueden responder a la diversidad característica de los sistemas educativos de países con presencia multicultural y una oferta educativa de calidades muy heterogéneas.

Algunas experiencias en educación superior muestran que es posible lograr la participación de los docentes en procesos de evaluación del desempeño a través, por ejemplo, de recoger sus preferencias sobre las dimensiones y modalidades a considerar en un contexto institucional específico (Rueda y Rodríguez, 1996), o inclusive recoger las opiniones de profesores y estudiantes sobre un cuestionario para hacer las adecuaciones pertinentes antes de ponerlo en operación (Luna, 2002).

3. Lecciones aprendidas.

El punto clave en la evaluación del desempeño docente es finalmente la oportunidad de contribuir a la clarificación del modelo adoptado sobre la enseñanza y el aprendizaje en cada uno de los escenarios escolares, promoviendo a la vez un ejercicio intelectual de todos los actores de un contexto educativo específico para reconocer el estado de desarrollo de sus integrantes respecto al modelo esperado y la definición de las posibles rutas personales para el desarrollo profesional continuo. Es una



oportunidad para la consolidación y el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje que acompañen y alienten el esfuerzo individual y colectivo, se vea reflejado en una mayor satisfacción de los profesores por los logros obtenidos en el aprendizaje de los estudiantes. También la valoración del trabajo docente es una oportunidad para revisar las condiciones institucionales en las que tendrá lugar la actividad, como la infraestructura, disponibilidad y pertinencia de los materiales didácticos, y las condiciones laborales, para ponderar la factibilidad del cumplimiento de las expectativas depositadas en el personal académico.

Por lo general los procesos de evaluación que adquieren credibilidad en las comunidades, son aquellos en donde se conoce de manera incuestionable su propósito, el origen de la iniciativa, los procedimientos seguidos en su diseño y la respetabilidad de quienes estarán a cargo de su implementación. Además de una percepción positiva derivada del apego a los requerimientos técnicos de los recursos empleados, y de la equidad de las consecuencias derivadas de los resultados obtenidos. Es necesario revisar el proceso de evaluación del desempeño docente considerando el número de profesores a evaluar, con qué características, con qué periodicidad y quiénes podrán ser los informantes idóneos para cubrir las demandas de un acopio apropiado de información relevante (Rueda et al., 2011).

La evaluación de la docencia, como toda estrategia de evaluación, tiene posibilidades y límites que deben explicitarse, para no depositar en ella expectativas fuera de proporción. Algunas actividades como una revisión de los criterios de distribución de las asignaturas, del número de estudiantes que conforman los grupos, de las condiciones físicas de los salones y de las circunstancias laborales de los maestros, podrán contribuir a mejorar la docencia sin tener que esperar al diseño y aplicación de todo un sistema de evaluación (Rueda, 2002). Al dirigir la atención sobre la actividad de los profesores, indirectamente se desatiende el escrutinio del papel del Estado como garante del cumplimiento del derecho a la educación para toda la población, sobre todo si existe un mandato constitucional que debe de cumplirse.

En sistemas educativos con un número enorme de población estudiantil, con presencia de grupos provenientes de culturas distintas de la dominante y condiciones de infraestructura muy dispares, resulta poco afortunado pensar en primer lugar en la evaluación como la estrategia más apropiada para lograr la mejora de la calidad educativa; idealmente tendría que resolverse en primera instancia, el establecimiento de condiciones básicas de funcionamiento para todas las organizaciones educativas, como contar con instalaciones apropiadas, con atención de maestros especializados según la población atendida y la modalidad adoptada, con la disponibilidad de materiales de apoyo, y el cumplimiento del programa oficial y el calendario escolar, entre otros.

La experiencia acumulada dicta la advertencia de cuidar el contexto de aplicación de las iniciativas de evaluación del profesorado, ya que si predomina el ambiente político o el acceso a recursos económicos, será altamente probable que se alienten comportamientos de simulación que en nada contribuirán a la mejora de la calidad del sistema educativo.

Existe un doble riesgo si se considera el alto poder de orientación que poseen las acciones de evaluación, si se adopta un solo modelo educativo, será una limitante para la gran diversidad de situaciones de enseñanza en cada nivel escolar, modalidad y condiciones específicas de la población estudiantil atendida y la infraestructura disponible; sobre todo si se consideran los cambios sociales permanentes que se traducen en retos inéditos para la innovación. El otro riesgo se materializa al poner el énfasis en la acción individual de cada profesor a través de su evaluación y no propiciar la mirada en la conformación de comunidades de aprendizaje que releven el actuar colegiado de la institución escolar en la consecución de las metas compartidas.

Finalmente, a lo largo de más de dos décadas de evaluación de todos los actores del sistema educativo, se ha mostrado que estas acciones no bastan por sí mismas para avanzar en la mejora de la calidad, por lo que habrá que insistir en el carácter instrumental limitado de la evaluación y en el indispensable diseño de acciones a partir de la información obtenida para que efectivamente se avance en la mejora del sistema educativo en beneficio de las generaciones en formación.



Bibliografía

- Abrami, P. C., d'Apollonia, S., y Cohen, P. A. (1990), Validity of student ratings of instruction what we know and what we do not, en *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, No. 2, pp. 219-231.
- Arbesú, I., Díaz-Barriga, F., Elizalde, L., Luna, E., Rigo, M. A., Rueda, M. y Torquemada, A. D. (2007). La evaluación de la docencia universitaria en México: Un estado de conocimiento del periodo 1990-2004. En *Perspectiva Educativa*, Vol. (48), junio, Chile, pp. 27-58.
- Bezies, P. y Elizalde, P. (2012). Transición Metodológica del Proceso de Evaluación Docente: Caso UAEH. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), pp.59-65. [Extraído el 11 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art5.pdf]
- Cohen, P. A. (1981), "Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies", en *Review of Educational Research*, núm. 51, pp. 281-309.
- Contreras, G. (2010). Diseño y Operación de un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente con Fines Formativos: la Experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 179-191. [Extraído el 11 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art14.pdf]
- Felman, K. A. (1978), "Course characteristics and college students' ratings of their teachers and courses: what we know and what we don't", en *Research in Higher Education*, núm. 9, pp. 199-242.
- Fernández, N. y Coppola, N. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 96-123. [Extraído el 11 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf.]
- Fernández, N. y Coppola, N. (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 37-50. [Extraído el 3 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art3.pdf.]
- House, E. R. (1998). Acuerdos institucionales para la evaluación en *Perspectivas*, Vol. XXVIII, núm. 1, pp.123-131.
- Luna, E. (2002). La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia. México, UABC y Plaza y Valdés, Editores.
- Luna, E. y Rueda, M. (2001). Participación de los académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. En *Revista Perfiles Educativos*, Número 93, Vol. (23), pp. 7-27.
- Luna, E. y Rueda, M. (2008). Estado del conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria 1990-2004. En Rueda, M. (Coordinador), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp.59-71). México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Montoya, J. (2012). Evaluar las Evaluaciones: Diseño y puesta a Prueba de un Sistema de Evaluación para el Mejoramiento de la Docencia en Unidades. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), pp.48-58. [Extraído el 5 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art4.pdf]
- Murillo, F.J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 29-45. [Extraído el 11 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art3.pdf.]
- Parra, M.A. y Trujillo, M. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Venezuela: una Tarea Inconclusa. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 85-95. [Extraído el 3 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art6.pdf.]
- Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED) (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 1, Número 3 [Extraído el 5 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf]
- Rodríguez, J. G. (2008). Evaluación del Profesorado en Universidades Públicas. Una aproximación a la Situación en Colombia. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 46-66. [Extraído el 12 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art4.pdf.]



- Rueda, M. y Rodríguez, L. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de Psicología de la UNAM. En: Rueda, M. y Nieto, J. (coordinadores). *La evaluación de la docencia universitaria*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Pp.7-61.
- Rueda, M. (2001). La función docente en la universidad y su evaluación. *Revista DIDAC*, Número 38, otoño, pp. 5-8.
- Rueda, M. (2002). Mejorar el desempeño de profesores universitarios. ¿La evaluación es la respuesta?. En *Revista Educación 2001*, Número 86, julio, pp. 27-30.
- Rueda, M. (2003). Consideraciones a propósito del proceso de la evaluación educativa. En Teresinha, G. (Coordinador), *Anuario educativo mexicano: Visión retrospectiva* (pp. 459-467). México, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- Rueda, M. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas en México. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 8-17. [Extraído el 12 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf.]
- Rueda, M. (2009) La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). [Extraído el 5 de septiembre de 2013 de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>]
- Rueda, M. (2010a). Editorial: La docencia, factor clave en el cumplimiento de las metas educativas. En *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, Núm. 129, pp. 3-6.
- Rueda, M. (2010b). Editorial: La recuperación de la evaluación educativa. En *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, Núm. 128, pp. 3-7.
- Rueda, M. (2011). Editorial: La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación. En *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, Núm. 133, pp. 3-7.
- Rueda, M., Luna, E., García-Cabrero, B. y Loredo, J. (2011). Principales resultados y recomendaciones. En M. Rueda (Coordinador), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México, UNAM-IISUE, Bonilla y Artigas Editores.
- Rueda, M. (2012). Una nueva tarea para el INEE. En *Revista de Educación y Cultura*, No. 60, 24-27.
- Rueda, M. (Coordinador) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México, UNAM-IISUE, Bonilla y Artigas Editores.
- 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. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 67-84. [Extraído el 11 de septiembre de 2013 de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf.]

Datos sobre el autor

Mario Rueda Beltrán

Investigador Titular "C" Definitivo del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de París. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) Nivel II. Presidente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED) y miembro de la American Educational Research Association (AERA), EUA, entre otras asociaciones. Su trayectoria docente incluye numerosos cursos y diplomados, al interior de la UNAM como en diversas universidades de los Estados de la República, tanto a nivel licenciatura como posgrado. Ha publicado una vasta producción de libros y artículos en temas sobre temas como investigación etnográfica, evaluación educativa, currículum, procesos del aula escolar y evaluación del personal académico, integrando también una importante participación en la labor editorial.

Fecha de recepción: 12/02/2014

Fecha de aceptación: 20/09/2014

