

Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente

Context conditions for teaching practices development

Mario Rueda Beltrán*¹, Alejandro Canales Sánchez¹,
Yolanda Edith Leyva Barajas² y Edna Luna Serrano³

¹Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (UNAM),

²Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE),

³Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), Universidad Autónoma de Baja California

El objetivo del presente trabajo es analizar los factores contextuales que inciden sobre la actividad docente en el salón de clases en la universidad pública en México. El estudio se realiza de acuerdo con tres dimensiones de análisis: la dimensión macro, incluye las condiciones y políticas nacionales de evaluación docente; la dimensión meso, revisa las condiciones y políticas institucionales de evaluación docente y el nivel micro examina las condiciones del aula que afectan la práctica docente. Argumenta a favor de realizar un diagnóstico que proporcione información específica que permita comprender las condiciones en las que trabajan los profesores en las instituciones públicas de educación superior mexicanas, así como las situaciones que promueven la calidad de la docencia.

Palabras clave: Evaluación docente, Políticas de evaluación, Evaluación de profesores, Docencia universitaria.

This study analyzes the public university context elements that influence the teaching practice inside the classroom in Mexico. This research has three analysis dimensions: macro level, which includes national teachers' evaluation policies and conditions; meso level, reviews institutional teachers' evaluation policies and conditions, and micro level that examine the classroom conditions that affect teaching practice. This research argues in favor of having a diagnosis that provides specific information that allows the understanding of the teachers work conditions in public Mexican higher education institutions and the situations that promote quality teaching.

Key words: Faculty evaluation, Evaluation policy, University faculty, Higher Education teaching.

1. Introducción

La evaluación del desempeño docente como línea de investigación, ha estado presente a lo largo de tres décadas (Rueda, 2011) entre otros motivos, para llamar la atención de los integrantes de las comunidades académicas y directivos encargados de los sistemas escolares, del papel protagónico de la función docente en la consecución de las metas institucionales. No obstante, en este rubro sigue siendo insuficiente el conocimiento producido por la investigación para generar certidumbres sobre las orientaciones apropiadas para cada institución y país. Por ello, consideramos importante explorar las condiciones contextuales que enmarcan la actividad docente para avanzar con mayor certeza y velocidad en la identificación de nuevas estrategias que contribuyan al desarrollo de la docencia. Este análisis se realiza desde las políticas nacionales e internacionales, el escrutinio del ámbito institucional y la revisión de las condiciones mismas de los salones de clase.

Un acercamiento a las condiciones de vida actuales en la sociedad global, deja al descubierto las carencias de las instituciones escolares y se refuerzan las exigencias hacia el sector, por ser considerado como el mejor recurso que tienen las comunidades para dar respuesta a los retos inéditos. Por supuesto, en gran medida las nuevas demandas al ámbito educativo se cristalizan en el señalamiento del papel que pueden jugar los profesores y el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, también son generalizadas las ideas sobre la falta de reconocimiento a la función docente, la ausencia de incentivos para garantizar su desarrollo, y la inercia que apunta hacia la permanencia de la clase magisterial, el énfasis en los contenidos y la memorización, así como la falta de apoyos específicos desde la administración, entre otros aspectos (Ministerio de Educación y Ciencia de España, s/f). Cualquier iniciativa de cambio en la escuela tiene que contar con la participación comprometida del profesorado, particularmente en aquellos aspectos que puedan afectar su trayectoria profesional y sugieran modificaciones al entorno de aprendizaje (UNESCO, 2000), así como el diseño de políticas públicas que fomenten el reconocimiento social de su función. La incidencia del profesorado en los logros del aprendizaje ha sido señalada como elemento clave, subordinado al origen socioeconómico de los alumnos, por lo que se puede afirmar que los cambios en el sector dependerán en gran medida del compromiso y corresponsabilidad que se logren generar en los docentes (Murillo, 2003; UNESCO, 2007).

Si bien se puede identificar el destacado rol del profesorado en los sistemas escolares, también es notable el papel del contexto de las organizaciones educativas en el cumplimiento de la función docente. Sin entrar en el detalle de la diversidad de funciones que puedan expresarse, según se trate de organizaciones dedicadas principalmente a la producción de conocimiento, la formación profesional o el desarrollo económico y social, la docencia es ejercida un porcentaje muy elevado de la universidad, incluyendo a los investigadores y directivos. Aquí nos referimos al contexto institucional, como el conjunto de condiciones y acciones de la organización vinculadas a la función docente, como las políticas, la gestión curricular, la formación permanente, los requerimientos de contratación del personal, las características de la asignación de materias y la distribución de horarios, entre otras.

Por el momento ya se cuenta con antecedentes de trabajos (Hénard, 2010) que han identificado algunas características propias de las instituciones que facilitan acciones dirigidas a procurar la calidad de la docencia; la cuales se refieren en el nivel de

planeación y valoración institucional, y al desempeño docente, cuando el foco está dirigido a la interacción del profesor con sus estudiantes en una situación de aprendizaje. Entre algunas de las acciones más destacadas se encuentran: la asunción de la institución completa de su papel activo en el desarrollo de la docencia, el aprovechamiento de tendencias internacionales y locales a favor de destacar el valor de la función docente, el reconocimiento del papel estratégico de la participación de los cuadros directivos, los departamentos, los docentes y los propios estudiantes; así como la integración de los esfuerzos de todos los miembros de la institución, traducidos en prácticas permanentes, coordinadas por especialistas para velar principalmente por la calidad de la enseñanza.

Este trabajo continúa los esfuerzos de producción de conocimiento e intención de incidir en las prácticas de evaluación del desempeño docente y alentar la revisión de los aspectos vinculados con las acciones de mejora de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En particular, en la perspectiva de estudiar las condiciones institucionales que facilitan la calidad de la docencia retoma el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) de García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2008). Dado que el MECD asume la importancia del contexto institucional para la enseñanza, e incorpora su valoración desde la perspectiva de: 1) realizar la planeación macro relacionada con el programa oficial de las asignaturas, su filosofía, misión y visión, y las características de la operación administrativa del plan de estudios; 2) los procesos de formación continua, así como los programas de formación docente para el desarrollo profesional del profesorado; y 3) la cultura organizacional de gestión y evaluación, que considera los procesos colegiados y de colaboración fomentados por la organización (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008).

Asimismo, el modelo MECD se elaboró con el propósito de orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación. La intención, por un lado, estaba en la tesitura de resaltar la importancia de la función docente y contribuir para que la evaluación repercutiera en mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje; por otro lado, para contribuir a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes.

Algunos principios generales que orientaron el diseño de este modelo fueron la consideración del contexto social de las instituciones educativas, el marco conceptual del sistema, las prácticas de evaluación vigentes, el análisis de las competencias docentes del nivel medio superior y superior, la revisión del enfoque basado en competencias, así como el impacto de las políticas públicas sustentadas en la evaluación. De la misma manera, se apeló a la responsabilidad de los actores sociales involucrados en las prácticas de evaluación de la docencia y se procuró la orientación de la evaluación hacia el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del profesorado.

El modelo se entiende como los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos que se desean observar, así como los componentes de cada una de sus partes; también se considera como representación, arquetípica o ejemplar, de procesos en los que se exhiben las distribuciones de funciones y de secuencias de forma ideal. Los modelos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis del objeto que seleccionen para su valoración.

Este modelo considera la función docente como una actividad compleja, por lo que asume los principios de orientación formativa, participativa, humanista y enfoques multidimensional y multirreferencial para guiar su construcción (García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesu, Monroy y Reyes, 2008b). El MECD identifica tres

grandes momentos, las actividades previas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que tienen lugar mientras se conduce dicho proceso y aquellas que se llevan a cabo como una valoración del impacto de este proceso.

Cabe señalar que el modelo ya ha sido validado por expertos y aplicado en diversos contextos institucionales considerando tres niveles de competencia: novel, intermedio y avanzado (García-Cabrero *et al.*, en prensa). Corresponde ahora contribuir al desarrollo de lo conceptualizado en el MECD como “Contexto Institucional” en el que se incluyen la planeación macro (programa oficial de las asignaturas), los procesos de formación continua para la trayectoria profesional del profesorado y el impulso de la cultura organizacional de gestión y evaluación.

2. Nivel Macro: Condiciones y políticas nacionales de evaluación docente

La evaluación de la práctica y desempeño docente no es una preocupación reciente. El ejercicio de esta actividad ha sido un componente inveterado y principal de las instituciones educativas, tanto para valorar los aprendizajes y formación de los alumnos, como un mecanismo para el ingreso y movilidad de la planta de personal académico. Sin embargo, en el caso de México, como en numerosos países en el mundo, es relativamente reciente la idea de establecer sistemas de evaluación como parte de los lineamientos de conducción de los sistemas educativos y parte de las políticas hacia el profesorado (Ravela, 2001; Tiana, 1996).

En el ámbito nacional, fue a inicios de los años noventa que el tema de la evaluación se convirtió en un asunto crítico y, sistemáticamente, pasó a formar parte de los planes y programas gubernamentales. En esa década quedaron establecidos los lineamientos generales de los principales tipos y modalidades de evaluación (del sistema, la autoevaluación institucional, de pares, del desempeño individual, entre otras), así como algunos de los organismos intermedios que se habrían de encargar de conducir los diferentes procesos. No obstante, tales lineamientos y operación no se precisaron en la legislación educativa, sólo parcialmente se anticiparon en el programa sectorial correspondiente; fueron iniciativas del gobierno federal que se articularon y definieron sobre la marcha¹. Al concluir los años noventa, con el cambio de partido político en el gobierno, se despertó cierta expectativa por la posibilidad de que se registrara un viraje en los lineamientos de regulación del sistema educativo. Lo peculiar del caso mexicano es que, incluso después de las elecciones del año 2000, no se produjo la ruptura con el régimen anterior que suponía la literatura y las caracterizaciones analíticas sobre el tema, por tal motivo se ha indicado que: “México parece haber llegado a la democracia por una ruta inesperada: la de la liberalización política” (Elizondo y Nacif, 2002: 13).

En el terreno educativo y especialmente en el de la evaluación docente de nivel medio superior y superior, aunque se advirtieron algunas dificultades con las medidas y logros

¹ En 1993 se promulgó una nueva ley, la Ley General de Educación, pero sus lineamientos en materia de federalización y evaluación, se dirigieron principalmente a la educación básica. En lo que concierne a los servicios educativos en el nivel superior, la misma ley especificó que se regularían por la normatividad que rige a los propios establecimientos, dado el estatus de autonomía de una buena parte de las instituciones y de los principios de libertad que defienden. Cfr. Artículo 1ro de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.

de la administración previa, tampoco se produjo un cambio sustantivo en los lineamientos. En el caso de la media superior, al comienzo del año 2000, el diagnóstico gubernamental sobre el personal docente, si bien reconoció el crecimiento acelerado de la matrícula y el imperativo de contratar personal sin el perfil idóneo para hacerle frente, también destacó que los esfuerzos realizados en el pasado por mejorar la planta académica habían sido insuficientes y no se contaba “con un programa de formación de profesores de amplia cobertura” para incidir en el mejoramiento del sistema público de ese nivel (SEP, 2001: 167).

El diagnóstico era relativamente compartido para la educación superior, puesto que en el mismo documento se indicó que los programas de la autoridad federal y de las propias instituciones, básicamente habían dado como resultado una mejor formación del personal académico de tiempo completo, lo cual se reflejaba en una mayor cantidad de profesores con estudios de posgrado, sin embargo, advertía que todavía era una proporción relativamente pequeña y desigualmente distribuida. Efectivamente, en los años noventa, tanto los programas de aliento a la formación y mejoramiento profesional, como los programas de incentivo al rendimiento individual, habían tenido como principal beneficiario al personal de tiempo completo, pero poco se ocuparon del personal de medio tiempo y menos del profesorado por horas. Tómese como referencia que del total de plazas existentes en la educación superior en el año 2000, alrededor de un tercio eran de tiempo completo (ANUIES, 2000: 107). El diagnóstico puntualizó la escasez de políticas institucionales hacia los profesores y de programas para habilitarlos en las tareas docentes. También se reconocía que el salario del personal académico de las instituciones públicas se había rezagado y, más importante, por primera vez, desde la parte gubernamental, se admitió que los programas de incentivo al desempeño del personal académico de los años noventa, tenían “varios problemas de concepción y funcionamiento” (ANUIES, 2000: 195-196). Las dificultades se referían a los cuestionamientos recibidos por los procedimientos de dictaminación para decidir quién sí y quién no era merecedor de incentivos, lo mismo que el predominio de criterios individuales y cuantitativos –más que de grupo y cualitativos–, la gran heterogeneidad de sus formas de aplicación en el conjunto de instituciones y su alto volumen en la composición del salario de los profesores.

Es decir, para el nivel medio superior y superior se identificaba la formación en la actividad docente como uno de los principales problemas a resolver, se aceptaba que los esfuerzos realizados al inicio del año 2000, aunque relevantes, habían sido insuficientes y que el funcionamiento de los programas de incentivo presentaba diversas dificultades. En consecuencia, para la educación media superior, se planteó que se establecería un programa de formación y actualización de profesores, el cual no solamente incorporaría contenidos humanísticos, científicos, tecnológicos, pedagógicos y didácticos, sino también una “formación basada en competencias laborales”. Un componente que desde la década previa estaba presente en el debate educativo y en las propuestas de diferentes organismos internacionales (UNESCO, 1998). Además, estaba previsto que el programa de formación y actualización se impartiera por medios presenciales y a distancia, y en lo correspondiente a las dificultades con los programas de incentivo, se planteó fortalecer los programas de estímulo al desempeño académico. Este último propósito, para el caso de este nivel educativo, no se reflejó explícitamente en metas, pero el programa de formación sí, el cual se anotó que sería diseñado y puesto en operación a partir del 2002 y para el término del periodo sexenal, tendría que haber cubierto por lo menos la mitad del total de profesores del nivel.

Efectivamente, el programa de formación y actualización se puso en marcha en el 2002, pero solamente para profesores de bachillerato general y únicamente por medios no presenciales. En el 2003, en el Tercer informe de Gobierno se reportó que habían participado del programa 925 profesores (VFQ, 2003: 36). Debe considerarse que en ese año, el total de profesores del nivel sumaban un total de 147 mil. Al término del sexenio, cuando tendría que haberse cumplido la meta de la mitad de profesores actualizados, el último Informe de Gobierno solamente reportó que el programa continuaba, pero sin precisar cifras y únicamente señalando que se habían desarrollado 13 eventos, entre talleres, diplomados y maestrías; la misma imprecisión ocurrió con los programas de incentivo y sus beneficiarios (VFQ, 2006:23). No obstante, debe advertirse que sí se produjo un cambio importante en la gestión del nivel medio superior. Desde el comienzo del periodo se había enfatizado el problema de coordinación que afrontaba este nivel y se había propuesto crear una coordinación para atender el nivel, pero fue hasta el 2005 que se reestructuró internamente la Secretaría de Educación Pública y creó, no una coordinación, sino una nueva subsecretaría para la media superior². La modificación buscó atender los problemas de vinculación de las diferentes modalidades de este subsistema, así proporcionarle mayor atención y relevancia, sin embargo, la modificación se produjo en el último año de la administración 2000-2006 y sus efectos más importantes se habrían de producir en el siguiente periodo gubernamental.

Al iniciar la administración 2006-2012, ésta omitió el diagnóstico de los problemas educativos, pero reiteró los objetivos para el nivel medio superior, en lo referente a calidad, igualdad de oportunidades, uso de las tecnologías de la información e integralidad de la educación (SEP, 2007). En cuanto a los docentes, una vez más destacó la necesidad de mejorar la formación de profesores y se planteó como meta que al término de la administración el total de profesores de escuelas públicas federales tendría que haber participado en cursos de actualización y/o capacitación, pero vinculados a la reforma educativa de este nivel. En lo que se refiere a las actividades de evaluación, aparte de la instauración de un sistema nacional de evaluación, para este nivel educativo planteó que se diseñarían y aplicarían “instrumentos de evaluación del desempeño académico de los estudiantes como insumo para reorientar la acción pedagógica y para integrar los programas de nivelación académica” (SEP, 2007 p. 58). Además, propuso que los procedimientos para ocupar cargos directivos de plantel fueran por concurso de oposición, una de los aspectos más novedosos.

Los cambios para la media superior que propuso el programa sectorial iniciaron en el 2007 y se conocieron como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)³. Una reforma que se planteó como principales finalidades el reconocimiento de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato a través del establecimiento de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio; y el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

Básicamente la reforma se operó a través de cuatro ejes: la idea de establecer un Marco Curricular Común, (MCC) basado en competencias; la definición y regulación de las

² Los cambios se produjeron en el penúltimo año de la administración 2000-2006 e incluyeron no solamente la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Cfr. “SEP. Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública”. Diario Oficial de la Federación, 21 de enero de 2005, pp. 23-62.

³ La información oficial sobre los componentes y finalidades de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se pueden consultar en: www.reforma-iems.sems.gob.mx.

modalidades de oferta educativa; la profesionalización de los servicios educativos de este nivel; y el impulso a una certificación nacional para los egresados de este nivel que les permitiera hacer constar que todos participan de un mismo sistema.

Uno de los elementos principales para poner en marcha la reforma fueron los profesores, bajo el esquema de que su capacitación en el nuevo modelo basado en competencias era esencial, por lo que, nuevamente, se impuso la formación y actualización como principal estrategia. Para los profesores del nivel se diseñó el Programa de Formación Docente Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual estaba basado en un perfil de ocho competencias, tales como: organizar su formación; promover el aprendizaje significativo; planear los procesos de aprendizaje en la modalidad por competencias; manifestar creatividad e innovación en la enseñanza; evaluar el aprendizaje con un enfoque formativo; promover el aprendizaje autónomo y colaborativo; facilitar el desarrollo integral de los estudiantes; y participar en proyectos de mejora y gestión institucional de la escuela.

En el año 2012, cuando se debió cumplir la meta de total de profesores capacitados mediante el PROFORDEMS, la información oficial reportó “que se había cubierto a 113 mil 356 docentes, que representa el 87% del total de profesores del nivel” (FCH, 2012: 497). Advirtiendo que no se había cubierto la meta completamente porque la participación en el programa era voluntaria. Nada se informó sobre la evaluación del desempeño académico de los estudiantes como insumo para el mejoramiento de la práctica pedagógica y la nivelación académica. La reforma sigue en el proceso de implementación, con avances en el diseño en MCC, con el número de profesores capacitados, la incorporación de un mayor número de planteles al proyectado SNB y la instauración de concursos de oposición para cargos directivos de plantel, pero todavía no se advierten sus resultados con claridad en lo que concierne al desempeño de los profesores, la integración y funcionamiento de un SNB, el nivel de competencias adquiridas por profesores y alumnos, así como la movilidad de estudiantes.

Sobre la educación superior, las iniciativas no se concentraron en una amplia reforma, pero sí en una renovada actividad de planeación a través de los denominados Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) a partir del 2001. Tales programas se concibieron como una medida, impulsada por el gobierno federal, para fortalecer la capacidad de planeación estratégica y participativa de las instituciones de educación superior públicas y mejorar la calidad de sus programas educativos y procesos de gestión (SEP-SEIC, 2003). Los seis objetivos de los PIFI no incluían de manera específica a los profesores, pero sí advertía que se debían incorporar las propuestas de la institución para mejorar la habilitación de su personal académico y para desarrollar y consolidar los cuerpos académicos.

Algunas de las metas más importantes que se consideraron para el caso de los profesores durante el periodo 2000-2006 plantearon mecanismos de apoyo a las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas para la incorporación de profesores de carrera con estudios de posgrado y la reincorporación de los participantes en programas de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP, Superación Académica y beca CONACYT. La existencia de cinco mil becas PROMEP para profesores en ejercicio de las IES; así como cinco mil nuevas plazas para la contratación de profesores de tiempo completo con estudios de posgrado en estas instituciones y de acuerdo con lo programado en sus PIFI. El incremento del número de profesores de carrera con estudios de posgrado en las instituciones antes referidas de 45 % a 53 %, así como un nuevo marco normativo del programa de estímulos al desempeño del personal docente.

La información oficial del 2006 reportó que se había logrado, e incluso rebasado, “la meta sobre el número de profesores con estudios de posgrado, de 45% a 55.2% en la educación superior” (VFQ, 2006: 24). También se destacó la habilitación de profesores universitarios con el perfil deseable e incluso el número de profesores con estudios de posgrado. Según la información reportada, para el año 2006 alrededor del 73% del personal académico de las universidades estatales contaba con estudios de posgrado (Rubio, 2006: 118). Sin embargo, otros resultados diferían de las metas propuestas en el caso de apoyos a través del PROMEP y nuevas plazas. Por ejemplo, se destacó que se habían apoyado 3 mil 681 solicitudes de las universidades públicas estatales de PROMEP y que se habían incorporado 2 mil 895 nuevos profesores de tiempo completo con posgrado (Rubio, 2006); cifras que difieren de las que se habían previsto.

Aunque la información también especificó el número de agrupaciones del personal académico con sus diferentes niveles de calificación, no lo hizo para el caso de los programas de incentivo. Por ejemplo, reportó que 239 cuerpos académicos, pertenecientes a 24 universidades, se podrían considerar como consolidados; otros 552 cuerpos de 39 universidades se clasificaban en vías de consolidación; y una mayoría, de casi todas las instituciones, se ubicaba como cuerpos en consolidación. En cambio, sobre los programas de evaluación del desempeño individual, se reporta que algunas universidades públicas adecuaron su normatividad interna relacionada con los programas de incentivo, vinculándola con el perfil deseable de un profesor universitario, pero no se especifica de qué forma y en qué proporción. Tampoco el volumen del personal que participa del programa y mucho menos sobre la idea de modificar el marco normativo que se planteó al inicio del periodo.

El periodo 2006-2012, como ya se indicó, fue una continuidad de los programas que estaban en marcha. Por ejemplo, explícitamente se estableció: dar continuidad al PROMEP; ampliar las becas para estudios de posgrado para el personal académico; lograr un balance entre profesores de asignatura y profesores de tiempo completo; aumentar las plazas de profesores con perfil deseable; continuar con los PIFI; o promover “la renovación de las prácticas docentes, establecer incentivos a la innovación educativa y favorecer el establecimiento de un sistema de evaluación y certificación de profesores” (SEP, 2007: 27).

Sin embargo, en el programa sectorial, solamente se estableció como meta que el porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado que debía participar en programas de formación y actualización, pasaría del 56% al 72%. Al término del periodo, nuevamente se ofrecieron cifras de los apoyos otorgados o el volumen de recursos invertidos. Sin embargo, el marco normativo de los programas de evaluación del desempeño individual permaneció de la misma forma. En suma, las principales iniciativas a lo largo de la década pasada, han enfatizado el trabajo de planeación, el mejoramiento de la infraestructura institucional, un incremento de los niveles de calificación de los profesores, así como de su tiempo de dedicación. A pesar de que son elementos importantes, conviene advertir que son lineamientos generales que han dejado las actividades propiamente de evaluación de las prácticas docentes al arbitrio particular de las instituciones.

3. Nivel meso: Condiciones y políticas institucionales de evaluación docente

Al revisar las condiciones y políticas institucionales de evaluación docente en el periodo de 2000 a 2012 cabe tener presente que los objetivos centrales alrededor de los cuales giran las políticas de las instituciones de educación superior y media superior en México son: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y ampliar las oportunidades educativas que impulsen la equidad.

En el país, como ya se indicó antes, el precursor de las iniciativas de evaluación a los docentes de educación superior y media superior es el programa de estímulos al desempeño del personal académico (carrera docente). El cual se encuentra presente en prácticamente todas las instituciones educativas. De manera generalizada se reconoce que éste promovió la institucionalización de la evaluación de la docencia, en principio para los profesores de tiempo completo y posteriormente a finales de la década para los de asignatura. Esto se logró al incorporar los puntajes de los cuestionarios de evaluación docente con base en la opinión de los estudiantes como un indicador con valor (Rueda, Luna, García y Loredó, 2011). En consecuencia, los procesos implementados desde esta perspectiva privilegiaron el propósito de control, en detrimento de una evaluación para el mejoramiento por un lado, y por otro, el uso generalizado de los cuestionarios de apreciación estudiantil como estrategia de evaluación docente.

En la última década la evaluación docente se ha promovido también vía la acreditación externa de programas de licenciatura y posgrado y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). El primero, al incorporar en los lineamientos la evaluación docente como un elemento a cubrir, y el segundo, al otorgar financiamiento para la implementación de acciones de evaluación. En esta perspectiva los procesos de evaluación docente se perciben como un indicador de acciones que buscan la calidad docente.

En México, a la fecha se puede afirmar que el total de las instituciones han emprendido acciones de evaluación docente. Una estrategia de evaluación que se ha privilegiado es el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil, sobre otras posibles, tales como la evaluación de pares, la apreciación de directivos, la utilización de portafolios o incluso estrategias de evaluación *in situ* que rara vez se reportan (Rueda, Luna, García y Loredó, 2011). Una interrogante que vale la pena formularse en el contexto de estrategias predominantes de valoración del desempeño docente es ¿En qué medida las acciones de evaluación se orientan a mejorar la práctica? Sabemos que la mayor parte de las instituciones se limitan a entregar los resultados de evaluación al profesorado, y en menor proporción las instituciones cuentan con formas institucionales que vinculen los resultados de evaluación docente con acciones de formación del profesorado.

El reconocimiento de los académicos a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) se ha convertido en el ideal a cumplir por los docentes de tiempo completo de las IES. El PROMEP norma la distribución de actividades a realizar por los académicos: docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento; tutorías y gestión, con base en el *Reconocimiento de Perfil Deseable* que se obtiene al someter a evaluación el currículum cada tres años. Asimismo, promueve mejorar el nivel de habilitación de los académicos a través de la obtención del grado máximo y fomenta el desarrollo y consolidación de Cuerpos Académicos (grupos de generación o aplicación de conocimiento). En los hechos, el PROMEP no incide sobre los procesos de evaluación

docente, pero sí presenta el perfil a cumplir por los docentes. Su limitación de origen es concebir la docencia de calidad sólo a partir de la habilitación académica (obtención del grado de doctor) y la distribución equilibrada de actividades.

En el plano formal a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se impulsó el Sistema de Evaluación de la Educación Media Superior, el cual en una de sus vertientes, considera la evaluación de competencias docentes, desde una perspectiva de evaluación formativa y autoevaluación. A pesar de lo significativo de este planteamiento poco se sabe sobre sus implicaciones en el quehacer de las instituciones.

4. Nivel micro: Condiciones del aula que afectan la práctica docente

Se ha llamado la atención sobre la importancia que tiene la evaluación docente como una estrategia de mejora si se visualiza en términos de su función formativa, para lo cual estrategias de autoevaluación a partir de un modelo de competencias docentes que proporcione estándares de desempeño consensuados y validados para la planeación, conducción y mejora continua de la práctica docente constituyen un buen punto de partida. No obstante, es igualmente necesario identificar también condiciones y factores que afectan la función docente, para pensar en estrategias que puedan ayudar a las instituciones a valorar si están atendiendo y en qué medida cada uno de estos aspectos.

Las principales políticas que las IES han adoptado a nivel institucional para cumplir con los indicadores para la acreditación de sus programas, afectan e interactúan también con otros factores contextuales que deberían traducirse en condiciones para una mejor práctica docente. No obstante, aunque podemos considerar un avance que existan prácticas de evaluación de docencia en todas las IES; aún se sabe muy poco de cómo las políticas adoptadas a nivel institucional, han incidido en la calidad de la docencia. Resulta necesario saber si los resultados de estas evaluaciones se han empleado como sustento a la toma de decisiones en todos los niveles: a nivel institucional para mejorar algunas de las políticas institucionales orientadas a reforzar a la planta docente; o a nivel de los profesores, si la información generada les ha permitido identificar sus áreas de oportunidad para apoyar sus decisiones para cumplir mejor con su función.

Por otra parte, a nivel de cada institución, sería conveniente hacer un seguimiento que permita saber si el incremento de grados académicos entre la planta docente, o el incremento en las proporciones de profesores de tiempo completo, han impactado positivamente en mejores planeaciones de clase, o en mejores prácticas de gestión del aprendizaje en el aula; y documentar si los procesos de formación de cuerpos colegiados han permitido a nivel macro una mejora en los procesos educativos de planeación y evaluación académica y de gestión de los aprendizajes en el aula.

Ante el panorama recogido en el diagnóstico de la evaluación de la docencia en IES mexicanas, es importante ahora recabar información de cómo estas políticas institucionales realmente han generado cambios en las condiciones de trabajo de los profesores que redunden en una mejor práctica de la docencia. No podemos evaluar la calidad de la docencia sin considerar aspectos como la calidad de los programas de las asignaturas que imparten, el número de alumnos que atienden por grupo, el perfil académico de los alumnos, las condiciones existentes para que los profesores se reúnan en academias para llevar a cabo procesos de planeación colegiada y de trabajo

colaborativo para analizar su práctica para contar con referentes que les permita mejorarla.

Si además se considera que los profesores de tiempo completo deben realizar funciones de tutoría, investigación y gestión, tendremos que conocer las condiciones de tiempo e infraestructura para que puedan desarrollarlas y cómo estas funciones afectan la función docente. Las propias evaluaciones a las que se someten los profesores, son factores que afectan su desempeño, sobre todo si las evaluaciones están ligadas con programas de estímulos y si éstas incluyen indicadores y puntajes asignados a las distintas funciones asignadas. Se ha mencionado ya que en general la evaluación docente que se lleva a cabo en las IES está ligada con programas de estímulos al desempeño, y también se ha estudiado que esto en la mayoría de las ocasiones, produce sesgos indeseables a los sistemas de evaluación docente. El verdadero potencial de cambio de la evaluación depende en gran medida de que los propósitos de la evaluación estén orientados a la mejora y en que los resultados de la evaluación sean útiles para la toma de decisiones de los principales usuarios de la misma, razón por la cual los reportes de las evaluaciones han de comunicarse y difundirse con claridad y oportunidad principalmente entre el personal docente.

En el presente trabajo se utilizará la clasificación del trabajo docente, solamente en relación con la función de la docencia considerando las actividades previas al proceso educativo, durante el proceso en el aula y después del trabajo en el aula; las otras funciones que a nivel institucional tienen asignadas algunos profesores se consideraran como factores institucionales para saber en qué medida afectan el trabajo docente. Es decir, que el foco del estudio es el análisis de los factores contextuales que podrían afectar cada una de estas fases.

Entonces, en primer término, aquellos factores previos al proceso educativo que podrían afectar las competencias de planeación son: el nivel de desarrollo de los programas de estudio de las asignaturas que imparten; el nivel de participación de los profesores en los ejercicios de planeación académica; la coordinación mediante la organización de academias; tiempo, recursos y espacios asignados para estos ejercicios de planeación, entre otros.

En cuanto a factores que pueden afectar de forma positiva o negativa competencias para la gestión de los aprendizajes durante el aula, se podrían considerar: el tamaño del grupo; el perfil de los estudiantes (nivel académico, diversidad de intereses, nivel de motivación e implicación personal); las condiciones de disciplina y código de ética planteados en los reglamentos y otros documentos normativos; las condiciones de infraestructura y tiempo para impartir las clases, entre las que pudieran estar más relacionadas.

Finalmente, si se quiere promover e implementar un modelo de evaluación con fines de mejora, es importante estudiar las condiciones que puedan facilitar la reflexión individual y colegiada posterior al trabajo del aula, ya que es a partir de la creación de espacios para la reflexión como se puede aspirar a una verdadera evaluación de la docencia, en donde los resultados del proceso evaluativo sean considerados y analizados con la finalidad de crear profesores reflexivos y con potencial de cambio.

5. Reflexiones finales

En suma, el nivel macro nos muestra que las iniciativas se han dirigido sobre todo a tratar de elevar el grado escolar de los profesores, ofrecer cursos de capacitación, mejorar las condiciones de dedicación al trabajo y fortalecer la infraestructura institucional. La recepción de tales iniciativas en el plano institucional se han traducido esencialmente en ejercicios de planeación e instauración de programas que varían conforme sectores institucionales, en los cuales la evaluación docente adopta una finalidad sumativa —más que de mejora del desempeño— y se ha convertido en uno de los principales mecanismos para buscar la calidad educativa. El interior de las instituciones, en lo que se refiere a la evaluación docente, todavía nos muestra resultados opacos sobre las grandes iniciativas, la gestión institucional y la implementación de los programas. También nos indica que tenemos que desagregar fases del trabajo docente, indagar más las rutinas e identificar los principales factores involucrados. Los factores contextuales que afectan el desempeño docente tienen distintas formas, interactúan de modos variados y producen distintos efectos. Parece necesario un diagnóstico que proporcione información más específica que permita comprender las condiciones en las que trabajan los profesores en las IES mexicanas. Mediante el análisis de indicadores contextuales asociados a prácticas docentes exitosas, se podrán rescatar y documentar condiciones que promuevan el desarrollo de competencias docentes que efectivamente redunden en una mejora de la docencia.

Referencias

- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Calderón Hinojosa, F. (FCH) (2012). *Sexto informe de Gobierno*. México.
- Elizondo Mayer-Serra, C. y Nacif, B. (Comps.) (2002). *Lecturas sobre el cambio político en México*. México. FCE – CIDE.
- Fox Quesada, V. (2003). *Tercer informe de Gobierno*. México.
- García, B., Loredó, J. Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 124-136.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna E. y Rueda, M. (en prensa). *Competencias docentes en educación media superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes R. (2008b). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- Hénard, F. (2010). Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 130, 164-173.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (s/f). *Reporte interno*. Madrid: Mimeco.
- Murillo, F.J. (2003). Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(1), 1-14.
- OCDE (2009). *Cuestionario: Quality of Teaching in Higher Education - Individual Reviews*. IMHE, OCDE.

- Ravela, P. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación en América latina? Programa de Promoción Educativa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas*. Santiago de Chile: San Marino.
- Rubio, J. (coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: FCE-SEP.
- Rueda, M. (coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: UNAM-IISUE, Bonilla y Artigas Editores.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredo, J. (2011). Resultados y recomendaciones. En M. Rueda (Coord.). *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México* (pp. 197-222). México: IISUE-UNAM- Bonilla Artigas Editores.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP-SESI (2003). *Segundo proceso para actualizar el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. Guía PIFI. 3.0*. México: SEP.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(Enero-Abril), 37-61.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Programa Regional de Políticas Educativas para la Profesión Docente. Documento General 2007*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).