



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Número Especial 2008

Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores

Comprehension of the Posgraduated Teacher's Practice and the Evaluation from their Perception

Javier Loredo Enríquez (*)
javier.loredo@uia.mx

Raúl Romero Lara (*)
raulrola40@hotmail.com

Patricia Inda Icaza (*)
pindabra@hotmail.com

* Departamento de Educación
Universidad Iberoamericana

Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe
01219 México, D. F., México

(Recibido: 7 de junio de 2008; aceptado para su publicación: 11 de septiembre de 2008)

Resumen

El presente artículo, presenta la primera etapa de un estudio que tiene como objetivo diseñar un modelo de evaluación docente para el posgrado y que corresponde a una aproximación al pensamiento de los profesores, dentro del marco de una investigación cuya finalidad es diseñar un modelo integral de evaluación de la práctica docente, para el posgrado de una institución determinada. Esto se hizo a través de entrevistas a veinte profesores, de los mejor evaluados por los estudiantes en 2007. Con ello se obtuvieron sus concepciones sobre la docencia, el estudiante, la educación y particularmente, su postura ante la evaluación de la docencia reflejada en vivencias, recomendaciones y propuestas. En la sistematización de la información, se recuperan sus características como docentes de posgrado y su visión de lo que sucede en las aulas. El cierre, aunque parcial, presenta los lineamientos que se desprenden de las entrevistas para conformar una propuesta de una evaluación diferente que permita el análisis, la reflexión y la retroalimentación con miras a mejorar la calidad de su práctica docente.

Palabras clave: Percepción, docente, evaluación de profesores, práctica educativa.

Abstract

An approach to teachers' thinking processes is introduced as part of the first methodological stage of a research project whose main objective is to design an integral model of teaching practices in a specific institution. This was accomplished by interviewing the twenty best teachers as evaluated by students in 2007. Their general conceptions about teaching, students, education and particularly their stand with respect to teaching evaluation, reflected in experiences, recommendations and proposals were obtained. Their individual characteristics and their perspectives about classroom dynamics were also retrieved in data analysis. Guidelines to design the proposal of an innovative evaluation that allows for analysis, reflection and feedback intended at the improvement of their teaching is drawn from the interviews, as a partial result.

Key words: Perception, teacher, teacher evaluation, educational practices.

Introducción

En el marco de la investigación que propone diseñar un modelo integral de evaluación de la práctica docente para el posgrado de la Universidad Iberoamericana (UIA), en México, el presente estudio tuvo como finalidad analizar las percepciones de los profesores de posgrado sobre su práctica educativa y su postura ante la evaluación de la docencia.

La tarea de evaluar el desempeño docente es compleja debido a los factores que en ella confluyen y que aún no han sido resueltos. Uno de estos factores está relacionado con la dificultad para establecer indicadores y criterios confiables para tener una misma interpretación de la función docente, debido a heterogeneidad y a la variedad de prácticas de enseñanza y contextos disciplinarios en los que se desarrolla dicha función. Otro factor se refiere a la precisión del propósito de evaluar la docencia, de los medios y mecanismos para llevarla a cabo y el uso que

se dará a los resultados, pues no se dan a conocer sistemáticamente, no se utilizan para la mejora, no se sabe qué hacer con ellos o no hay acciones a partir de la misma. Por otra parte, se cuestiona la obtención de información a partir de una sola fuente: la opinión de los estudiantes. En cuanto a los instrumentos, se presentan deficiencias metodológicas en su diseño, pues son instrumentos genéricos que no reflejan el contexto, con reactivos que no dan cuenta de lo que pasa en el aula. En lo que respecta al proceso de aplicación, la participación es obligatoria, y para la revisión, falta retroalimentación y su uso se restringe a fines administrativos y no académicos.

I. Metodología

La investigación que aquí se presenta es de carácter exploratorio con una aproximación cualitativa, lo que permitió tener un mayor acercamiento a la situación existente en torno a la evaluación de la docencia en posgrado. Se utilizó el formato de entrevista, con la finalidad de tener contacto directo con los docentes. Las entrevistas se desarrollaron en un ambiente que favoreció conversaciones abiertas, en las que los profesores expresaron sus opiniones, argumentos y posturas en torno a los tópicos de interés; esto permitió obtener mayor información.

La entrevista fue estructurada y consideró varias categorías relacionadas con la experiencia respecto a las vivencias y pensamientos surgidos a partir de la evaluación docente en el posgrado y las propuestas para mejorarla.

Entre septiembre de 2007 y abril de 2008 se realizaron 20 entrevistas a los profesores que obtuvieron las mejores calificaciones en la evaluación que hicieron los estudiantes en 2007. Esta población es representativa, ya que son 38 profesores los que se encuentran en los percentiles más altos de dicha evaluación, de un total de 219 que cubren los 30 programas de posgrado ofrecidos por la institución. La selección de los profesores fue aleatoria y se procuró cubrir todas las áreas disciplinarias del posgrado.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de una hora y se realizaron con plena disposición de los profesores, que además manifestaron su deseo de colaborar en la mejora del actual proceso de evaluación docente de posgrado.

El objetivo de la aplicación de esta metodología fue disponer un espacio participativo, que permitiera, al mismo tiempo, obtener información de primera mano para revalorar la opinión del docente y generar una propuesta de evaluación docente conjunta, que recupere la función central de retroalimentación y se enfoque a su mejora.

La segunda parte del estudio está en proceso y consiste en aplicar un cuestionario y un inventario de conductas factibles de ser evaluadas, como parte de la práctica docente, tanto a profesores como estudiantes de posgrado, con la intención de proponer adecuaciones al instrumento actual (que responden los alumnos) y

analizar la posibilidad de generar otros complementarios que respondan los mismos profesores, los pares y los coordinadores. Esta estrategia permitirá recuperar desde la experiencia de estos individuos, los elementos que consideran debería formar parte de los instrumentos de evaluación.

II. Marco conceptual

2.1 Características del buen docente

Debido a lo complejo que resulta el tema de la práctica docente, es necesario conocer algunas de las posturas y concepciones teóricas en torno suyo y a su evaluación. El papel que la sociedad y las instituciones educativas esperan del profesor ha cambiado; los objetivos educativos se transformaron. Antes, se esperaba que el profesor fuera capaz de impartir una buena cátedra y transmitir sus conocimientos de una manera clara; hoy en día se espera que diseñe estrategias que permitan a los alumnos aprender a plantear y resolver problemas, a pensar en forma crítica y a ser creativos (Crispín 1998).

Carr (citado en Bazdresch 2000), habla de práctica educativa como una diversidad de significados; la práctica busca elevar el saber, hacer las tareas intencionales a nivel de la conciencia reflexiva mediante el razonamiento crítico, lo cual resulta inseparable del medio que usa y del bien que consigue.

Por su parte, Zabalza (1990) considera que la práctica educativa debe entenderse como la suma de actividades que ocurren en el aula, sin reducirse a este espacio; es necesario considerar el antes, referente a los procesos de planeación y el después, caracterizado por los procesos de evaluación.

La práctica docente es entonces, una práctica intencional (Bazdresch, 2000) que implica las acciones realizadas por el profesor para “facilitar” que el educando se eduque. La reflexión del profesor sobre su quehacer, desde la propia descripción de la práctica docente hasta el impacto que pueda tener sobre el estudiante tal o cual acción, le permite identificar situaciones que puede enfrentar durante su práctica, como las características del grupo, las inquietudes de los estudiantes que en ocasiones obligan a transformar lo preparado para la clase y las implicaciones administrativas de laborar en una institución específica.

Randi y Corno (en García *et al.*, 2004), hacen una revisión de los profesores y su enseñanza, y plantean varias aproximaciones a la delimitación de la función docente. Algunos estudios definen la labor de los maestros como un proceso dinámico, innovador y sensible a los contextos de enseñanza, y ubican esta actividad dentro de las artes. En esta línea, Schön (1994) conceptualiza la práctica profesional de los profesores, como un proceso creativo, de reflexión sobre la acción que ejerce en los contextos donde ocurre la misma.

La docencia, como actividad compleja (Coll y Solé 2001 y Schoenfeld 1998), implica los siguientes aspectos: es una actividad *predefinida*, ya que no se realiza

en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica; es un proceso indeterminado, porque a pesar de que la definición de las tareas, no todo puede preverse antes de ser realizado; es multidimensional con varios actores involucrados; tiene un factor de simultaneidad debido a que durante la clase intervienen muchos factores; es impredecible, debido a los múltiples factores que intervienen.

Hativa (2000) menciona que las razones que tiene un profesor para mejorar y querer o no a su actividad docente, son como “el motor” de lo que puede impulsar a una buena docencia: las características personales del docente, su preparación disciplinaria y pedagógica, su motivación para enseñar y las ideas y creencias sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje, su papel y el del alumno.

En esta línea de ideas, es posible citar algunas características establecidas para conocer la percepción del docente sobre tópicos relacionados con su quehacer y su evaluación. Hernández (en Carlos, 2005) plantea la coexistencia de tres factores que hacen al buen docente: el dominio de contenidos, la motivación docente y la habilidad comunicativa. Ser un buen docente implica entonces, habilidad para enseñar un conocimiento disciplinario y estimular al alumno a desarrollar el pensamiento y a solucionar problemas (Garet, Porter, Desimone, Birman y Sik Yoon, en Carlos, 2005).

Carlos (2005) agrega otras características del profesor universitario, necesarias para su práctica docente, tomadas de varias clasificaciones y propuestas por diferentes autores (Colomina, Onrubia y Roquera, 2001; Coll y Solé, 2001; Carlos, 2005; Hativa, 2000), mismas que se retoman de forma condensada y que son susceptibles de ser consideradas elementos a incorporar en procesos de evaluación docente:

- Tener dominio disciplinario. Esto le permite ayudar al estudiante a vincular los nuevos conocimientos con los anteriores, lo cual resulta básico e indispensable, aunque insuficiente.
- Interpretar la conducta de los estudiantes para anticipar y prevenir el clima de la clase.
- Identificar la individualidad de los estudiantes y fomentar el respeto con y entre ellos.
- Tener dominio pedagógico general, que le permita organizar la clase con diferentes estrategias y herramientas didácticas. Esto incluye técnicas para el manejo de la clase.
- Unir la disciplina con la pedagogía para organizar los contenidos y establecer objetivos y actividades específicas.
- Tener dominio curricular, claridad en la finalidad educativa, ubicarse en el contexto donde enseña, conocer a sus alumnos y es su proceso de aprendizaje.
- Tener un adecuado conocimiento de sí mismo y confianza en su propio desempeño y en sus capacidades para organizar y ejecutar un curso.

Aguilar y Viniegra (en Fresán, 2000), plantean que aún existen docentes dominantes apoyados en los supuestos de que la reflexión y la crítica están

ausentes, sin embargo afirman que esto debe cambiar, que el profesor debe fomentar el aprendizaje mediante la construcción, el entendimiento, la interpretación y la selección, para generar, discriminar y proponer con un significado personal y de trascendencia social. El profesor debe propiciar un ambiente de libre expresión de ideas, mediante discusiones académicas, con actitud de respeto y confianza en sí mismo. Debe ser capaz de fomentar la capacidad de observar, escuchar y analizar respuestas, errores y comportamientos entre alumnos y tener una práctica flexible y adaptada a los conocimientos de los alumnos, de tal manera que manifieste su compromiso con la formación de estudiantes, a través de la asesoría constante con diálogo, sugerencias para solucionar problemas. Además, debe estar actualizado, y tener dominio y manejo de la información correspondiente a la asignatura. A partir del trabajo de Colomina *et al.* (2001), se propone que el profesor interactúa con el estudiante en torno a un contenido y a una dimensión temporal, de tal forma que el aprendizaje se construye en este proceso.

Por último, y concientes de que esta exposición es sólo una aproximación por limitaciones de espacio, se considera que el profesor de posgrado debe fomentar en el estudiante la autocrítica, analizar su práctica profesional y cuestionar su entorno (Fresán 2000). Esta autora destaca también, como uno de los objetivos centrales del profesor de posgrado, lograr en sus estudiantes la independencia intelectual.

En resumen, el dominio disciplinario y pedagógico, y el vínculo entre estos y la aplicación de contenidos, entre otros, son elementos de la práctica docente que deben incorporarse en los procesos de evaluación docente, con el propósito de contar con categorías que sirvan como referentes observables y susceptibles de ser valoradas por los alumnos, los coordinadores de área y por el mismo docente.

III. Resultados

Los veinte profesores de posgrado entrevistados entre septiembre de 2007 y abril de 2008, imparten clases en los posgrados de administración, arquitectura, contaduría, derecho, diseño, economía, investigación y desarrollo educativo, química y sistemas. Diez son mujeres y diez hombres, lo que constituye una muestra equilibrada en cuanto al género; el promedio de edad es de cuarenta y ocho años.

Dieciséis profesores son de tiempo completo, tres de ellos desempeñan el puesto de coordinador del posgrado al cual pertenecen y cuentan con un promedio de treinta años de experiencia profesional. Esto significa que tienen un amplio conocimiento en el área de sus actividades profesionales en el sector productivo, tanto público como privado, lo que les permite compartir experiencias reales con sus estudiantes.

3.1 Trayectoria de los entrevistados

Los entrevistados cuentan con estudios de licenciatura y maestría, acordes al programa de posgrado donde se desarrollan como docentes; pocos cursaron estudios de posgrado diferentes a su licenciatura, pero nunca ajenos a su actual quehacer docente. Por otro lado, tienen amplia experiencia docente, con dieciocho años promedio de llevarlo a cabo, y como profesores de posgrado, un promedio de siete años.

Todos imparten clase en licenciatura y posgrado. Algunos incursionaron en la docencia desde otros niveles, por lo que su experiencia frente a grupo resulta versátil y dinámica. La mayoría trabaja materias de corte teórico y teórico-práctico. Asimismo, impartieron o imparten clases en otra universidad, casi siempre privada, pero también hay quienes lo hacen en instituciones públicas y privadas simultáneamente.

La mayoría de los profesores carecen de formación pedagógica, su saber lo adquirió esencialmente a través de la práctica o de forma autodidacta. Algunos tomaron cursos de capacitación docente, y expresaron que no son fundamentales en su ejercicio como profesores, pero les proporcionaron información sobre el control de grupo, la dimensión del papel del profesor a nivel filosófico y a "reconocer que las personas aprendemos de forma distinta". También mencionan que lo más valioso de este tipo de actividades es la oportunidad de compartir con sus compañeros, sean o no de la misma área, experiencias en el manejo de temas, de grupo y en cuanto a errores cometidos; en general, este intercambio es la razón por la que recomiendan los cursos, no por el aprendizaje didáctico.

Si bien su formación pedagógica es autodidacta, explican que esto les permitió reconocer que los alumnos son personas con sentimientos, diferentes entre sí y que por lo tanto, al interior del grupo se presentan diversas necesidades y formas de aprendizaje (Rompelman, 2002).

Su incorporación a la docencia se debió básicamente a la invitación de algún profesor o coordinador de área, a la propia iniciativa una vez concluidos sus estudios de licenciatura, al contacto con las universidades que tuvo como profesional del sector productivo o a la convivencia con la comunidad universitaria. Algunos profesores expresaron que les "llama la atención la parte académica" o que les "gusta la docencia porque es una oportunidad de retribuir [su] formación".

De manera general, estos profesores imparten ciertas materias en el posgrado porque ellos las seleccionaron o porque se las propusieron de acuerdo con su perfil profesional. En algunos casos, ser los coordinadores del posgrado y haber contribuido en el diseño del programa del mismo, les da oportunidad de ubicar que materias que desean impartir; una vez que tienen la carátula y el programa de la asignatura, seleccionan los temas más importantes para asignarles las horas de clase pertinentes y enriquecen el programa con su experiencia profesional docente y dentro del sector empresarial. Dicha experiencia les permite desarrollar temáticas con textos actualizados y contemporáneos y con ejemplos de aplicaciones reales e interesantes para los alumnos.

3.2 Percepciones de los profesores

3.2.1 Sobre educación

Para los profesores entrevistados, la educación es integral. Esto implica respeto por el compañero, es “una ciencia o disciplina cuyo objetivo es contribuir a perfeccionar y a potencializar las habilidades del ser humano, ayudar a que el ser humano se pueda desarrollar en sociedad, desempeñarse lo mejor posible, en su relación con Dios y con el mundo”.

La perciben como “algo muy amplio, mucha responsabilidad”; ofrece diversos enfoques del conocimiento, “así como de valores para que una persona pueda tomar decisiones en diferentes niveles, ya sean personales, familiares, organizacionales o institucionales”. Por lo tanto, la educación es “la suma de experiencias para alcanzar el éxito”, es compromiso, entrega, respeto y formación integral: “la educación de los alumnos es como la educación de los hijos”, cada uno tiene su personalidad; es un trabajo continuo y comprometido.

3.2.2 Sobre el ser profesor

Las respuestas de las entrevistas muestran que se conciben al profesor como el personaje que provee los criterios básicos para el desarrollo del trabajo, que se ofrece como acompañante, tutor y/o facilitador, con compromiso cabal para “sacar de los alumnos lo mejor que tienen dentro”, “ser agente de cambio para que el alumno pueda desarrollar autonomía crítica, ser congruente entre ser y hacer”, “fomentar el diálogo para favorecer su aprendizaje, ser respetuoso, saber escuchar”, además de vincular de manera estrecha los conocimientos que los alumnos ya traen consigo; “una persona dinámica para adaptarse a la estructura o las necesidades del contexto del salón”.

Todos coinciden en que el docente debe tener pasión, entrega, deseo de crecer con los alumnos y ser capaz de dialogar con ellos en un ambiente empático y de honradez. Perciben la docencia como una vocación y un compromiso con los alumnos, como una actividad que ofrece muchas satisfacciones, como un grato *modus vivendi* que requiere empeño para que los alumnos adquieran conocimientos útiles y relevantes. Están concientes de que es una profesión con poco prestigio y en general, mal remunerada. Perciben que a sus alumnos les agrada la forma en que imparten sus clase por la claridad de su exposición; por el trato que tienen con ellos, que es de iguales sin rebasar los límites establecidos; por la dinámica de la clase; por el acercamiento que propician; por la preparación de clase; la retroalimentación que dan a los trabajos solicitados; y por el orden y la actualidad de los contenidos de sus clases.

En lo pedagógico, el buen docente facilita el aprendizaje a otras personas, cumple los objetivos del programa, tiene un buen manejo de habilidades y tareas, y ayuda al alumno en su desarrollo disciplinario y personal, a fin de que su aprendizaje sea significativo. Muchas de las características expuestas, se acercan a las que el

National Board for Professional Teaching Standard (NBPTS) de Estados Unidos, considera acciones de un buen profesor.

3.2.3 Sobre el estudiante

Los entrevistados consideran que el estudiante de posgrado es una persona proactiva en términos de su beneficio; se forma en un aula, comprometido consigo mismo; desea desarrollarse en el área seleccionada; pregunta de forma puntual e indaga sobre la materia, para especializarse; examina las habilidades que le permitan resolver favorablemente los problemas planteados en el aula y en su vida profesional; cuenta con experiencia profesional que le permite contextualizar claramente las temáticas desarrolladas; y estudia por decisión propia, pues esta actividad genera un gasto directo a su economía.

Los docentes consideran que reciben mucho del alumno, que aprenden de él, que es digno de confianza y que es “el personaje más importante de las universidades”. Lejos de la concepción del alumno como *tabula rasa* que será moldeada a partir de los intereses institucionales, ahora se le ve como un ser humano único e irreplicable, con quien se interactúa cordial y respetuosamente mediante el diálogo permanente.

Si bien coinciden con Colomina *et al.* (2001), en cuanto a la necesidad de estar concientes de que la interacción con el estudiante se da en torno a un contenido y a una dimensión temporal, también mencionaron que en algunos casos esa relación trasciende a niveles de más confianza, de amistad fuera del aula.

3.2.4 Sobre su práctica docente

Los docente entrevistados perciben que su actividad docente en el posgrado es más fácil que en la licenciatura, pero con mayor grado de exigencia en cuanto a la concreción y profundidad, lo que requiere una planeación diferente, con elección de contenidos especializados y estrategias que faciliten el análisis, la discusión y la reflexión de los estudiantes. Por otro lado, la comunicación e interrelación con los estudiantes de posgrado es diferente, lo mismo que los compromisos y las obligaciones (reglas del juego).

Al preguntar a los profesores cómo identifican su estilo docente, es interesante comprobar ciertas coincidencias en sus respuestas, principalmente porque los entrevistados son los profesores mejor evaluados. Algunas de las características de estos estilos docentes son:

- Relación horizontal y abierta con sus alumnos.
- Al inicio del curso, mencionan las reglas que guiarán el desarrollo de la materia.
- Los profesores se perciben como facilitadores del aprendizaje y consideran que debe haber acompañamiento para que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje.
- Uso del programa como pretexto, motivación a que los alumnos participen activamente, a través de un trabajo reflexivo.

- Se perciben como individuos dinámicos y procuran dar confianza a los estudiantes.
- Intentan comprender la situación personal de los estudiantes.
- Propician un proceso de enseñanza por descubrimiento.
- Son flexibles en cuanto a los tiempos y situaciones personales de los estudiantes, pero exigentes en el cumplimiento de los compromisos y criterios establecidos previamente.

En sus respuestas se observa: su compromiso con la docencia, el reconocimiento de la relevancia del papel del alumno en posgrado, el respeto por los estudiantes y la insistencia en la importancia que tiene para ellos la *vocación de ser profesor*, lo que se traduce en entrega y gusto por dar clases. Carr (en Bazdresch, 2000) afirma que los docentes reconocen su práctica como una actividad intencional en la que consideran los elementos del medio y la repercusión en el educando de manera crítica y reflexiva.

3.3 Postura de los profesores ante la evaluación de la docencia

A la pregunta ¿se le comunicó que iba a ser evaluado?, la mayoría respondió negativamente o que sólo conocían generalidades. Los docentes que respondieron afirmativamente, obtuvieron la información de distintas fuentes; unos porque son egresados de la institución y cuando fueron estudiantes evaluaron a sus profesores, otros a través del coordinador, pero en general se les hizo mención de la evaluación como de cualquier otro aspecto, sin que se les proporcionaran explicaciones detalladas.

La mayoría tuvo conocimiento de la evaluación en el transcurso del semestre, ya fuera por el comentario de otros colegas o de los estudiantes; hubo quien la conoció hasta el momento en que se anunció la semana de evaluación de profesores.

Comentaron que siempre que se mencionaba, era como una amenaza para el profesor, “cuídate de la evaluación...” “ojo con la evaluación...” o a nivel pasillo se escuchaba una serie de comentarios negativos que reflejaban la inconformidad de profesores al referirse a ella.

Los menos comentaron: “cuando te contratan te hablan de muchas cosas, pero no te informan ampliamente sobre la evaluación”, “sí te dicen que vas a ser evaluado, pero más bien te dicen entre líneas que hay que tener cuidado con la misma, dejando ver que depende de los buenos resultados en ella, el que sigas dando clase”.

Lo anterior se refuerza con las respuestas de la mayoría en cuanto a que no recibieron información sobre la forma de evaluarlos, es decir, no se les mostró el instrumento de evaluación, ni les comentaron los aspectos a evaluar.

Algunos de los entrevistados son profesores con muchos años de experiencia en la universidad y comentan que antes la evaluación era muy diferente, estaba

menos asociada a repercusiones sobre la contratación de profesores de asignatura y al reconocimiento o a la llamada de atención para los que son de tiempo completo. Estos profesores piensan que la evaluación ha perdido la esencia.

La mayoría afirma conocer el actual cuestionario de opinión que responden los estudiantes, denominado Sistema de Evaluación de los Procesos Educativos (SEPE-1), algunos dicen conocerlo muy bien y otros matizan su respuesta con expresiones como: “bueno algunas preguntas” o “lo conozco en general”; finalmente, hay quienes aseveran no conocerlo “porque sólo está en el sistema y he tenido problemas para acceder a él”.

Las reacciones a la pregunta ¿qué opina de la forma de evaluar al docente en la institución? fueron abundantes y diversas. Se obtuvieron comentarios positivos y negativos y algunas recomendaciones, pero hubo una gran coincidencia en considerarlo un tema controversial.

Lo positivo se centra en comentarios como: “Me parece que está bien, es un instrumento válido y los alumnos tienen un abanico amplio para evaluar a sus profesores”. “Es bueno porque nos ayuda a identificar cosas que ya son sabidas, cuando un profesor es malo y los propios coordinadores lo tapan, aunque sea imperfecta, se tienen que aplicar”. “Se le debe tomar sólo como los resultados de una encuesta de opinión”.

El otro lado de la balanza manifiesta: “Es obligatorio y eso deforma mucho sus finalidades”; “es un lío, no sabes qué hacer, si llegas a tener un problema con el grupo sales más evaluado”; “es subjetivo; si les caes bien a los alumnos te califican bien, eso no es una buena evaluación”; “pareciera que es lo único que toman en cuenta para premiar y castigar; creo que no da todo lo que podría dar, conozco excelentes profesores que los alumnos dicen *ahora sí me los friego*”; “en posgrado es común tener pocos alumnos, si es así la evaluación no cuenta para estímulos o para que te feliciten, pero al ser pocos, si uno te califica mal, afecta tu promedio”; “los alumnos de los primeros semestres lo contestan con más seriedad, los últimos semestres lo contestan al aventón sólo para que no les bloqueen la preinscripción”; “sirve cuando un profesor es muy malo, pero no para identificar a los mejores, también ayuda a los malos”. Finalmente, comentan que no puede emplearse el mismo instrumento en todas las áreas del posgrado.

Muchos de los profesores entrevistados reconocieron que las evaluaciones son perfectibles, sugirieron que debe ofrecer más información cualitativa, por ser la que realmente retroalimenta, que habría que mejorar las preguntas y que no debe ser el único instrumento de evaluación. A este respecto, una maestra dijo: “La evaluación debe generar confianza y no miedo, porque el miedo paraliza y la parálisis no favorece la educación”.

Cuando se hizo la pregunta ¿conoce el cuestionario de opinión que llenan los alumnos?, varios manifestaron desconocerlo o no saber que fuera diferente al de

la licenciatura, aún cuando se aplicó ya por tres semestres. Esto puede interpretarse de varias maneras: hay poca divulgación por parte de las autoridades sobre la iniciativa de tener un nuevo instrumento para posgrado; los maestros no analizan sus resultados, se limitan a conocer su promedio general sin revisar el detalle de los resultados por pregunta, lo que les proporcionaría información sobre la forma en que se les evaluó.

Por otro lado, los docentes consideran positivo que la institución haya buscado diferenciar el instrumento de posgrado, con respecto al de licenciatura; opinan que su funcionamiento puede perfeccionarse, y principalmente, que debe servir para mejorar la calidad de la actividad docente.

Piensan que las preguntas no son las mejores para posgrado, ya que no reflejan la práctica docente en este nivel educativo. Algunos coinciden en que debería haber algunas preguntas acordes al área que se evalúa, como afirma Neumann (1994), que enfatiza la necesidad de diferenciar los instrumentos de acuerdo con el área de conocimiento. Los profesores consideran también, que la parte más enriquecedora está en los comentarios y que es una lástima que muchos alumnos no los escriban.

En general, consideran que el reconocimiento a los profesores mejor evaluados es positivo, sin embargo, reconocen que a muchos profesores que son buenos, pero que no llegan al promedio de los excelentes, les *pega* emotivamente saber que la institución no reconoce su esfuerzo y desempeño. En esta misma línea de ideas, los entrevistados piensan que el extrañamiento que se hace a los profesores mal evaluados tiene consecuencias negativas, porque así lo han visto; no funciona como aliciente y menos como estímulo, hay profesores que no se *levantan* de la descalificación.

El actual sistema de evaluación hace condescendientes a los profesores, pues saben que el estudiante puede perjudicarlo con su evaluación y prefieren no *apretar mucho las tuercas* o lo que signifique alto nivel de exigencia.

En cuanto a estudiantes, los profesores comentaron: “uno de los principales problemas es que los estudiantes no creen en la evaluación de los profesores”, “la contestan porque es obligatoria”, “no se toman el tiempo de leer las preguntas y reflexionar sobre el profesor que califica, simplemente llenan el cuestionario sin poner atención”. Otra situación contradictoria, es que “muchos estudiantes que no fueron responsables en su curso, es decir, no fueron asiduos, no se dedicaron a él, no estudiaron, no se comprometieron e igualmente tienen el derecho a evaluar a su profesor, esto es injusto”.

Existe una deformación en la conceptualización de la evaluación docente por parte del estudiante: la considera una herramienta de coerción para usar sobre su profesor y en muchos casos, la utiliza como venganza, con el ánimo de perjudicarlo. “Este tipo de evaluación lo que mide es la percepción del alumno y finalmente si le caes bien al alumno, te evalúa bien”.

A la pregunta ¿Considera que el SEPE-1 refleja lo que pasa en el aula?, la mayoría de las respuestas recurrieron a expresiones como: *parcialmente, no por completo, de cierta manera sí, en parte sí, no necesariamente*. Esto se traduce como poco convencimiento de los profesores sobre lo que el instrumento mide. De igual manera, es evidente la ambivalencia o poca certitud de la evaluación, cuando profesores que son *barcos*, resultan bien evaluados y profesores exigentes, obtienen resultados contrarios; una maestra comentó: “En una ocasión, unos alumnos me dijeron que unos profesores eran nefastos, revisé su SEPE y estaban bien, ¿entonces qué refleja?”

Muchos reiteran lo antes afirmado sobre “si le caes bien, te evalúa bien” y lo azaroso o dependiente de la relación con el grupo, y lo ejemplifican con el caso de un profesor evaluado generalmente bien que de pronto en un semestre sale mal. Por ello, es necesario usar además otros instrumentos y tomar en cuenta la trayectoria del profesor. Algunos docentes aludieron a la ausencia de atención a la opinión del profesor, que es el evaluado.

Otra opinión interesante, en cuanto a lo que realmente evalúa el SEPE-1, es que parece calificar la personalidad del profesor, no su práctica docente, y que sólo indica si el profesor es muy bueno o muy malo; concuerdan además en afirmar que esta evaluación debería complementarse con otros instrumentos a lo largo del semestre.

La mayoría de los entrevistados consultó los resultados de su evaluación como profesor; pocos no lo hicieron, en cierta medida porque saben que están bien y porque el sistema para la consulta no es muy amigable, necesitan conocer claves de acceso y disponer de tiempo. La generalidad de los entrevistados sólo consulta los resultados; algunos los imprimen y los guardan; son pocos los que afirmaron analizarlos o utilizarlos como retroalimentación.

Sobre la pregunta ¿alguien comenta los resultados de su evaluación con usted?, se obtuvieron varias respuestas. Por un lado, respondieron “no, nadie me dice nada”, por otro, mencionaron comentarlos con su director, y ocasionalmente los discute con su coordinador cuando se evaluaron las funciones de los profesores de tiempo completo, al final de cada semestre, aunque siempre se limitan al promedio general, no a los detalles. Esto confirma que se trata de una evaluación sumativa, y que su finalidad, desde la gestión, es tener un panorama general de la situación, no la retroalimentación. También se observó que sólo se comentan los resultados con aquellos que resultaron evaluados negativamente.

Finalmente, en cuanto a su postura ante la evaluación docente, todos mencionaron que sería importante que alguien les comentara los resultados, idealmente alguien cercano, que los conozca, como su propio coordinador, aunque estos no se darían abasto con la tarea: son muchos profesores y falta tiempo.

3.4 Recomendaciones sobre evaluación, a partir de la experiencia de los docentes

Como parte de la entrevista, se preguntó a los profesores si ¿qué elementos considera que se deben de incluir en la evaluación docente de posgrado?. Consideran que se debe aplicar el instrumento que resuelven los alumnos, pero es necesario diseñar otros instrumentos como parte de una evaluación integral que incluya el portafolio, la observación, la autoevaluación y el aprovechamiento del alumno como indicador del nivel del cumplimiento de los objetivos planteados al inicio del semestre. Piensan que se debe desligar de la administración; en esta línea de ideas, Ardoino (2000) sostiene que la evaluación cumple dos funciones heterogéneas, la de control y la de mejoramiento, que no deben confundirse, dado que responden a situaciones paradigmáticas y epistemológicas, más que metodológicas.

Los entrevistados consideran que podrían realizarse reuniones de profesores por área y multidisciplinarias para retroalimentación, lo que implicaría compartir experiencias, contenidos y opciones de trabajo. Contemplan la posibilidad de realizar una evaluación diferenciada, es decir, acorde con el área de conocimiento, con categorías que reflejen el quehacer de cada disciplina, encaminadas a la reflexión y a la mejora de la práctica docente.

Los profesores recomendaron a otros profesores vincular los conocimientos teóricos con la práctica profesional y la vida cotidiana, así como con el contexto en el cual interactúan los estudiantes. También sugirieron cambiar práctica tradicional docente, esto es, dejar de ser expositivos y practicar una docencia activa e incluyente. Mencionaron que la preparación de su clase debe incluir material actualizado, interesante para los alumnos y planear la mejor manera de encaminarlos a aprender por sí mismos; consideran importante comprender y observar su situación personal y grupal. Afirmaron que es importante que amen su cátedra y tener la vocación para dar clases.

IV. Conclusiones

Los docentes entrevistados son aquellos que resultaron evaluados positivamente en su desempeño a nivel de posgrado, cuentan con amplia experiencia en el sector productivo y cuentan con estudios de posgrado, acordes al área en donde se desarrollan como docente. Estas características les permiten transmitir y compartir conocimientos de aplicación real y experiencias significativas a los estudiantes. Si bien su incursión en la docencia tiene diversas causas, todos manifestaron estar entregados con pasión, compromiso y vocación a su labor pedagógica. Esto lo que les condujo a considerar al profesor y al alumno elementos fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se perciben como docentes flexibles, comprometidos, promotores de un proceso educativo activo y trascendental en la vida académica y cotidiana de los

estudiantes, además de ser concientes de las condiciones académicas y contextuales de estos.

En su mayoría, manifestaron no haber recibido información sobre la evaluación que realizan los alumnos, en un principio; se enteraron paulatinamente. Pocos conocen el instrumento, pero coinciden en que debe utilizarse como apoyo y retroalimentación para los docentes, no como un medio de premiar o castigar, ya que además, perciben que no refleja lo que sucede en el aula, sino la percepción subjetiva del alumno. Por ello, proponen que la evaluación docente incluya una valoración de carácter cualitativo a medio semestre, y el uso de instrumentos con elementos diferenciados por área.

Las entrevistas permitieron afirmar que la problemática expuesta es real, porque los profesores coinciden en que la evaluación por sí sola no contribuye a mejorar la calidad de la educación; si ésta ha mejorado es por el compromiso que estos docentes tienen con la formación de sus alumnos.

Finalmente, se retomaron las aportaciones de los profesores y a continuación se muestran algunas acciones que orientarán el enfoque de una forma diferente de evaluar la docencia:

- Llevar a cabo una evaluación intermedia de carácter cualitativo, que permita al profesor dialogar con su grupo.
- Fomentar la reflexión a partir de los resultados y generar acciones de mejora.
- Adecuar el actual instrumento a las características del posgrado.
- Utilizar otras fuentes de información además de la opinión de los estudiantes, como la autoevaluación del profesor, la evaluación de pares, el portafolio, etc.
- Eliminar el carácter de obligatoriedad para los estudiantes.
- Desligar la evaluación de los estímulos y de toda acción administrativa.

Esto podría ser una oportunidad para considerar la evaluación como la forma de enriquecer la práctica docente mediante la retroalimentación, la autoevaluación y la reflexión en favor del mejoramiento de la práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En M. Rueda y F. Díaz (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 23 -27). México: Paidós Educador.

Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Textos educar-Educación Jalisco.

Carlos Guzmán, J. (2005). El profesor efectivo en educación superior. En F. Fierro y M. H. García (Comps.), *Pensamiento didáctico y práctica docente* (pp. 15-67). México: UNAM.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, J. M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

Crispín, M. L. (1998). *Vinculación de procesos evaluativos a la formación de docentes universitarios*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Anáhuac, Distrito Federal, México.

Fresán, M. (2000). Una propuesta para la evaluación docente en el nivel de posgrado. En J. Loredo Enríquez (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, (pp.37-62). México: Porrúa.

García, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.

Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science* 28, 491-523.

National Board of Professional Teaching Standards (2008, agosto). *What teachers should know and be able to do*. Arlington, VA, EE. UU: Autor. Disponible en: <http://www.nbpts.org/UserFiles/Files/what-teachers.pdf>

Neumann, R. (1994). Valuing quality teaching through recognition of context specific skills. *The Australian Universities Review*, (37) 1, 8 -13.

Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: CESU.

Rompelman, L. (2002). *Affective teaching*. Lanham, MD: University Press of America.

Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching in context education. *Issues in Education*, 4 (1) 1-94.

Schön, D. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. *Cuadernos de pedagogía* 222, 88-92.

Zabalza, M. A. (1990, mayo-agosto). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.