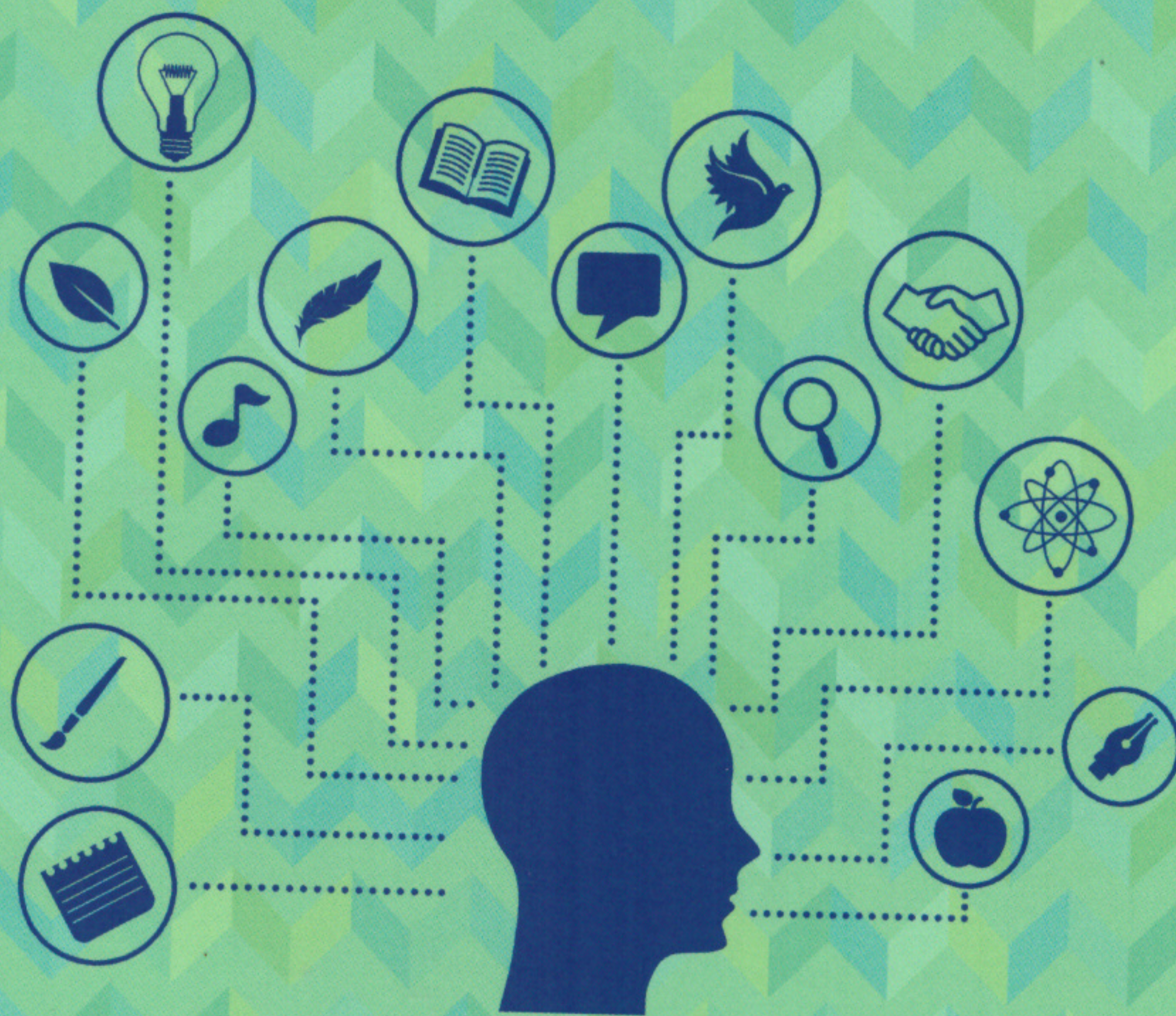


**ANÁLISIS CRÍTICO  
EN LA IMPLEMENTACIÓN  
DE UN MODELO EDUCATIVO PARA  
LA FORMACIÓN INTEGRAL  
EN UNA UNIVERSIDAD  
PÚBLICA**

PEDRO J. CANTO HERRERA  
COORDINADOR





## CONTENIDO

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN	7
Obra con derechos reservados, prohibida su reproducción parcial o total sin el permiso escrito del titular de los derechos.	
SECRETARÍA GENERAL Departamento Editorial Avenida Rafael Matos Escobedo por Circuito Colonias s/n Fraccionamiento del Parque, CP 97160 Tel. (999) 924-72-60, Fax (999) 923-97-69 Mérida, Yucatán, México	
Diseño de portada: unas letras industria editorial	
ISBN: 978-607-9405-45-8	
<b>PRÓLOGO</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1. Lo bueno, lo malo y lo feo del diseño curricular democrático</b>	<b>11</b>
Juan Carlos Mijangos Noh y Juanita de la Cruz Rodríguez Pech	
<b>CAPÍTULO 2. El MEFI, la responsabilidad social universitaria y el legado de Carrillo Puerto</b>	<b>41</b>
Juan Carlos Mijangos Noh y José Israel Méndez Ojeda	
<b>CAPÍTULO 3. El MEFI y la formación docente</b>	<b>67</b>
Sergio Humberto Quiñonez Pech, Pedro José Canto Herrera, Gabriel Hernández Ravell y Francisco May Ayuso	
<b>CAPÍTULO 4. Historia contemporánea de la formación docente en la UADY</b>	<b>97</b>
Gabriel Hernández Ravell y Francisco May Ayuso	
<b>CAPÍTULO 5. La evaluación del profesor en el marco del MEFI</b>	<b>109</b>
Pedro Sánchez Escobedo, Yanko Mezquita Hoyos y Cecilia Guillermo y Guillermo	
<b>CAPÍTULO 6. Las Tecnologías de la Información y Comunicación como una herramienta de apoyo en la implementación del Modelo Educativo de Formación Integral de la Universidad Autónoma de Yucatán</b>	<b>159</b>
Alfredo Zapata González, Pedro José Canto Herrera y María Cecilia Guillermo y Guillermo	

LE 7 .M192 .A53 2015

Análisis crítico en la implementación de un modelo educativo

para la formación integral en una universidad pública /

Pedro J. Canto Herrera, coordinador.--Mérida, Yucatán:

Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán., 2015.

184 p.

1. Universidad Autónoma de Yucatán--Metas educativas.
  2. Universidad Autónoma de Yucatán--Objetivos educativos.
  3. Universidad Autónoma de Yucatán--Planeación educativa.
- I. Canto Herrera, Pedro.

ISBN: 978-607-9405-45-8

Lib-UADY

Impreso en México.  
Printed in Mexico.



González, T. R. y González, M. V. (2007) Diagnostico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, No 43 pp. 6-15 "[en rede]. Disponible en [www.rieoie.org/deloslectores/1889Maura.pdf](http://www.rieoie.org/deloslectores/1889Maura.pdf). Recuperado en Noviembre 2013

Menin, O. (2011). Algunas ideas sobre formación docente universitaria: Praxis Educativa (Arg), vol. XV, núm. 15, pp. 14-18, Universidad Nacional de La Pampa Argentina [en línea]. Disponible <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153122414002>. Recuperado en Noviembre de 2013

## Capítulo 5.

### LA EVALUACIÓN DEL PROFESOR EN EL MARCO DEL MEFI

Pedro Sánchez Escobedo, Yanko Mezquita Hoyos y Cecilia Guillermo y Guillermo

#### Introducción

El presente capítulo aborda la problemática de la evaluación del docente universitario desde la perspectiva del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), y se analiza, en primer término, la conceptualización del trabajo docente desde el punto de vista teórico y de los paradigmas educativos actuales identificando los roles docentes del profesor universitario: instructor, supervisor de prácticas profesionales, tutor, gestor y productor de conocimientos.

Se pretende un análisis crítico que pondera las prácticas de evaluación formativa que retroalimentan al profesor y le otorgan elementos para la mejora, adaptándose evolutivamente a los cambios tanto de los conocimientos emergentes en su área, como a las nuevas condiciones de instrucción con la nueva tendencia a implementar la evaluación sumativa del docente, que en contraste, pretende en términos muy simples contratar, incentivar, promover o despedir al profesor.

Este trabajo está enmarcado en las nuevas reformas educativas y la legislación para la carrera docente profesional que aprobó el Congreso Federal en julio del 2013 y que pretende hacer de la evaluación sistemática del profesorado un instrumento estratégico para la mejora del sistema educativo mexicano,



en este tenor se analizan algunas implicaciones laborales de la evaluación. Cabe subrayar que los autores aceptamos, apoyamos y promovemos la evaluación docente continua como un elemento de generación de información útil para mejorar la competitividad del sistema educativo mexicano en todos los niveles. Sin embargo, reflexionamos sobre las confusiones y conflictos que la visión normativa, derivada de un modelo pedagógico particular de una institución, en un momento histórico determinado, pudiera imponer en la evaluación de los profesores.

Se argumenta que la inducción de prácticas instruccionales a partir de principios filosóficos es poco eficaz para mejorar el desempeño docente por derivarse de visiones pedagógicas basadas en posiciones teóricas y humanistas ideales del ser humano, las cuales son muy difíciles de traducir en conductas específicas en el aula. Esto en contraste con prácticas pragmáticas de enfocar a indicadores objetivos de logro educativo y desempeño docente, acciones ya establecidas de manera cotidiana en las mejores instituciones educativas del mundo. En suma, en este artículo ponderamos las ventajas y desventajas de evaluar al profesor contra parámetros derivados de la interpretación de un modelo pedagógico y un modelo basado en indicadores convencionales de logro y desempeño relativamente objetivos.

### **La docencia**

El término docencia hace referencia a las actividades que se realizan de manera sistemática y en un contexto formal para transmitir conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios y característicos de la profesión en los que están

siendo formados los estudiantes. Por lo tanto, los profesores tienen funciones docentes y no docentes en una universidad. Las primeras caracterizadas por la interacción directa con el estudiante, las segundas relativas a su gestión institucional, la generación y difusión de conocimientos y la participación en la vida académica y administrativa de la institución.

En general, el trabajo docente en la universidad sigue la lógica de que el profesor apoya al alumno en su aprendizaje, facilitando a través de actividades relevantes de instrucción, ya sea frente a grupo, individualmente a distancia, la actividad mental del estudiante para que éste aprenda. En síntesis, la vasta literatura acerca del tema plantea que un buen docente, debe poseer conocimiento teórico pertinente acerca del tema de instrucción, dominio de las técnicas para su enseñanza y nociones del proceso de aprendizaje y desarrollo humano (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

En suma, el concepto de docencia implica conceptualmente al de enseñanza (sin asumir una relación casusa-efecto) y hace referencia a situaciones educativas formales en las que interactúan profesores y estudiantes.

La docencia como una actividad intencionada busca resultados, siendo un proceso circunstanciado que se realiza en condiciones de espacio y tiempo determinados. La evaluación del profesor universitario debe abarcar la docencia y las demás funciones no docentes.

### **La evaluación del profesor en la Educación Superior**

La evaluación del maestro de educación superior en México no es un proceso nuevo, se ha estado realizando en universidades



y tecnológicos desde los años setentas. Sin embargo, a partir de los ochentas, la evaluación es vista como un proceso indispensable para elevar la calidad de los servicios educativos que se generan, ya que permite apreciar la calidad de los procesos y resultados institucionales (Arredondo, Perez-Rivera, & Aguirre-Lora, 2006).

Evaluar el desempeño docente constituye uno de los retos de las instituciones de educación superior, pues se tienen que enfrentar no solo a la suspicacia y resistencia de los profesores sino también a las controversias y cuestionamientos metodológicos que genera.

Un hito en el país respecto a la evaluación del profesor universitario lo establece en los años noventa, el Consejo Nacional de Evaluación (CONAEVA) al crear el Programa de Becas a la Productividad y el Desempeño Académico (SEDA, PRIDE o cualquier otro acrónimo dependiendo de la institución), estrategia amplia, ambiciosa y relativamente efectiva para el estímulo de la actividad docente y que constituye –actualmente– una parte muy significativa del ingreso anual de muchos profesores de tiempo completo en la educación superior en México. En algunos casos, el estímulo es mayor al sueldo.

En las universidades públicas estatales, como la Universidad Autónoma de Yucatán, la evaluación del docente tiene dos vertientes: una interna, a través de los procedimientos de ingreso en los concursos de oposición, la terminación del periodo de estabilidad, la promoción, el otorgamiento de estímulos y la permanencia; la otra, externa, a través de evaluaciones de diversas instancias, como la SEP, en el

Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Pese a los grandes avances en la evaluación del profesor en las universidades mexicanas, este proceso es imperfecto y presenta varios problemas. Por ejemplo, las descripciones existentes para delimitar la responsabilidad docentes son ambiguas, extendidas e insuficientes para delimitar esta actividad, consecuentemente existe debate y confusión en cómo evaluar la docencia. En cuanto a la evaluación de la productividad del profesor y su participación en procesos colegiados, tal parece que los criterios son más aceptados y utilizados por la comunidad académica.

Hay dos grandes críticas generales respecto a la evaluación del profesor universitario. La primera, en cuanto al costo-beneficio del proceso, ya que el profesor es evaluado en los mismos rubros por diferentes instancias, en diversos tiempos y con criterios parecidos, lo que hace de la evaluación un proceso caro, repetitivo y complicado. La segunda se refiere a la ausencia de parámetros aceptados por los profesores, y esto genera que la evaluación institucional sea poco aceptada y exista franca suspicacia respecto a los usos de los resultados de la misma. Además, la evaluación del docente rara vez contempla las variaciones inherentes a las áreas del conocimiento y las responsabilidades docentes diferenciales por los diversos roles que adopta.

*Evaluación formativa y sumativa: las consecuencias como eje del análisis*

La evaluación docente, atendiendo a sus propósitos puede dividirse en formativa y sumativa. La primera pretende



mejorar la docencia proveyendo al profesor de retroalimentación de su desempeño y recomendaciones puntuales, y la segunda, tomar decisiones respecto al desempeño del profesor, ya sea para su contratación, promoción o despido. Aunque la información de una puede servir a la otra, nunca deben mezclarse los procesos ya que tienen fines diferentes y usarlas intercambiablemente desvirtúa la intención y constituye una práctica indeseable. Con la finalidad de entender mejor las diferencias entre estos tipos de evaluación, a continuación se describe cada uno.

#### *Evaluación formativa*

La evaluación formativa pretende una evaluación para la mejora del cuerpo docente y se fundamenta en una concepción de la enseñanza como “una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” (Schön, 1992, pág. 25); asumiendo la enseñanza, como una acción dinámica susceptible de mejora continua.

Este proceso tiene como finalidad proporcionar a los profesores retroalimentación que puede tener una influencia directa en su auto-imagen, identidad y satisfacción profesional, así como en una mejor práctica de enseñanza, y permite establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se tiene en que “cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas” (Rueda, 2006, pág. 15).

Este tipo de evaluación se enfoca entonces a promover la mejora de la práctica docente y la adaptación de los profesores a los nuevos retos que implican los alumnos, las tecnologías de instrucción y los nuevos conocimientos en cada área y está integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza operando al interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas

#### *Evaluación sumativa*

La evaluación sumativa se enfoca a los resultados y consecuencias de la evaluación y se asocia a la evaluación institucional, relacionada al control o rendición de cuentas. Ésta se utiliza para avanzar en la carrera profesional docente y tiene relación con el ingreso, permanencia, promoción, incentivos o remoción del personal.

La diferencia esencial entre las evaluaciones sumativas y formativas residen en el tipo de decisiones que derivan de cada una. En la primera, las implicaciones son de capacitación, cambio o adaptación de las prácticas docentes; en la segunda, las implicaciones son legales y laborales.

La evaluación académica con fines sumativos en la UADY inicia formalmente en 1985 con la aprobación del primer Reglamento del Personal Académico y se fortalece con un programa de becas conocido actualmente como Sistema de Estímulos al Personal Docente (SEDA) originado por una disposición del gobierno federal que pretendía la diferenciación del personal académico por categorías y niveles en los procesos de formalización de las estructuras universitarias de hoy en día en el país.



Para cuantificar los esfuerzos del profesor se han creado diversos tabuladores que se usan para asignar puntajes a variedad de actividades académicas.

Una crítica común a los mecanismos de evaluación sumativos es que propician que el personal académico tienda a realizar las actividades en menor tiempo y con menor esfuerzo, y otorguen el mayor puntaje para efectos de promoción y estímulo, lo cual provoca disociación entre los procedimientos de evaluación y el cumplimiento de las metas de la institución.

Asimismo, muchos académicos cuestionan si los criterios e indicadores instituidos por la institución son adecuados para las diferentes áreas del conocimiento y si representan la diversidad del quehacer académico de la universidad.

Para esclarecer esta última cuestión, en la sección siguiente se describen los roles del profesor universitario, docentes y no docentes, distinguiendo las responsabilidades de cada uno, e identificando algunos mecanismos de evaluación en cada caso.

#### *Roles del profesor universitario*

Más allá de las consideraciones asociadas a los campos disciplinarios que priorizan algunos aspectos del quehacer docente, por ejemplo, la investigación documental en los estudios históricos sobre las prácticas supervisadas clínicas en enfermería, para que la evaluación sea justa, debe contemplar las diferentes responsabilidades que tienen los docentes. Por lo anterior, es importante contar con un marco conceptual que defina y delimite las responsabilidades de éste.

En la Universidad Autónoma de Yucatán, el estudio seminal de Zapata (1999) demostró la existencia de roles diferenciales en los profesores de medicina que requerían de criterios de evaluación diferentes:

- 1) Profesor frente a grupo.
- 2) Instructor de práctica clínica.
- 3) Profesor administrador.
- 4) Profesor de laboratorio
- 5) Profesor en comunidad.

Zapata argumentó que los criterios para evaluar cada uno deberían ser diferenciales, ya que implicaban actividades y responsabilidades diferentes.

Con el afán de extender este principio de evaluación diferencial con base a las responsabilidades de los diferentes roles docentes en la universidad, en este trabajo, se definen cinco roles fundamentales del profesor universitario, tres de ellos considerados como roles docentes por su interacción directa con el alumno, y dos, no docentes, pero vitales para la vida académica y el prestigio de la institución.

1. Instructor, como docente frente a grupo en un aula o laboratorio.
2. Tutor, en actividades esencialmente individuales o con pequeños grupos con la finalidad de desarrollar actividades de aprendizaje asociadas a un producto terminal.
3. Supervisor de prácticas profesionales, en escenarios reales de trabajo y enfocados a desarrollar competencias laborales en el alumno, y



4. Gestor, participando en los procesos académico - administrativos de la institución, como la pertenencia a cuerpos colegiados, cuerpos académicos y otras actividades de planificación y toma de decisiones colegiadas.
5. Generador y difusor del conocimiento, participando en proyectos de investigación, publicando en libros, capítulos de libros, artículos de investigación y de difusión.

Estos roles no son excluyentes y dependen del tipo de contrato o nombramiento del profesor, de las responsabilidades asignadas por la autoridad y de los tiempos y grados de evaluación de las dependencias, entre otros factores.

Con respecto a los tres primeros, considerados como roles docentes, es importante señalar que su desempeño es relativamente independiente del aprendizaje del alumno. Es decir, el aprendizaje del alumno es multifactorial y en gran medida depende de factores imputables al estudiante, aunque persiste una relación conceptual (no causal) entre la instrucción y el aprendizaje. Es decir, los criterios para evaluar el desempeño docente son diferentes a los criterios para evaluar el aprendizaje del alumno y es lógico pensar que existe algún tipo de relación entre la actividad de aprendizaje y la responsabilidad docente. Sin embargo, Smelkes (2013), directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha dejado claro que el aprendizaje del alumno *-per se-* no puede ser criterio de evaluación del desempeño docente. En México, por años, se refirió en la educación al proceso de enseñanza-aprendizaje como una entidad unitaria. Confundir las responsabilidades y factores

asociados al aprendizaje con los de la enseñanza es un sesgo que debe superarse.

La Tabla 1 describe los roles del profesor universitario distinguiendo los docentes y los no-docentes. En los primeros, se adicionan criterios para acreditar el aprendizaje con base al Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos SATCA, propuesto por ANUIES en 2007, para establecer la relación con el alumno en los roles docentes.

Puede observarse que las actividades de gestión y la productividad académica y su difusión no se relacionan directamente con el aprendizaje del alumno, sino con otros indicadores de calidad institucional como la acreditación de los programas educativos, el grado de consolidación del cuerpo académico, etc.

A continuación se analizan cada uno de estos roles revisando algunos criterios para su evaluación.

#### *El profesor como instructor*

Este es, sin duda, el rol más extendido de los profesores y que abarca por lo general desde los profesores de asignatura, hasta los profesores titulares de tiempo completo.

La mayoría de las facultades y escuelas de la UADY emplean la opinión de los alumnos como principal elemento de evaluación de la calidad de sus profesores; sin embargo, históricamente no existen políticas claras institucionales al respecto.

Bajo la normativa del MEFI existe la percepción que debe evaluarse al profesor en la medida en que éste se alinea a las aspiraciones de formación del estudiante pre-establecidas en el modelo. En este sentido, se atribuye al profesor conductas



Tabla 1. Actividades docentes y de aprendizaje

Rol	Docentes	
Instrucción	Instructor Instrucción frente a grupo de modo teórico, práctico o a distancia	
Ejemplos	Clases, laborato- rio, seminarios, talleres, cursos por Internet etc.	
Criterios de Evaluación de docente	Evaluación del alumno. Evaluación de pares. Portafolio docente	
Evidencias de Aprendizaje del alumno	Exámenes, portafolios del alumno, ensayos etc.	
Créditos	16 hrs. = 1 crédito	

Tabla 1. Actividades docentes y de aprendizaje (continuación)

Rol	Docentes	
Instrucción	Supervisor de prácticas profesionales en escenarios reales de aprendizaje	
Ejemplos	Supervisor de prácticas clínicas en internos de medicina, prácticas de contabilidad en despachos, supervisor de servicio social en enfermería, etc.	
Criterios de Evaluación de docente	Meta-supervisión. Expedientes, bitácoras, reportes, etc.	
Evidencias de Aprendizaje del alumno	Demostración de competen- cias laborales.	
Créditos	50 hrs. = 1 crédito	



Tabla 1. Actividades docentes y de aprendizaje (continuación)

<b>Rol</b>	Docentes	
<b>Instrucción</b>	<b>Tutor</b> Asesor de actividades de aprendizaje individual en pequeños grupos de manera independiente a través de tutoría y/o asesoría.	
<b>Ejemplos</b>	Asesoría para el desarrollo de proyectos individuales para el desarrollo de actividades de aprendizaje como las tesis, proyectos de investigación, maquetas, planos, prototipos. Orientar al alumno a tomar decisiones académicas.	
<b>Criterios de Evaluación docente</b>	El producto resultante de la actividad.	
<b>Evidencias de Aprendizaje del alumno</b>	El producto resultante de la actividad	
<b>Créditos</b>		20 hrs. = 1 crédito.

Tabla 1. Actividades docentes y de aprendizaje (continuación)

<b>Rol</b>	No Docentes	
<b>Instrucción</b>	<b>Gestor</b> Participante de los procesos académicos-administrativos y toma de decisiones.	
<b>Ejemplos</b>	Participación en comités de tesis, académicos, cuerpos académicos, etc. de actividades etc.	
<b>Criterios de Evaluación docente</b>	Número de instancias colegiadas, nivel de estas, reportes de actividades etc.	
<b>Evidencias de Aprendizaje del alumno</b>	Na	
<b>Créditos</b>	Na	



del alumno que no dependen de la instrucción directamente, como la independencia, la capacidad de juicio, etc.

En segundo término, el modelo se basa en establecer competencias concebidas como destrezas demostrables, las cuales raramente se pueden evaluar en el salón de clase.

En tercer lugar, el MEFI no asume explícitamente la diferencia de roles docentes diferenciales, con actividades, responsabilidades y alcance diferenciales tanto por áreas de conocimientos como por el nivel educativo o tipo de actividad de aprendizaje.

Lo anterior hace imposible argumentar que una la evaluación, en términos de justicia y pragmatismo, y pueda derivarse de las prescripciones pedagógicas del modelo mencionado. Por otra parte, revisemos los mecanismos estándares para cualquier institución independiente de su modelo educativo u orientación pedagógica.

### *La opinión del alumno*

La opinión de los alumnos para evaluar el rol de instructor es una práctica que ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, listas de cotejo, registros de interacción y otros instrumentos similares. En esta praxis, la evaluación del docente se realiza identificando los comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. En general se relacionan con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje; sin embargo, es un modelo controvertido, ya que existe la idea de que los estudiantes no tienen la madurez suficiente para llevar a

cabo juicios de valor objetivos sobre el desempeño de sus maestros, dejándose llevar muchas veces por el efecto de áurea, estilo o energía del maestro, la exigencia de la calificación u otros factores de personalidad, más que los asociados a la pericia y eficacia de la instrucción. Otros argumentos son que los alumnos no conocen el total de las actividades que un docente realiza antes, durante y después de la clase, por lo que sus juicios pueden diferir mucho de las valoraciones que emiten los pares de los profesores, y no son expertos en la disciplina (Jiménez Moreno, 2008).

Cabe señalar que pese a todas estas críticas, la mayoría de las instituciones educativas de prestigio utilizan la opinión del alumno respecto al desempeño docente como criterio de juicio, ya que los estudiantes son lo recipiendarios del servicio educativo.

Sin embargo, es importante considerar dos aspectos esenciales para una evaluación justa cuando se utiliza la precepción del alumno. El primero se refiere a los contenidos de la evaluación y la segunda a la forma y los procedimientos de la misma.

En cuanto al contenido, éste debe considerar dos intereses: el del maestro y el de la instancia colegiada responsable del programa.

Es muy importante tomar en cuenta la opinión del maestro, es decir, en cualquier evaluación, el maestro tiene el derecho y la obligación de incluir cuestionamientos al respecto de su propio desempeño, esto le permitirá recibir retroalimentación sobre los métodos y estrategias que utilizó,



los materiales preparados para la clase, los ejemplos, dinámicas e interacciones o cualquier otro aspecto particular del cual desea recibir retroalimentación específica.

Esta información no puede derivar de un instrumento basado en desempeños ideales para cualquier profesor independiente de la disciplina, contexto, nivel educativo y otros factores del contexto que la evaluación estandarizada generalizada y basada en elementos pedagógicos abstractos no proporcionaría.

En segundo término, el departamento, el cuerpo académico o cualquier otra instancia colegiada responsable del programa deberá escoger algunos puntos a evaluar y que sean prioritarios y pertinentes al tipo de actividad instruccionales, a las políticas de desarrollo del programa o que atiendan a las demandas y deficiencias percibidas en el programa.

En todos los casos, la construcción del instrumento de opinión conlleva un espíritu académico. En ningún caso se vislumbra una evaluación vertical, unipersonal o desvinculada del contexto específico de la instrucción. El segundo aspecto se refiere a la forma y el procedimiento. En este tenor, cabe señalar tres aspectos a considerar: el tiempo, la extensión, y la forma de administración del instrumento de opinión.

En cuanto a la extensión, se aconseja un rango de 10 a 15 ítems. Evaluaciones muy extensas hacen que el estudiante, cuando tiene que evaluar a varios profesores, evalúe justamente al primero o al segundo, haciendo mecánico, automático y sesgado su juicio de los demás, como consecuencia de contestar muchísimos ítems (sin consecuencia para él).

En cuanto al tiempo, se aconseja se administre la encuesta al término del periodo de instrucción, antes de revelar las calificaciones al estudiante. Es importante evitar que las calificaciones influyan en la opinión del desempeño docente o que pase mucho tiempo después de la instrucción para evitar que el factor memoria sesgue la evaluación.

En cuanto a la forma, la más tradicional es un instrumento de lápiz y papel, contestado en ausencia del maestro, en la última clase y entregada de manera anónima a la administración. Algunas instituciones han implementado sistemas en línea, a veces con pobres resultados, a considerar por el número de estudiantes que contestan el instrumento en tiempo y forma. En todos los casos, lo importante es mantener el anonimato del estudiante y garantizar la captura de los datos para su análisis posterior.

En resumen, la opinión del alumno es valiosa e indispensable, siempre y cuando el maestro participe de la construcción del instrumento. Es decir, en alguna medida, el profesor deberá escoger, por lo menos de forma parcial, los aspectos sobre los cuales el alumno opinará, ya que esta información es esencial para mejorar la práctica docente. Esta misma información puede ser usada de manera sumativa. ¿Quién puede quejarse de una mala opinión cuando se ha tenido la oportunidad de escoger los aspectos evaluados?

Si bien la opinión de los alumnos es valiosa, las universidades no pueden tener como único criterio de evaluación este procedimiento, sobre todo cuando se habla del despidio del profesor, deben considerar al menos otros dos



elementos, como el portafolio docente y la evaluación de pares. La Tabla 2 ilustra un ejemplo de un banco de ítems enumerando algunas de las dimensiones que pueden evaluarse; a otros bancos se puede acceder en Internet, por ejemplo: [http://www.uiowa.edu/~examserv/evaluations/ACE\\_item\\_pool.html](http://www.uiowa.edu/~examserv/evaluations/ACE_item_pool.html)

### El portafolio docente

Finalmente, un tercer mecanismo de evaluación del desempeño docente es la evaluación del portafolio docente, entendido como los guiones de clase, literatura, sus presentaciones, planes de clase y otro tipo de materiales utilizados durante la instrucción.

El uso del portafolio para evaluar el desempeño docente permite evidenciar muchas de las actividades que pasan desapercibidas para los alumnos, en general, y muchas veces para los administradores mismos. Es bastante completo, ya que puede incluir materiales, presentaciones, lecturas, actividades, planes de clase, cartas descriptivas, tareas de los alumnos y otras actividades que evidencien el trabajo y esfuerzo del profesor (Martin-Kniep, 2001).

Esto permite evidenciar la planeación y preparación de la clase, pero tiene dos grandes desventajas: la primera es que no hay una relación entre los materiales presentados y su uso eficiente durante la instrucción, y la segunda es que hoy en día muchos materiales se elaboran externamente, en equipo, aunque también se bajan de Internet, y así el portafolio no refleja la planeación del profesor.

Tabla 2. Ejemplo de Banco de ítems

Dimensión	Ítems
Recursos didácticos	<p>Utiliza medios tecnológicos para promover tu aprendizaje.</p> <p>Las actividades en clase son estructuradas.</p> <p>Trabaja frecuentemente con los libros de texto.</p> <p>Revisa con regularidad que los alumnos tengan su material completo y en buen estado.</p> <p>Suele usar materiales adicionales a los libros de texto en las actividades que se realizan en el aula.</p> <p>Indica fuentes bibliográficas que apoyan los temas de clase (libros, revistas, páginas web, películas, etc.)</p> <p>Las lecturas asignadas son útiles para comprender los conceptos.</p> <p>Los materiales del curso son una guía útil para los conceptos clave.</p> <p>Se me piden trabajos que requieren el uso de la computadora.</p> <p>Las ayudas visuales son claras y de fácil comprensión.</p>



Dinámica de la clase	<p>El instructor se muestra interesado en impartir la clase.</p> <p>Se preocupa por que empecemos a tiempo las clases.</p> <p>Es responsable, se dedica a enseñarnos.</p> <p>Es respetuoso con todos nosotros.</p> <p>Su asistencia a la escuela es regular.</p> <p>Crea un buen ambiente de aprendizaje.</p> <p>Motiva a los alumnos para que se esfuerzen.</p> <p>Realiza actividades especiales para atender a los alumnos rezagados.</p> <p>Se interesa porque todos los alumnos aprendamos.</p>
Interacción con el alumno	<p>Nos pregunta porqué faltamos a clases si lo llegamos a hacer.</p> <p>Nos trata bien.</p> <p>Nos aconseja cómo mejorar después de que nos entrega las calificaciones.</p> <p>Invita a los estudiantes a participar en las actividades que organiza la escuela.</p> <p>La ayuda está disponible, aun fuera de clase.</p> <p>Este instructor valora mi creatividad y originalidad.</p> <p>Este instructor está disponible en horario de oficina.</p> <p>Este instructor me ha ayudado a fomentar la confianza en mí mismo(a).</p> <p>Me estimula a reflexionar.</p> <p>El instructor adapta la instrucción de acuerdo a las circunstancias.</p>

Dominio de contenidos	<p>Este instructor se prepara para la clase.</p> <p>Durante sus explicaciones es claro.</p> <p>Comparte experiencia y ejemplos reales relacionados con temas de la asignatura.</p> <p>El contenido de los temas es actual.</p> <p>El profesor proporciona de manera clara y oportuna instrucciones acerca de las tareas.</p> <p>El instructor invita a la crítica de sus ideas.</p> <p>Este instructor comunica a un nivel apropiado a mi comprensión.</p> <p>Habilidades de comunicación son los adecuados para el curso.</p> <p>Este instructor es eficaz en la presentación de contenidos.</p> <p>Este instructor es competente en la lengua de instrucción.</p>
Evaluación	<p>Lo percibes como un maestro justo.</p> <p>Da a conocer el propósito de la asignatura.</p> <p>Entrega el plan de evaluación al principio.</p> <p>Califica de acuerdo con los criterios establecidos en el plan de evaluación.</p> <p>Nos califica tomando en cuenta varias cosas: el examen escrito, las tareas, los trabajos en clase y otras más.</p> <p>Revisa las tareas que nos deja para la casa.</p> <p>Supervisa los trabajos que realizamos en la escuela.</p> <p>Retroalimenta en tiempo y forma las actividades.</p> <p>Se establecen fechas límite para la entrega de las tareas o trabajos.</p> <p>Los exámenes reflejan lo que se hizo hincapié en la clase.</p>



### *La evaluación por pares*

Un segundo mecanismo de la evaluación del docente es la evaluación por pares, la cual se basa en la interacción, observación y diálogo entre los docentes de una misma universidad o varias, quienes juzgan el desempeño de los colegas mediante la observación no participante. Este tipo de evaluación se asienta en el hecho de que los pares son expertos en el campo docente, así como en la disciplina en la que el profesor ejerce, lo cual da la pauta para una evaluación basada en la experiencia profesional de los colegas de la misma área del conocimiento (Jiménez Moreno, 2008).

Este tipo de evaluación debe ser esencialmente formativa, ya que la evaluación con fines sumativos usualmente causa conflictos entre pares y enrarece el ambiente institucional.

### *El profesor como supervisor de prácticas profesionales*

El segundo rol docente de los profesores universitarios radica en la supervisión de los estudiantes en los escenarios reales de trabajo; por ejemplo, durante las prácticas profesionales, los internados de pregrado, las residencias médicas, las estancias de trabajo y otras actividades similares enfocadas a desarrollar las competencias laborales del egresado.

Evidentemente, una diferencia esencial es que mientras el profesor dentro del aula debe hacer uso de medios audiovisuales de instrucción y mostrar dominio de la teoría, en el campo de trabajo —o los llamados escenarios reales de aprendizaje—, los profesores deben dominar las técnicas, destrezas, estrategias y procedimientos específicos del

desempeño laboral; es decir: cambiar una sonda Foley, hacer una traqueotomía, elaborar una auditoría, aplicar y calificar una prueba psicológica o elaborar un plano de construcción, por mencionar solo algunos ejemplos.

Lamentablemente, este rol docente es poco reconocido en México y, además, pocos profesores reciben entrenamiento específico como supervisores del “Practicum”, el cual —en palabras de Zabalza (2011)— está destinada a enriquecer la formación al complementar los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa) en los centros de trabajo.

En otros países, estos profesores son evaluados por sus vínculos con los encargados de las prácticas profesionales en los lugares de trabajo, por la documentación de las entrevistas, observaciones y retroalimentación del alumno, y por otros procedimientos. Este rol, sin duda, merecerá más atención en el futuro, sobre todo si se pretende continuar con el discurso del currículo por competencias, ya que éstas solo se enseñan, muestran y evalúan en la práctica.

Un buen desarrollo curricular del “Practicum” debería incorporar un sistema completo de tutoría y supervisión. La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si carece de la supervisión adecuada que oriente la reflexión para ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia que acompañe los aprendizajes.

La capacitación y entrenamiento de los profesores como supervisores está en ciernes, aspectos tales como orientación, *coaching*, micro consejo, análisis conductual y muestras de tarea son temáticas que pronto se escucharán en la



formación del profesor universitario. Para más información, se sugiere consultar: <http://nctc.fws.gov/supervisors/SSW/documents/SupervisoryTrainingCurriculum.pdf>.

### **El profesor como tutor**

El tercer rol docente reviste especial importancia por las graves confusiones que ha causado a su delimitación el discurso de los últimos años en la política de la educación superior, ya que quisieron comparar, infructuosamente, al tutor con el orientador educativo o el consejero psicológico.

La pretensión de añadir a los profesores universitarios la responsabilidad de “acompañar” a los estudiantes durante su formación universitaria, ayudándoles a resolver sus problemas familiares, emocionales y personales, no solo fue ineficaz para mejorar las tasas de eficiencia terminal, sino que causó graves problemas al evitar referir al alumno a los profesionales formados para atender estas situaciones, específicamente los consejeros vocacionales, los orientadores educativos y los psicólogos escolares, entre otros.

El tutor no es un orientador ni consejero psicológico, es un docente que tiene dos responsabilidades básicas: la primera es guiar al estudiante para tomar decisiones académicas convenientes a su situación. Por ejemplo, qué asignaturas cursar un semestre, cómo seriar las materias, a quién acudir por información o materiales escolares, etc. Los profesores de programas rígidos, en los que los alumnos prácticamente no toman decisiones, aportan poco en este aspecto de la tutoría. La segunda responsabilidad es facilitar el desarrollo de algunas actividades independientes del

aprendizaje que por su naturaleza individual no pueden ser promovidas en el aula tradicional; es el caso de las tesis, monografías, maquetas, recitales, reportes de investigaciones o de prácticas profesionales, y un número grande y diverso de actividades.

En este muy preciso rol docente, los profesores interactúan uno a uno con los estudiantes y les ayudan a tomar decisiones, a resolver problemas, a desarrollar procesos y a elaborar productos académicos, mismos que tendrán un doble propósito: por un lado, evaluar el desempeño del alumno y, por el otro, mostrarse como evidencia de esta actividad docente insoslayable en la educación superior.

### **El profesor como gestor**

En este rol se identifican tres responsabilidades comunes al profesor: como coordinador de programas o jefe de algún departamento, participando en la elaboración de informes, la programación de actividades escolares, el diseño, planeación e implementación de los programas educativos, y como miembro de alguno de los órganos colegiados de diversas índoles: cuerpos académicos, comités de tesis, núcleos básicos de programas, academias, etc.

En la primera instancia, diferente a ser funcionario con sobresuelo y ser considerado como funcionario, como coordinador o jefe de departamento, existen indicadores institucionales de evaluación que de manera directa o indirecta permiten sopesar la eficacia del coordinador y justificar o no su permanencia en esa posición, usualmente en manos de las autoridades inmediatas superiores. Por ejemplo, la eficiencia



terminal, la satisfacción de alumnos y profesores, la permanencia en programas acreditados etc.). En la segunda, se evaluaría si los profesores cumplieron o no, generalmente contando con la aprobación de las autoridades o el acuse de recibo, y existen claras prescripciones del reglamento del personal académico de las consecuencias de su incumplimiento.

La participación en los órganos colegiados es evaluada de manera genérica. Por ejemplo, se otorgan puntos diferenciales si el cuerpo académico está consolidado o no, y hay diferentes parámetros para los órganos del consejo universitario, para instancias locales o para comisiones *ad-hoc*. Es importante señalar que estas responsabilidades son fundamentales en las instituciones competitivas y de calidad, en donde la mayoría de las decisiones de la vida académica se toman de manera colegiada.

### **La autoevaluación**

No podemos cerrar esta sección respecto a la evaluación del docente sin mencionar tres puntos esenciales. En primer lugar, la psicología nos ha demostrado que el ser humano tiende a percibirse como más atractivo, competente y eficaz que lo que realmente es. En segundo lugar, cuando estas evaluaciones son prescritas institucionalmente, son costosas y promueven la simulación, y, finalmente, solo cuenta lo que se hace, no necesariamente lo que se piensa que se hace.

### **El MEFI, las leyes y la normativa universitaria**

Cuando la evaluación del docente es sumativa y tiene consecuencias para el profesor, hay que sopesar los alcances de un

modelo pedagógico como el MEFI con relación a las regulaciones y las leyes que prescriben la práctica docente.

Reconocer que existen diversos roles docentes con actividades concretas diferentes y ergo criterios de evaluación diferenciales es un principio básico de equidad que se debe tener presente. Por lo tanto, en profesores de tiempo completo, habrá que considerar perfiles de desempeño en concordancia con la índole de su contrato laboral y su circunstancia.

### **Desde lo laboral**

Además, en términos de justicia, un profesor solo puede ser evaluado en los desempeños o roles para los que fue contratado añadiendo a la complejidad de la evaluación docente un componente de índole laboral, mismo que será abordado en secciones posteriores.

De entrada, en cuanto a la permanencia, es decir a los causales de rescisión de contrato de un profesor de planta (habiendo ganado un concurso de oposición), la ley federal del trabajo aprobada en el 2013 contempla en su capítulo cuarto algunas causas por causa justificada, y para fines de ilustración citaremos algunos incisos del capítulo 47.

- I. Presentar certificados falsos o referencias en los que se atribuyan al trabajador capacidad, aptitudes o facultades de que carezca.
- II. Incurrir el trabajador, durante sus labores, en faltas de probidad u honradez, en actos de violencia, amagos, injurias o malos tratamientos en contra del patrón, sus familiares o del personal directivo o administrativo de



la empresa o establecimiento, o en contra de clientes y proveedores del patrón.

V. Ocasionar el trabajador, intencionalmente, perjuicios materiales durante el desempeño de las labores o con motivo de ellas, en los edificios, obras, maquinaria, instrumentos, materias primas y demás objetos relacionados con el trabajo.

VII. Comprometer el trabajador, por su imprudencia o descuido inexcusable, la seguridad del establecimiento o de las personas que se encuentren en él.

VIII. Cometer el trabajador actos inmorales o de hostigamiento y/o acoso sexual contra cualquier persona en el establecimiento o lugar de trabajo.

X. Tener el trabajador más de tres faltas de asistencia en un período de treinta días, sin permiso del patrón o sin causa justificada.

XI. Desobedecer el trabajador al patrón o a sus representantes, sin causa justificada, siempre que se trate del trabajador contratado.

XII. Negarse el trabajador a adoptar las medidas preventivas o a seguir los procedimientos indicados para evitar accidentes o enfermedades.

XIII. Concurrir el trabajador a sus labores en estado de embriaguez o bajo la influencia de algún narcótico o droga enervante.

XIV. La sentencia ejecutoriada que imponga al trabajador una pena de prisión, que le impida el cumplimiento de la relación de trabajo.

Nótese que ninguna de las causales anteriores contempla un estándar de ejecución mínimo en las demandas del trabajo, de lo que se deduce que cualquier despido por presentar desempeños por debajo de los exigidos no exime de responsabilidad al empleador. Con base a un subdesempeño, más que la rescisión del contrato a un profesor de base, la ley implica otras acciones: entrenamiento, capacitación o re-ubicación en el centro de trabajo, o bien, el pago de una indemnización de acuerdo a la ley. Por lo anterior, reflexionemos si el término permanencia es el idóneo y cuáles son las consecuencias de su falta de procedencia en la evaluación del profesor de base.

#### *Desde los reglamentos de la universidad*

En cuanto a la promoción, existen tabuladores y procedimientos explícitos que permiten a los profesores transitar en el escalafón a través de las evaluaciones de pares.

En cuanto a la permanencia, en el 2013 la normativa para la implementación de la evaluación de la permanencia del personal de base fue modificada por el consejo universitario en el artículo 53, y se transcribe a continuación:

La permanencia del personal académico subsistirá siempre que cumpla con las funciones y obligaciones establecidas en este reglamento para la clasificación y categoría que fije su nombramiento, de acuerdo con su programa de actividades aprobado y la evaluación del desempeño académico en el ciclo correspondiente. Añadiendo en el artículo 54bis: La evaluación del desempeño académico tiene como propósito fundamental



detectar áreas de oportunidad para el fortalecimiento de las funciones y superación académica del profesorado. Queda claro el espíritu de este proceso: mejorar las prácticas docentes. Sin embargo, persiste la confusión si éste ha de ser un proceso formativo (que ulteriormente retroalimenta al profesor y provee las bases de la mejora) o es un proceso sumativo que pretende tomar una decisión, y si éste fuera el caso, ¿qué tipo de decisión involucra?

Al revisar los artículos que prescriben la operación de este proceso, encontramos que en el 116 se declara: “la permanencia del personal académico será examinada por el Comité de Promoción y Permanencia de cada dependencia, mediante la evaluación del desempeño académico que se efectuará cada tres años”.

El Comité de Promoción y Permanencia (CPPD) de la dependencia verificará en la evaluación del desempeño académico si el personal cumple las funciones y obligaciones que este reglamento establece para la clasificación y categoría que fije su nombramiento, así como las que le hayan sido asignadas por las autoridades competentes y sus programas de actividades e informes debidamente aprobados. A partir de la evaluación mencionada, el CPPD de cada dependencia elaborará una propuesta que remitirá a la Comisión Dictaminadora correspondiente para que resuelva sobre la subsistencia o insubsistencia de la permanencia.

Es decir, en el proceso se contempla un tabulador de actividades que asigna puntos y la revisión del mismo a través del CPPD, el cual emite un dictamen a la comisión dictaminadora, que en última instancia declara la

subsistencia o no de la permanencia del profesor en la misma categoría y nivel (artículo 116 bis). Llama la atención que la nueva reglamentación únicamente considera la permanencia o no, y no contempla democión a categorías inferiores como alternativa consecuente.

La pieza central de esta nueva legislación de permanencia se encuentra en el artículo 116 TER, que reza:

En el supuesto de que un académico obtenga en su evaluación del desempeño académico dos dictámenes consecutivos desfavorables, agotados, en su caso, los recursos previstos por el Título Noveno de este reglamento, y si las resoluciones confirman el dictamen relativo a la insubsistencia de la permanencia, la Comisión Dictaminadora lo turnará a la Oficina del Abogado General y a la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal, para los efectos legales conducentes.

La gran incógnita es: ¿cuáles son estos efectos legales?

### Las categorías y niveles docentes

El último aspecto que es necesario reconsiderar en esta problemática de la evaluación docente es el tipo de contratación, la categoría y el nivel de los profesores. Hemos argumentado previamente que una evaluación justa y equitativa debe considerar el tipo de responsabilidades asignadas al profesor de acuerdo a su contrato laboral, de tal forma que los mecanismos y procedimientos de evaluación consideren lo que debe de hacer, y otorguen también puntos y otras consideraciones si este profesor realiza funciones adicionales no requeridas.



En el reglamento del personal académico de la UADY está la normativa para la definición de las responsabilidades de los profesores dependiendo de su nivel, y diferenciando en los artículos 26 y 27 a los profesores asociados de los titulares, en el sentido de que estos últimos además de las labores de docencia, "...tendrán la obligación de participar en planes y programas de estudio y/o de investigación, dirigir tesis preferentemente en el posgrado, así como difundir los resultados de sus experiencias académicas" (p.15). Evidentemente, esta distinción es muy amplia y poco operativa para los fines de la evaluación sumativa.

En cuanto al tipo de contrato, los profesores universitarios se pueden clasificar en eventual, en proceso de estabilidad y definitivo, pero para los fines de la evaluación este matiz legal no tiene relevancia. De igual forma, la normativa universitaria no distingue responsabilidades específicas por el nivel en el escalafón dentro de una misma categoría.

En la Tabla 3 se ilustran las responsabilidades institucionales en función de los niveles del tabulador con la finalidad de dar una idea genérica de por qué los criterios de evaluación deben ser diferenciales en consideración del nivel. Hacemos notar que la gráfica no distingue las funciones de profesores investigadores y profesores de carrera ya que esta arbitraria división de los años 70 tiende a desaparecer hacia la consecución de un perfil único del profesor universitario que desarrolle los cinco roles esenciales descritos en este capítulo.

Tabla 3. Roles docentes y categorías

Roles	Profesor de asignatura	Técnico académico	Profesor asociado	Profesor titular
Instrucción	Media superior y superior		A,B,C Y D	A, B, C.
Supervisión	XXX	XX	XX	X
Tutoría			XX	XX
Producción y difusión del conocimiento		X	XX	XXX
Gestión		X	XX	XX

Lo anterior otorga una perspectiva de diversas estrategias de evaluación. Por ejemplo, a los profesores de asignatura, únicamente se les puede evaluar la función de Instrucción. En el otro extremo, los profesores titulares deberían demostrar cierto grado de cumplimiento en los cinco roles descritos previamente, siempre de una manera diferencial, en función del área de conocimiento, las comisiones y encargos institucionales y otros factores circunstanciados al periodo a evaluar.

### Evaluación bajo el parámetro del MEFI

Más allá del marco legal, en el paradigma académico existe una corriente de pensamiento que sostiene que los profesores pueden evaluarse con base a criterios derivados del modelo educativo de la institución (el MEFI).



Considerar estas visiones pedagógicas como guías operativas de evaluación es poco útil porque resulta muy difícil establecer indicadores objetivos y mensurables derivados de ideas abstractas y basadas en visiones humanistas y filosóficas del quehacer universitario.

Lo anterior puede ilustrarse cuando se revisa el manuscrito del modelo sin encontrar parámetros claros que permitan cuantificar el desempeño docente; por ejemplo, en la página 45, cuando se habla de la evaluación de los profesores, se listan los siguientes aspectos a considerar:

- Promover la evaluación del desempeño del profesor en términos de “perfil del profesor UADY”.
- Favorecer la evaluación del desempeño del profesor como un medio para mejorar su práctica docente.
- Considera el desarrollo de las competencias del estudiante como evidencia del desempeño del profesor.
- Promueve la evaluación del profesor desde diferentes perspectivas: del estudiante, de los padres, del propio profesor y de la administración de la dependencia

De la misma forma, en la página 49, el modelo afirma que para la adecuada consecución de los fines educativos de la institución es necesario dimensionar los roles del profesor, quien tiene la obligación de crear las condiciones de aprendizaje para el desarrollo de las competencias realizando actividades como facilitador, tutor, asesor, gestor y evaluador de los aprendizajes.

La interpretación del maestro ideal es, pues, una interpretación casi bíblica, dependiendo de los intereses visiones y perspectivas de los protagonistas.

Más aún, la elaboración de un perfil docente ideal general se complica en una institución en donde coexisten diversas áreas del conocimiento con énfasis didácticos diferenciales; por ejemplo, no es lo mismo evaluar a un profesor de clínica en medicina o enfermería en un ambiente clínico que a un profesor de filosofía, historia o sociología en el aula.

La evaluación basada en criterios derivados del MEFI (2013) presupone que toda vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación mediante un evaluador externo que entrevista a los profesores y la consulta a los alumnos, directivos, padres, etc. La participación y consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es un rasgo positivo de este modelo, sin embargo, la cantidad de definiciones sobre el “profesor ideal”, “el buen docente” y la carga subjetiva que de ellas se desprende, hacen este proceso controvertido y sujeto a inequidades en función de la diversidad de las exigencias docentes, de la experiencia, el tipo de nombramiento y la personalidad del profesor (Arbesú, 2004).

En la Tabla 4 se presenta una comparación de los procesos de ingreso, estabilidad, promoción y permanencia en la UADY.

### **Criterios generales pragmáticos y basados en indicadores objetivos**

En contraste con la visión derivada de un modelo pedagógico específico de evaluar al profesor real comparándolo con el imaginario del profesor ideal, muchas instituciones en el



Tabla 4. Criterios y consideraciones en las diferentes etapas del desarrollo profesional docente universitario

Criterios	Periodicidad	Tabulador	Cumplimiento	Institucional	Desempeño	docente	Productividad	académica
Ingreso	Única		No	Si	Si	Si	Si	Si
Estabilidad	2 años (única)			Si	Si	Si	Si	Si
Promoción	Variable		Propio	Si	Si	Si	Si	Si
Estímulo	Annual		SEP-SHCP	Si	Si	Si	Si	Si
Permanencia	Tri-annual		Propio	Si	Si	Si	Si	Si

Cuerpos colegiados	Autoridades	Evaluación curricular	Carácter	Observación en vivo
Jurado calificador		Si	Público	Si
Comisión dictaminadora	Director	Si	Cerrado	No
Comisión de promoción y permanencia (dependencia). Comisión académica.		Si	Cerrado	No
Comisión de evaluación de académica.		No	Cerrado	No
Comisión de promoción y permanencia (dependencia).		No	Cerrado	No



mundo basan sus procesos de evaluación docente en indicadores más objetivos y pragmáticos, y esta perspectiva supone que para evaluar a los docentes se deben atender los resultados, productos e indicadores de logros por encima de lo que directamente el profesor hace.

En suma, retomamos el viejo dicho: "Cada maestro con su librito", y más que abordar los métodos y las prácticas de instrucción, el tiempo que el profesor pasa en la escuela, o los resultados prácticamente inservibles de una autoevaluación, se consideran los aprendizajes medidos por los resultados de pruebas estandarizadas de diversa índole, como el CENEVAL o el EGEL, las tasas de eficiencia terminal, los promedios del grupo comparados con otros grupos, el índice de reprobación y la productividad de los estudiantes, por mencionar unos cuantos.

Desde luego, esta praxis incluye la opinión del alumno, de los pares y de las autoridades escolares, sopesando cada aspecto en función de las expectativas del profesor en función de su contrato, categoría, nivel en el que trabaja y campo del conocimiento en el que se desempeña. El éxito de este enfoque radica en no depender de un solo indicador para emitir juicios. Por ejemplo, el enfoque cuyo resultado se basa únicamente en el desempeño del alumno, ya que no puede atribuirse únicamente al profesor el resultado o el aprendizaje del estudiante. El aprendizaje es responsabilidad del estudiante y es multifactorial: depende de muchos otros factores más allá de lo que sucede en el aula. En términos generales, el aprendizaje en la universidad es, en gran parte, responsabilidad del alumno, y depende de su esfuerzo y

dedicación, y no necesariamente de la pericia o esfuerzo (o falta de esfuerzo) del profesor.

Los modelos llamados "Evaluación de 360°" identifican una serie de factores asociados al desempeño docente que disciernen entre los profesores dedicados y comprometidos y aquellos que no dan la talla. Las evaluaciones 360° dan a los empleados retroalimentación de sus habilidades, competencias, conocimientos y efectividad relacionada con el trabajo desde diversas perspectivas, de modo que son conocedores de lo que hacen bien y de lo que necesitan mejorar (Leonard & Hilgert, 2004).

### Conclusiones

Es evidente que existe confusión respecto a cuándo la evaluación del profesor universitario debe ser formativa, con el fin de mejorar la práctica docente, y cuándo debe ser sumativa para tomar decisiones concernientes a su carrera docente o su permanencia laboral. Debe considerarse la importancia de no mezclar estos procesos, pues los propósitos de cada uno son diferentes y sería injusto usarlos de manera indistinta.

Queda claro también que para que una evaluación sea justa y equitativa debe considerarse diversos aspectos del profesor universitario y contar con criterios diferenciales para evaluarlo no solamente en función de sus responsabilidades específicas dependiendo del tipo de contrato, área del conocimiento, nivel y categoría y otros factores contextuales importantes.

El análisis de la normatividad existente y la descripción del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI)



evidencia la gran brecha que hay entre las visiones ideales de desempeño docente y las condiciones reales y diversas en las que los profesores se desempeñan.

Es necesario contar con criterios y procedimientos de evaluación más explícitos y objetivos que tomen en cuenta la opinión de los profesores mismos, y aspirar a mecanismos sistemáticos y continuos de evaluación docente que lleven, primero, a un proceso de reflexión, de análisis, de comprensión, y de retroalimentación que permita precisar estrategias de mejora y desarrollo. Y en segundo término, habrá que delimitar los alcances de la evaluación sumativa, sus reglas y procedimientos. Por lo tanto, se deberán implementar mecanismos de evaluación sistemáticos con criterios claros y específicos que permitan valorar las competencias profesionales del docente con base en sus logros para el mejoramiento de la práctica en el aula.

Para que sea justa, la evaluación docente debe ser multidimensional y considerar informaciones derivadas de todos los actores que se relacionan con la actividad del personal académico, tales como: director, estudiantes y pares.

La evaluación de la función docente abarca la totalidad del quehacer institucional de un profesor en relación a las actividades que le asigna su rol docente, incluyendo las distintas prácticas de gobierno y gestión, producción y distribución del conocimiento, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y el modo en que éstas se articulan entre sí, lo cual configura el perfil de cada universidad (Vain, 1998, pág. 33).

Derivados del análisis previo, algunos de los problemas observados en las experiencias de evaluación de la docencia pueden resumirse en:

1. Falta de precisión en los propósitos de la evaluación de la docencia, sea el de control académico - administrativo y/o el de mejoramiento de la práctica docente, es decir, ¿cuándo la evaluación es sumativa y cuándo formativa?
2. No hay participación directa de los profesores en los procesos de evaluación inmediatos a su desempeño. Es necesario contar con su opinión en estos procesos.
3. Hay un vacío entre los ideales pedagógicos del Modelo académico y las prácticas reales y diversas de los profesores en la vida académica cotidiana.
4. Existen diversidad de parámetros para diferentes estadios de la carrera docente universitaria; hay criterios diversos para el ingreso, promoción y permanencia de los académicos.
5. La evaluación de la permanencia involucra una serie de aspectos legales y normativos que hasta ahora no han sido analizados plenamente.

En general, la evaluación del profesor universitario necesita ser sistemática y diferenciada para afrontar la complejidad de la labor docente.

La evaluación docente debe ser esencialmente un proceso académico colegiado con reglas claras y consecuencias predecibles.

El docente debe ser considerado como un sujeto colectivo e individual, y deben respetarse su identidad, su autonomía, la complejidad de las actividades que desarrolla, el



contexto y las instituciones donde se inserta, los marcos regulatorios y las condiciones laborales, entre otros aspectos. Su desarrollo académico y profesional debería ser reformulado con base a procesos de evaluación colegiados, flexibles y adaptados a las distintas situaciones, necesidades y retos del profesor.

En la UADY es necesario avanzar hacia un modelo integral de evaluación de la docencia universitaria que atienda las complejidades y particularidades de esta actividad, y que contribuya al desarrollo personal y profesional del docente, así como a la mejora de la institución.

Existe una gran brecha entre las aspiraciones del modelo educativo y las prácticas concretas, operativas y cotidianas de la evaluación del profesor y sus consecuencias. Ante esta dualidad, vale la pena considerar si la evaluación del profesor universitario debe ser básicamente formativa con la intención de mejorar continuamente su desempeño docente y no-docente o proponer una evaluación sumativa, ya sea con fines punitivos o de promoción. En el estado actual de cosas, resulta necesario continuar con el proceso de consulta re-flexiva, incluyendo y sin precipitaciones, a los mismos profesores que serán sujetos de la evaluación.

## Referencias

- Alumnos de Barbiana. (1971). *Carta a una profesora*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Arbesú, M. I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado el 14 de marzo de 2009, de <http://docente.uco.mx/kkral/Articulos/evaluacion%20de%20la%20docencia%20universitaria.pdf>
- Arredondo, V. M., Perez-Rivera, G., y Aguirre-Lora, M. E. (2006). *Didáctica general*. México DF: Limusa.
- Arredondo, V. M., Uribe, M., y Wuest, T. (1989). Notas para un Modelo de docencia. En V. Arredondo, & Á. Diaz-Barriga, *Formación pedagógica de profesores universitarios: teorías y experiencias en México* (págs. 19-45). México DF: UNAM.
- Barraza Macías, A. (02 de 04 de 2002). Constructivismo social: un paradigma en formación. Recuperado el 23 de 09 de 2011, de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-222-1->
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Martí, M., Siufu, G., y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final- Proyecto Tunning-América latina 2004-2007. América Latina: Universidad de Deusto - Universidad de Groningen.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., & Mariana Miras, J. O. (2001). El constructivismo en el Aula, en: C. Coll, E.



- Martín, T. Mauri, & J. O. Mariana Miras, *El constructivismo en el aula* (págs. 47-63). Barcelona: Editorial Graó.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da. ed.). México: McGraw-Hill.
- Dorfman, A., y Mattelart, A. (1974). *Para leer al Pato Donald*. México: Siglo XXI.
- Fernández Lamarra, N., & Coppola, N. (2008). Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias. En *Perspectivas en políticas públicas* (Vol. 1, págs. 131-163). Belo Horizonte: Universidad del Estado de Mina Geranis.
- Fernández Lamarra, N., & Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-123. Recuperado el 21 de enero de 2010, de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art7.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf).
- García, J. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. España: Praxis.
- Irving, W. y Jacoby, H. (2009). *La filosofía de House*. Mexico DF: Selector.
- Jiménez Moreno, J. A. (2008). Cuatro modelos de evaluación de la docencia. *Revista Electrónica de Psicología Científica*. Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-350-1-cuatro-modelos-de-evaluacion-docente.html>.
- Johnson, Spencer y Johnson, Constance. (2006). *El profesor al minuto*. México 2006: De bolsillo.
- Juan Herrero, J., y otros (junio de 2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario (Vol. 1). *Redes de investigación docente: Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 14 de diciembre de 2008, de <http://blogs.ua.es/jdjd-jp/files/2007/06/evaluadocencia.pdf>
- Leonard, E. C., y Hilgert, R. L. (2004). *Supervision. Concepts and Practices of Management*. South Western: Thomson.
- Litwin, E. (2009). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 52-59. Recuperado el 10 de agosto de 2010, de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art4.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf)
- Luna, E., y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 12 de enero de 2009, de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.htm>
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación(33), 94. Barcelona: Horsi -ICE/UB.



- Mateo, J., y otros (1996). La evaluación del desempeño del profesor. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*(14), 73-93.
- MEFI (2013). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Moreno, J. (2009). La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4-10.
- Peón, C. (1999). Criterios y procedimientos utilizados para la evaluación institucional universitaria utilizados por la CONEAU en los casos de las universidades nacionales de: San Juan, Luján, Santiago del Estero, Litoral, Patagonia y Tucumán. Documento preliminar. Buenos Aires, Argentina: CONEAU.
- Quintanilla, M. A. (1998). El reto de la calidad en las universidades. En J. Porta, y M. Lladanosa, *La universidad en el cambio de siglo* (pág. 80). Madrid: Alianza.
- Ricco, G. (2000). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades*. Buenos Aires, Argentina: Consejo de Universidades de Argentina.
- Rodríguez, E. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*(331), 67-99.
- Rodríguez, U. (18 de septiembre de 2009). *Diplomado de Habilidades Gerenciales*. (N. Gerardo, Entrevistador).
- Rueda, M. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. 4-15. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED).
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM/IISUE/RIED.
- Rueda, M., y Díaz Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Schön, D. (1992). 1992 La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Souto, M. (1996). Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente. *Revista Iglú* (11), 18.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa* (21).
- Tejedor, F. J., y García Valcárcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria, en el marco de la evaluación institucional, desde la perspectiva del alumno. 94. Salamanca: Cuadernos IUCE-Universidad de Salamanca.
- Vain, P. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. *Documentos de trabajo*, 15-33. Buenos Aires, Argentina: CONEAU.
- Valdés Veloz, H. (2000). Evaluación del desempeño docente. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, (págs. 6-17). México. Recuperado el 16 de agosto de 2010 de <http://www.oei.es/de/ri-fad01.htm>



Zabalza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: Practicum. (M. d. Educación, Ed.) Revista de Educación (354), 21-41.

Zapata, M. (10 de diciembre de 1999). Criterios para la evaluación de roles docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán. Tesis de Maestría en Educación Superior. Mérida, Yucatán, México: UADY.

## Capítulo 6.

# LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO UNA HERRAMIENTA DE APOYO EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO DE FORMACIÓN INTEGRAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

Alfredo Zapata González, Pedro José Canto Herrera y María Cecilia Guillermo y Guillermo

## Introducción

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) son una herramienta de apoyo fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier institución, independientemente del nivel educativo. Sin embargo, su implementación representa una serie de retos, tal como plantea el *New Media Consortium Horizon Project* en su análisis regional para América Latina (NMC Horizon Project, 2014):

- 1) Se requiere crear modelos de educación flexibles.
- 2) La mayoría de los académicos no utilizan nuevas tecnologías significativas para el aprendizaje y la enseñanza ni para organizar sus investigaciones.
- 3) Existe un retraso de métricas de evaluación apropiadas respecto a la irrupción de nuevas formas escolares de autoría, publicación e investigación.
- 4) Se debe fortalecer la formación continua en el uso didáctico de las TIC y estimular la innovación colectiva.
- 5) No se toma en cuenta en la formación de los