VII Formación y evaluación

Colección:
Formación de Profesores y Profesionales de la Educación

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA DE LA COLECCIÓN

ILEANA ROJAS MORENO
COORDINADORA DEL VOLUMEN

VII

VII

Formación y evaluación

Ileana Rojas Moreno
coordinadora

colección
formación de
profesores y
profesionales
de la educación

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de la colección

Association Francophone Internationale de
Recherche Scientifique en Éducation

Primera edición:
Diciembre 2022

Universidad Nacional Autónoma de México
Avenida Universidad 3000,
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,
C.U., Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-7051-5 (Vol. VII *Formación y evaluación*)
ISBN: 978-607-30-7047-8 (colección "Formación de Profesores y Profesionales de la Educación")

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de "doble ciego", conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción parcial total, por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

Contenido

Agradecimientos 9

Revisitando la formación
Patricia Ducoing Watty 11

Presentación
Ileana Rojas Moreno 31

Primera Parte
Impacto de la evaluación en la formación

Reflexiones en torno a la formación
de los evaluadores educativos
Tiburcio Moreno Olivos
Martha Janet Velasco Forero 41

La formación docente y la evaluación
Martha Yolanda Monzón Troncoso
Magali Hernández García
Carina María García Ortiz 53

Características esenciales en el perfil del formador de directivos en la evaluación del desempeño
Gabriela Mora
Alicia Lorena Rodríguez Márquez
Ana Gloria Jiménez Williams 67

Experiencia derivada de un proceso de evaluación de asesores en línea en la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia de la unam, desde un enfoque formativo-ecosistémico
Luz Iris Eneida López Valdez 81

Segunda Parte
programas institucionales de acreditación y formación

Evaluación de la satisfacción de los profesionales de la educación
Miguel Ángel Acedo Ramírez
Francisco Javier Ruiz Cabestre 99

Formación de tutores: entre lo deseable y lo posible
Laura Rodríguez del Castillo 115

La enseñanza de competencias en salud pública. Opinión de los alumnos
María Teresa Cortés Gutiérrez
Allyson Ixchel Cortés Mijangos
Aurora Farfán Márquez 127

"A buen servicio, mal galardón": La situación de los académicos y la evaluación
Eliza Yazmín Díaz González 141

Agradecimientos

La realización de esta colección se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN301121 "Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia", registrado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). En este sentido, expresamos el reconocimiento por el apoyo institucional recibido para su publicación. Asimismo, agradecemos a la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) la valiosa colaboración de reconocidos académicos franceses, quienes participaron con trabajos de investigación sobre la temática abordada.

Junio 30 de 2023

Revisitando la formación

patricia ducoing watty
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, unam

> Educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana.
> Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse. Con ello dejo conscientemente al margen los que pueden ser, obviamente, los problemas entre la juventud y sus preceptores, maestros o padres (Gadamer, 2000: 11).

El retorno al humanismo en la formación

Bajo la inspiración de la cita de Gadamer sobre la formación y la educación –compartida por otros muchos pensadores y teóricos de la filosofía y la pedagogía– efectuamos una sucinta y acotada entrada sobre algunas de las líneas conceptuales del filósofo alemán, para quien la hermenéutica y la epistemología de las ciencias del espíritu se configuran como dimensiones sustantivas de sus tesis fundamentales. Para el filósofo, las ciencias del espíritu, y con ellas el concepto de formación, representan la revitalización del humanismo. Así lo confirma (Gadamer, 1997: 47): "[…] lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación […]". Efectivamente, el autor da voz a la fenomenología, a la hermenéutica y a las ciencias humanas, herederas de las teorizaciones de Heidegger, Husserl y Dilthey, entre otros, a partir del giro hermenéutico y lingüístico que emprende simultáneamente.

La intención consiste en invitar a la reflexión sobre esta temática que, en la actualidad, ha devenido un lugar común posiblemente desgastado, trivializado e incluso manoseado, conduciendo a la vaciedad de su sentido y a la negación de su complejidad epistémica, teórica, cultural e institucional.

Tanto en su magna obra *Verdad y Método* (1997), como en su breve conferencia de 1999 "La educación es educarse" (2000), Gadamer discurre sobre la

formación al mostrar su inscripción en las ciencias humanas y al defender su carácter dialógico-hermenéutico, comprendido como la capacidad de escucha del otro, de una apertura hacia el otro, cuya presencia es imprescindible en la formación y la educación, porque el otro es quien nos abre el camino a la formación. Es desde esta perspectiva dialógica y comprensiva que conceptualiza la formación y la educación a manera de un encuentro en el contexto de la comunicación con el otro, a través de la cual se puede llegar a la "fusión de horizontes" (Gadamer, 1990: 156):

> […] la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra con el Otro […]
> En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.

En efecto, la concepción dialógica del lenguaje es para Gadamer el camino que posibilita lo que denomina "fusión de horizontes", es decir, la comprensión entre un sujeto y el otro, cada uno de los cuales se comunica a partir de su propio horizonte, es decir, desde su propio punto de vista. Al respecto plantea que el concepto de horizonte (Gadamer, 1997: 375): "[…] expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande […]". De ahí que el autor conceptualice la formación como posibilidad de "fusión de horizontes", en tanto que la intención consiste en incorporar el horizonte del otro –del estudiante– al nuestro mismo –del maestro– en el marco de un ascenso hacia esa generalidad en la que se conjuga lo ajeno y lo propio, el mundo del otro y mi mundo. "La formación –ratifica el autor– comprende un sentido general de la mesura y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad" (Gadamer, 1997: 46). El ascenso a la generalidad, comprendido como formación, deviene, en consecuencia, una tarea eminentemente humana que supone sacrificar la particularidad.

El arribo al horizonte por parte de ambos dialogantes sólo podrá darse a partir de la mediación de la palabra y capacidad de escucha del otro, en donde, sin duda, podrá generarse la empatía, la identificación y la afinidad, igual que la discrepancia, la divergencia o el desacuerdo, siempre y cuando, en este proceso, la intención radique en ampliar los horizontes de cada uno para llegar a la comprensión y no necesariamente al consenso. Esos horizontes que no están determinados, defi-

nidos, que no han sido dados de una vez por todas, se abren a lo posiblemente incierto, desconocido, a algo nuevo que puede iniciarse, que puede surgir: un nuevo horizonte. Frente a esta formulación gadameriana, Grondin (2007: 28) señala: "La fusión de horizontes en Gadamer es también ocasión de un nuevo nacimiento que evidenciará el carácter único y de acontecimiento del comprender, así como la transformación que la comprensión implica".

El comprender, adoptando la tesis de Heidegger, no es uno más de los comportamientos del ser humano, sino que es para Gadamer el modo de ser del hombre, del *Dasein* mismo heideggeriano (Gadamer, 1997: 12): "[…] es como hemos empleado aquí el concepto de 'hermenéutica'. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo".

La recuperación de la tradición humanista es reivindicada y actualizada por Gadamer entre otras muchas teorizaciones, a través del reconocimiento de la dimensión general de la *Bildung*, conceptuada como una apertura y recepción de los otros, porque este concepto alude a la autoformación, es decir, al esfuerzo personal que despliega el sujeto sobre sí: "proceso interior de la formación y conformación, y se encuentra en constante desarrollo y progreso" (Gadamer, 1997: 40), en tanto forma de devenir humano, es decir, del ser. En ese proceso de autoformación, en ese caminar del devenir humano, cada hombre se encuentra con el otro, con los otros, diferentes a sí y portadores de diversos intereses, pensamientos y perspectivas, de cara a lo cual habremos de mantenernos abiertos. El cultivo de sí puede, por tanto, alcanzarse a través del diálogo como un rasgo que signa la especificidad del hombre, de la humanidad, y representa, a su vez, la tarea humana; esa tarea humana que supone un salir de sí hacia el otro, hacia el mundo y, análogamente, un retorno a sí.

Como muy a menudo se ha señalado, han sido diversos los significados atribuidos al concepto de *Bildung* a lo largo de la historia, pero muy insistentemente se ha asociado con el de formación, igual que con el de cultura, en una franca oposición a la postura pragmatista y técnica. De hecho, se trata de dos campos semánticos fuertemente implicados. La vocación humanística de Gadamer lo condujo a conceptuar la formación –la *Bildung*– como el eje central de las ciencias humanas al considerar que ésta se encuentra signada por la mirada histórica y hermenéutica, así como por su carácter lingüístico. De ahí que su formulación invita a recuperar la tradición humanista, la alteridad, como apertura hacia lo otro, el otro, apertura al mundo que se evidencia en la comprensión lingüística y que conduce a la realización del ser.

En realidad, el concepto alemán de la *Bildung* ocupa un lugar nuclear en la filosofía gadameriana, al rescatar los textos clásicos de la tradición alemana supe-

rando la idea del cultivo simple de las facultades y talentos para conceptualizar la formación como la experiencia del sujeto en términos de una dialéctica dialógica y hermenéutica entre el sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí, en tanto una ética de la comprensión; pero, subraya el autor:

> La hermenéutica […] no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. La reflexión hermenéutica implica que en cada comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia (Gadamer, 2001: 83).

La hermenéutica gadameriana, que toma forma en el diálogo, brinda la posibilidad de pensar en la *Bildung* indisolublemente anclada en la formación, a partir de la cual –puntualiza el autor– se abre la posibilidad de otorgar un sentido a nuestra existencia histórica con base en las experiencias, las cuales favorecen, a su vez, esa dimensión hermenéutica de los humanos que vincula a los hombres a través de la palabra y de su inscripción en esta perspectiva interhumana e intersubjetiva. De ahí que la formación no puede comprenderse ni resolverse técnica o mecánicamente.

En contra del cientificismo, es decir, de la racionalidad científica, por la que sólo son consideradas como ciencias, las naturales, fundadas en la observación y la experimentación en su enlace con las matemáticas, Gadamer mantiene la naturaleza rigurosa de la filosofía y de las ciencias del espíritu, en virtud de que estas "están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo" (Gadamer, 1997: 37).

En fin, el filósofo alemán suscribe: "El concepto de la formación que entonces adquirió [en el clasicismo] su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el XIX […]" (Gadamer, 1997: 37), al vincularlo con las ciencias humanas y la hermenéutica y, por tanto, la formación del hombre, que como concepto básico del humanismo, habrá de elucidarse a través del ejercicio de la palabra y del lenguaje de la comprensión. La *Bildung* representa, efectivamente, un camino sin fin en el que todos hemos de formarnos en el encuentro y el diálogo con los otros, particularmente en los espacios universitarios, en los cuales nos enfrentamos al reto de vivir y enfrentar cotidianamente la pluralidad y la interculturalidad de todos los actores –maestros, alumnos, directivos– institucionales.

Ahora bien, es importante puntear, por lo menos, una idea sobre tensiones que se presentan hoy en día entre las lógicas del mercado –del dinero, del capital, de la mercancía–, de la fragmentación y de la especialización, por un lado, y la idea de la *Bildung*, por el otro, en el escenario de la formación de profesores y profesionales, no sólo de la educación sino de manera genérica, escenario en el que la centralidad otorgada a las competencias, a los programas, a los planes, a las tecnologías, a las técnicas, ha venido desdibujando poco a poco o incluso desplazando al sujeto. El problema, a la vez que las preguntas sería, entre otros: ¿es posible subestimar la centralidad del sujeto singular y de los sujetos del conjunto en nuestras instituciones que promueven formaciones y que se configuran como los entornos de la tarea formativa? ¿La perspectiva humanística, por la que se reconoce y se privilegia la formación y el desarrollo del ser singular en el marco de la pluralidad de sujetos, puede ser suplantada, por ejemplo, por lógica de las competencias, apropiada por las instituciones y comprendida a partir de los retos económicos y las demandas del mercado laboral?

Desde otro ángulo, es posible constatar que comúnmente los proyectos de formación movilizados y apuntalados por las instituciones en el campo educativo, al igual que en las ciencias sociales y humanas, pero también en las ciencias naturales, se encuentra signados por la segmentación y la desarticulación, sin lograr enlazar los saberes disciplinares. De hecho, es posible aseverar que la fragmentación es uno de los rasgos dominantes en la enseñanza superior tanto en su organización interna –con base en escuelas o facultades independientes–, como al interior de las formaciones disciplinares o profesionales que cada una de estas ofrece.

Más aún, es creciente el número de especializaciones y subespecializaciones que permanentemente son instauradas en los campus universitarios, las cuales desarticulan las perspectivas antropológicas, sociales, biológicas, físicas e incluso psicológicas de las formaciones universitarias, agudizando la promoción del saber fragmentado y negando la multidimensionalidad de la realidad natural y social.

Como bien ha explicitado Morin (1990: 18-19): "Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y de abstracción cuyo conjunto es lo que yo denomino el paradigma de simplificación", contrariamente al pensamiento complejo signado por un entramado que imposibilita la descomposición, tan comúnmente promovida, hoy por hoy, en los espacios institucionales de los sistemas educativos y, particularmente, los correspondientes a la formación terciaria. Efectivamente, para este pensador –sociólogo y filósofo–, la complejidad implica la articulación entre los diversos campos disciplinares, que lejos de promoverse en las formaciones universitarias, estas se encuentran generalmente organizadas curricularmente con base en compartimentos –asignaturas– en los que la ruptura entre una y otra disciplina se encuentra determinada por lo que el autor deno-

mina el pensamiento disyuntivo. Este pensamiento disyuntivo, caracterizado por la parcelación, la fractura, la separación, el rompimiento es el que obstaculiza la comprensión de los fenómenos complejos, comenzando por el del hombre y el de su identidad. En términos del autor (Morin, 2006: 60):

> Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la enseñanza […], y hoy es imposible aprender lo que significa ser humano, en tanto que todos, donde quiera que estén deben conocer y ser conscientes a la vez del carácter complejo de su identidad y de su identidad común con todos los otros humanos. Así, la condición humana debería ser un objeto esencial de toda enseñanza. […] es posible, a partir de las disciplinas actuales, reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizado los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y de mostrar el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

En fin, la temática de la formación interpela tanto a las instituciones de manera genérica, como a los actores participantes en los procesos formativos. Aludimos a las instituciones de la formación en tanto dispositivos de proyectos creados, reconocidos y legitimados a través de marcos jurídicos, cuyo desempeño –como formula Millán (2019)– define el desempeño de una sociedad. Por consiguiente, la elucidación sobre los procesos formativos atañe tanto a las instituciones como a los actores institucionales de cara a la problemática global que la humanidad enfrenta actualmente: el individualismo, los radicalismos, la violencia, la intolerancia, los cambios climáticos, el consumismo y, particularmente, la convicción de la tecnología y la técnica como vías para enfrentar los retos sociales, educativos, económicos y políticos. De ahí que sea preciso detenernos, despertar, y dejar de ser arrastrados por la inercia de las tareas institucionales, profesionales y personales para dar paso al reconocimiento de la especificidad humana desde una óptica fenomenológica existencial.

En breve, la formación no puede ser conceptuada como la enseñanza y el aprendizaje o la instrucción en los espacios institucionales, tampoco como la educación. Desde la mirada gadameriana, así como de la de varios teóricos (Honoré, Fabre, Kaës, Pineau, Bernard, Ferry, entre muchos más de los contemporáneos), la formación, en tanto proceso complejo, supone un diálogo consigo mismo y, simultáneamente, con los otros y con el mundo, y se encuentra inscrita en la existencia del hombre como un proceso vital, entendido como lo formula Honoré al plantear como principio que el hombre existe en formación en el mundo (1992: 68):

> Estar abierto a la existencia es existir en formación. Estar en una relación de formación con el mundo […]
> Esta concepción conduce, en consecuencia, a pensar las prácticas de formación más que como acciones dirigidas al desarrollo de habilidades o competencias específicas [de determinadas personas] consideradas solamente como profesionales. La formación no puede limitarse a ser una actividad decidida y organizada como producción a consumir.

Para cerrar esta sección y dar apertura a la interlocución es preciso preguntarnos, ¿qué tipo de hombre es el que las instituciones desean formar en el escenario de la globalización y de la priorización de políticas neoliberales? ¿Cuáles son las representaciones de los funcionarios y de los maestros sobre el docente y sobre el sujeto en el proceso institucional de formación? ¿Las políticas y los programas de formación actualmente instituidos en los diversos niveles del sistema educativo son portadores de una perspectiva humanística que otorga la centralidad al niño, al adolescente, al joven, al adulto, es decir, al hombre? ¿Qué concepción de hombre y qué concepción de formación subyace en los modelos universitarios y normalistas? ¿Es conceptuado el alumno normalista y universitario como actor y autor de su formación? ¿Es posible adoptar en el acontecer formativo una perspectiva de liberación del hombre, de justicia, de apertura a la formación y de apertura a la vida?

Sobre esta colección

Los textos que en esta colección se integran son producto del trabajo desplegado en el marco de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Sección Mexicana, presidida, a nivel internacional, por Patrick Boumard y Frédérique Lerbet. A través de estos textos se pretende, una vez más, "revisitar" la compleja temática de la formación de profesores y de profesionales de la educación a fin de promover la reflexión y la interpelación entre investigadores y actores nacionales e internacionales del campo educativo.

La intención de esta pequeña colección consiste en dar cuenta de la multiplicidad de problemas y tópicos que atraviesan la temática de la formación, pero también de la diversidad de miradas, de aproximaciones, de acercamientos, y, con ellos, de la pluralidad de disciplinas, así como de perspectivas teóricas puestas en diálogo que buscan aportar algunas líneas de elucidación en torno a las preocupaciones que actualmente se experimentan en este ámbito. Como señala Ardoino, la formación, igual que la educación, reclama una lectura plural, es decir, multirreferencial, en la búsqueda de su inteligibilidad a través de las diversas dimensio-

nes –antropológicas, pedagógicas, políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e incluso psicoanalíticas– que signan la especificidad del abordaje de los objetos de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación.

En el caso de México, a partir de una mirada diacrónica sobre la formación de docentes de la educación básica, es posible advertir que, desde su origen, las escuelas normales han otorgado una gran centralidad a las cuestiones curriculares y, hoy por hoy, a la formación permanente de los maestros en servicio y a la carrera docente, cuestiones que han sido motivo de tratamiento por parte de los organismos supranacionales, concretadas en políticas internacionales, regionales y nacionales y puestas en marcha a través de múltiples programas e instrumentos legislativos. No obstante, hay muchos otros tópicos que no se han configurado como elementos sustantivos proclives al debate nacional e internacional vinculado con la formación inicial y continua de los futuros docentes de educación básica y media superior, algunos de los cuales son motivo de elucidación en esta colección. En cuanto a la formación universitaria de profesionales de la educación en las universidades, análogamente a la formación normalista, la centralidad otorgada al currículum ha impedido advertir la relevancia de cuestiones del quehacer formativo vinculadas con la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo social, la defensa del derecho a la educación y en general los derechos del hombre. Por otro lado, es de relevancia subrayar que, en las instituciones universitarias, la formación ha devenido un reto real, marcado por un conjunto de tensiones, entre las que destaca la resistencia y la desconfianza de muy diversos actores universitarios para acercarse a una formación pedagógica que los conduzca a comprender que las prácticas de enseñanza, igual que los saberes disciplinares, han evolucionado en consonancia con los cambios de la misma sociedad.

En este conjunto de trabajos se pueden identificar tanto ensayos, como investigaciones de corte empírico. Los primeros, caracterizados por un tipo de discurso argumentativo en el que los autores desarrollan y debaten sobre una idea inscrita en una temática más amplia con base en las aportaciones de diversos teóricos y en la adopción de una postura, la cual, en principio, constituye un acercamiento original y, en consecuencia, una aportación al campo de conocimiento. Las investigaciones empíricas refieren a producciones que cuentan con un acercamiento a la realidad educativa a través del trabajo de campo emprendido en el ámbito de la educación, pero siempre fundado en un acercamiento teórico que representa el entramado conceptual sobre el objeto de estudio.

Esta colección se encuentra conformada por nueve volúmenes de la autoría de académicos mexicanos adscritos a diversas instituciones y de varios más procedentes del extranjero, específicamente de Francia, España, Brasil y

Colombia. Cada volumen está dedicado a una temática específica que puede ser detonante de preguntas, de reflexiones, de críticas, de preocupaciones, de controversias, pero todas ellas tendentes a provocar una interpelación con la comunidad académica del campo, los actores y los investigadores, portadores de saberes, experiencias, teorías y representaciones sobre la formación docente y la educación.

Los coordinadores y las temáticas de cada libro son: 1. Patricia Ducoing Watty, *Debate teórico sobre formación*; 2. Ofelia Piedad Cruz Pineda, *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*; 3. Ileana Rojas Moreno, *Tendencias en la formación de docentes y profesionales de la educación*; 4. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación e identidad de docentes y profesionales de la educación*; 5. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*; 6. Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Formación y vinculación teoría-práctica*; 7. Ileana Rojas Moreno, *Formación y evaluación*; 8. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e inclusión*; 9. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e innovación*.

Como se puntualizó antes, la autoría de los trabajos corresponden a profesores e investigadores adscritos a instituciones nacionales y extranjeras como a continuación se detalla. A nivel institucional, la UNAM integra la más alta presencia de trabajos, seguida por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y sus diferentes sedes y subsedes de la Ciudad de México y de otras entidades federativas; le suceden diversas universidades e instituciones de educación superior de la zona metropolitana: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa e Iztapalapa, Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Universidad Iberoamericana, Universidad La Salle, Universidad Salesiana, Universidad del Valle; el sector normalista nacional, tanto de la ciudad como del interior del país, aglutina también un número importante de colaboraciones, cuyas autorías corresponden a escuelas normales de educación primaria, de educación preescolar y de normales superiores, así como de algunas secretarías y otras entidades responsables de la formación de docentes de educación básica; se cuenta igualmente con aportaciones de universidades de diversas entidades federativas, tales como Autónoma de Chihuahua, Autónoma de Baja California, Benemérita de Puebla, Iberoamericana-Puebla, Autónoma de Hidalgo, Autónoma de Tlaxcala, Autónoma de Querétaro, de Sonora; finalmente, como se señaló inicialmente, son varias las aportaciones de instituciones extranjeras: Universidad de la Rioja, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Paul Valéry-Montpellier, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Universidad Federal

de Ouro Preto, Universidad de Málaga, Universidad de Antioquia, Universidad Paris VIII, Descartes.

A continuación se presenta un breve mapeo de los nueve volúmenes que conforman la colección.

Coordinado por Patricia Ducoing Watty, el primer volumen, *Debate teórico sobre la formación*, congrega los textos relativos a la elucidación de la problemática del acontecer formativo. Alude, por tanto, a elaboraciones conceptuales muy heterogéneas en las que se revisan las aportaciones de los clásicos, desde la recuperación del romanticismo alemán del siglo XVIII, a partir de la teoría de la *Bildung* –comprendida como el cultivo de sí mismo– y de la *Paideia,* en tanto ideal de la formación del hombre griego. De hecho, tanto la *Bildung* como la *Paideia* pueden considerarse como conceptos clásicos de la filosofía, aunque continúan participando en el horizonte de la formación y de la educación en la época moderna y contemporánea, a partir del pensamiento humanístico recreado por filósofos y pedagogos como Hegel, Heidegger, Gadamer, Habermas, Adorno, Herbart, Pestalozzi, Husserl, Fullat, Fabre, entre muchos otros.

Igualmente, de cara a los retos que enfrenta la formación del docente y del profesional de la educación en el cambiante escenario social con las correlativas exigencias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en este volumen se problematizan y resignifican tópicos diversos a partir de lecturas filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas que reactualizan las miradas humanísticas de las aportaciones y de las teorizaciones de varios pensadores clásicos y actuales.

Este libro se encuentra organizado por tres partes: la primera denominada "Acercamientos a la noción de formación"; la segunda, "Prolegómenos de la formación"; y la tercera, "Interrogantes en torno a la formación en educación".

Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación es el título del segundo volumen, coordinado por Ofelia Piedad Cruz Pineda, quien en una amplia y fértil introducción efectúa un recorrido conceptual que inicia con la distinción entre la política y las políticas a fin de comprender la complejidad de la teorización de estas cuestiones.

Apunta, igualmente, la presencia hegemónica de la perspectiva positivista para el estudio de las políticas en la actualidad, incluyendo las educativas y las relativas a la formación de profesores y profesionales de la educación. Por otra parte, revisa, entre otros, el enfoque de análisis de la política y de las políticas públicas, a partir del cual se saca a la luz las lógicas de poder, a la vez que se determina a las políticas como cursos de acción. A fin de restituir y establecer distinciones conceptuales, la autora elucida sobre el concepto de "lo político" en el campo genérico de la formación y la educación.

En un segundo momento, Cruz Pineda analiza la política de formación, específicamente, en el escenario de las políticas neoliberales adoptadas en América Latina, aunque en general en todo el mundo, políticas que han venido trastocando el sentido de la educación pública. Al respecto destaca los efectos de las señaladas políticas en cuando a la estructura institucional, las condiciones laborales, la carrera docente y el currículum. Afirma la autora: "Si bien las políticas educativas son entendidas como cursos de acción también poder ser interpretadas como sistemas de significación, y como tales, dibujan ciertas disposiciones de ser docente; de formación de nuevas subjetividades. Los sujetos se apropian y resignifican la política en las instituciones".

A través de diversos textos presentados a lo largo de este libro se constata la diversidad de trabajos inspirados sobre la temática de las políticas de formación de profesores y profesionales de la educación, trabajos que se encuentran organizados, por la coordinadora en tres secciones: "La política internacional. Un tejido de significantes"; "Condiciones sociales e impulso de la política nacional" y "Disposiciones políticas y desafíos institucionales".

En el tercer volumen de esta colección, *Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación*, cuya coordinación estuvo bajo la responsabilidad de Ileana Rojas Moreno, se agrupan aportaciones diversas, a partir de cuya lectura es posible identificar algunas de las principales perspectivas y tendencias referidas tanto al proceso de formación de docentes para la educación básica y la educación superior, como al de profesionales de la educación. Como analiza la autora en su presentación, se advierte una distinción en la formación de docentes y la de profesionales de la educación, aun cuando en ambos casos es relevante comprender las relaciones complejas que se entablan entre las transformaciones sociopolíticas y económicas de la sociedad y los cambios en las instituciones formadoras inscritas en un contexto histórico determinado.

A propósito de la formación de profesores, Rojas Moreno define tres ámbitos: el de la formación inicial de maestros de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, el de la formación permanente y el de la formación de profesores de educación superior, los cuales son permeados por las políticas y los programas nacionales, así como por las encomiendas de los organismos supranacionales.

Tanto en la formación de docentes como de profesionales de la educación, particularmente en la actualidad, la formación inicial y la continua no son conceptuadas como una meta, sino como una premisa prioritaria para el desempeño en el ámbito de la educación, al aceptar que ésta es uno de los mejores vehículos para transformar y mejorar el mundo en que vivimos, mundo en continua evolución, como lo ha declarado la ONU (2019: s/p): "La educación, un arma poderosa para cambiar el mundo". Asistimos, por tanto, a una transformación de nuestra

comprensión sobre la formación y las prácticas educativas que los docentes han de desplegar en el sistema educativo para enfrentar la cotidianeidad de la enseñanza en escenarios signados siempre por la incertidumbre.

Ahora bien, a propósito de la formación de profesionales de la educación, subraya la autora, que esta refiere a un amplio conjunto de elementos conceptuales, valorales y de prácticas que configuran el campo educativo desde una perspectiva plural que integra saberes de corte pedagógico, psicológico, filosófico, antropológico y sociológico, entre otros.

Entre las tendencias que recupera Rojas Moreno resalta, sin duda alguna, la vertiginosa aceleración de los procesos de digitalización en el mundo entero, que ha puesto de manifiesto las múltiples estrategias para potenciar el proceso formativo.

Con el propósito de propiciar una lectura fluida, los trabajos fueron organizados en tres partes: la primera, "Notas de reflexión sobre la formación de profesores"; la segunda, "Formación de profesores"; la tercera, "Formación de profesionales de la educación".

Bajo el título de *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación* –cuarto volumen– se consigna un conjunto de trabajos, a cargo de Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, quienes en una orientadora introducción convocan a la lectura de esta materia de la formación y la identidad profesional.

Tal como se ha reiterado, la noción de identidad ha devenido, hoy por hoy, un término nuclear y emergente, a la vez que recurrente, tanto en las ciencias humanas como en las ciencias sociales y la educación, aun cuando desde los presocráticos esta cuestión recibió un tratamiento importante. En el siglo xx, fue sin duda Erikson quien propuso una teorización sobre la identidad desde una perspectiva psicosocial, perspectiva que ha continuado enriqueciéndose a lo largo de los años.

Como temática, la identidad es objeto de estudio tanto de la sociología, como de la filosofía, de la psicología, de la historia, de la antropología, la religión, la etnología, la política, y la educación, y muy frecuentemente se alude a grupos, a conjuntos, a colectivos. Así se dice identidad profesional, identidad religiosa, identidad ciudadana, identidad docente. Los tópicos relacionados con inmigración, religión y nacionalismo, entre otros, han contribuido, en las últimas décadas, a repensar la noción de identidad en su vinculación con la subjetividad, a partir de varios y diversos posicionamientos disciplinares y teóricos.

En su texto introductorio, las coordinadoras aluden a la identidad individual, igual que a la colectiva, pero destacan con toda certeza que la identidad habrá de ser conceptuada como un proceso. De ahí que Dubar (2007) subtitule su libro *Crisis de las identidades* como "La interpretación de una mutación", lo que implica el reconocimiento de las dinámicas identitarias, debido a que, para el autor,

la identidad no es algo estable, permanente, sino el resultado de "identificaciones contingentes" y, en consecuencia, su reconocimiento como un objeto plural –identidades–, y su comprensión a partir de formas identitarias.

Al repensar la formación profesional de docentes y de educación y la identidad, es preciso reconocer estas formas identitarias que, como destaca Dubar (2015: 231), "pueden interpretarse a partir de modos de articulación entre transacción objetiva y transacción subjetiva, como resultados de compromisos 'interiores' entre identidad heredada e identidad aspirada, pero también de negociaciones 'exteriores' entre identidad atribuida por otra persona e identidad incorporada por la propia persona", es decir, no es posible aludir solamente a la categoría profesional, en este caso del docente o del de la educación, sino que es imprescindible considerar otras categorías de pertenencia, tales como género, trayectoria escolar, familia, historia personal, entre otros.

En fin, este cuarto volumen está conformado por cuatro secciones: "Identidad profesional y formación"; "Formación y proceso de configuración identitaria en profesores y profesionales de la educación"; "Configuración identitaria de estudiantes en formación profesional", y "Formación y configuración identitaria en las trayectorias de profesores y profesionales de la educación".

El quinto volumen, también coordinado por Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, se denomina *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*, texto en el cual se revisa la problemática curricular a partir del debate sobre posiciones epistémicas, teóricas y metodológicas desde el punto de vista político, pedagógico, social, cultural y didáctico. Son cuatro los apartados que conforman este volumen: "Educación básica y reforma educativa"; "Agentes y currículum"; "Saberes docentes y currículum" y "Formación profesional".

Su estructura es precedida por la introducción, autoría de ambas académicas. En este apartado, las investigadoras repasan las llamadas innovaciones promovidas en el marco de las políticas nacionales e internacionales en materia curricular, entre las que destacan la flexibilización del currículum, la introducción de las competencias como modelo estructurante, las metodologías de enseñanza con base en problemas y proyectos, y varios otros tópicos. Al respecto, se preguntan las autoras sobre el lugar que ocupa el sujeto en los procesos formativos, al considerar varias dimensiones: la referente a las políticas de formación, las correspondientes a la institución, así como la evaluación y los diversos programas; las tendencias formativas destinadas a los profesores y profesionales de la educación; los proyectos innovadores que se debaten en la actualidad.

Sin duda alguna, como lo ha propagado la UNESCO, la temática curricular ocupa un lugar fundamental en la formación de los docentes y todos los actores que

se desempeñan en el campo educativo frente a la problemática que enfrentan las sociedades contemporáneas: migración, racismo, exclusión, pobreza, desigualdad, violencia, entre muchas otras cuestiones.

En el sexto volumen, *Formación y vinculación teoría-práctica*, bajo la responsabilidad de Claudia Beatriz Pontón Ramos, se analiza esta temática que ha adquirido en la actualidad una gran relevancia en la formación profesional de docentes y de la educación. De hecho, la vinculación teoría-práctica ha cobrado importancia en la medida que la polémica generada al respecto ha suscitado posiciones encontradas y tensiones en el quehacer formativo, considerando que el ejercicio de la docencia y el desempeño en cualquier campo educativo implican la movilización de saberes y capacidades, sin que esto suponga una lógica de aplicabilidad, como se ha privilegiado muy frecuentemente en las prácticas formativas. Bourdieu advierte al respecto (1980: 136):

> Es una sola y misma cosa descubrir el error teórico que consiste en dar la *visión* teórica de la práctica para la *relación práctica* con la práctica y, más precisamente, colocar en el principio de la práctica el modelo que se debe construir para comprenderla y percibir que este error tiene por principio la antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la acción que conduce a destruir la práctica al imponer el tiempo intemporal de la ciencia.

La complejidad de las prácticas docentes y educativas reclama una nueva mirada fundada en la capacidad del actor, del docente, del educador para enfrentar la emergencia de las dificultades, de los problemas, de los no imprevistos, de lo inesperado, de lo contingente, es decir, todo aquello que irrumpe en las situaciones cotidianas, desplazando la visión lineal del tránsito que se teje entre la teoría y la práctica. Esta línea de pensamiento reenvía inevitablemente a elucidar y a reconocer la formación de los sujetos como una tarea compleja que, como en todas las profesiones de lo humano –medicina, trabajo social, psicoanálisis, psicología, educación– el éxito no está garantizado.

La autora destaca algunos de los debates generados en torno a esta cuestión del enlace teoría-práctica y, específicamente, los relacionados con el análisis de la propia práctica, la escritura fundada en la reflexión, la retroalimentación, la colaboración entre pares, entre muchos más.

Con base en la diversidad de abordajes, Pontón Ramos organizó este libro en dos grandes secciones: "La formación docente" y "La formación teórico-práctica: experiencias en educación superior y posgrado".

El séptimo libro, *Formación y evaluación*, coordinado por Ileana Rojas Moreno, ofrece un grupo de trabajos como resultado de reflexiones e intervenciones

desde muy diversos acercamientos teóricos surgidos, desde hace varias décadas, a partir de la emergencia de la temática, en el escenario de las políticas, los programas y las estrategias de las instituciones formadoras de cualquier nivel.

En efecto, con base en el consenso relativo a considerar que la evaluación de la formación y del profesorado, en general, representan un elemento central en la mejora de la calidad de la enseñanza y de los logros de aprendizaje de los alumnos, las prácticas denominadas de "evaluación" se instituyeron no sólo en el país, sino a nivel internacional, prácticas a las que fue adicionada la iniciativa de correlacionar los resultados de la misma evaluación con las remuneraciones.

En su presentación, la autora documenta los muy diversos alcances conceptuales construidos desde el siglo XIX y hasta la fecha sobre el vocablo evaluación, entre los que sobresalen las acepciones referentes a la norma, la medición y el control que, trasladados al escenario educativo, confluyeron en la generación de toda una gramática de evaluación, como una forma lingüística referida a esta expresión en los discursos educativos. Realmente, a lo largo de los años se ha venido construyendo e identificando una diversidad de formas lingüísticas sobre el objeto a evaluar, en este caso, la diversidad de los sujetos y objetos de la educación en concomitancia con las estrategias elaboradas para cada caso, hasta llegar a convertirse en expresiones rutinarias y preconstruidas que se escuchan en los espacios académicos y escolares en el día a día institucional.

Ahora bien, de acuerdo con Ardoino y Berger (1989), es fundamental establecer conceptualmente la distinción entre evaluación y control o verificación, usualmente confundidas en el repertorio discursivo de políticos, funcionarios, académicos y maestros, aun cuando las dos representan dos funciones críticas indispensables de la sociedad y de la educación.

El control o la verificación se funda en una lógica de conformidad de acuerdo con una norma, criterio o referente previamente estipulado por quien ostenta el poder, sea el maestro, el directivo, el funcionario o el político. Para este efecto, hace uso de instrumentos o procedimientos, susceptibles de operar con base en un esquema homogeneizante y atemporal a ser utilizado con todos los sujetos u objetos. La pretensión controladora busca situar a los sujetos con respecto a la norma predefinida a fin de identificar los más próximos –la cercanía al referente– y los que se apartan ostensiblemente.

Por otra parte, la especificidad de la evaluación radica en el cuestionamiento sobre los valores políticos, morales, estéticos, éticos, existenciales y, en consecuencia, su conceptualización es más próxima a la apreciación, a la estimación, y refiere al sentido y al significado que los sujetos otorgan a las acciones, a las instituciones. Mientras el control supone una operación clausurante, al definir la aprobación/la reprobación, la acreditación/la desacreditación, la admisión/el

rechazo, la idoneidad/la ineptitud, la evaluación se inscribe siempre en el inacabamiento.

La autora organizó el capitulado con base en dos partes: "Impacto de la evaluación en la formación" y "Programas institucionales de acreditación y formación".

El octavo volumen, titulado *Formación e inclusión*, a cargo de Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, refiere a una temática vigente en nuestros días, que es conceptuada en el campo educativo bajo la denominación de educación inclusiva, la cual vehicula una óptica ética y humana, firmemente convocada a nivel mundial desde hace más de veinte años, el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000). La cuestión central de dicho foro consistió en el llamado a todos los estados nacionales para garantizar que el derecho a la educación pudiese concretarse mediante políticas y programas puntuales, ante la existencia de millones de personas carentes de educación básica.

La educación inclusiva consiste en atender a todos los alumnos, particularmente, en la educación básica, independientemente de sus capacidades, características, origen social, comportamiento, ritmos de aprendizaje, intereses, cultura, religión, entre otros factores, y suprimir todos los obstáculos o barreras que pudiesen impedir o limitar su incorporación y permanencia en el proceso de escolarización.

Ahora bien, un elemento definitorio para hacer realidad la educación inclusiva es el relativo a la formación de profesores y personal de educación. Los cuestionamientos que al respecto se pueden considerar son: ¿cómo reforzar los marcos políticos para hacer de la educación inclusiva un principio rector de los sistemas educativos?; ¿cómo mejorar la formación inicial y continua de los docentes y de los profesionales de la educación para que adapten sus prácticas de acuerdo con las necesidades de todos los alumnos?; ¿es posible que las instancias formadoras asuman la responsabilidad institucional de promover a través de los currículo, de los programas y de las prácticas el enfoque de inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad, del derecho a la educación, del respeto a las diferencias?

En fin, los capítulos que conforman este libro abren algunas líneas de reflexión que nos interpelan mediante la presentación de algunas experiencias, elucidaciones y prácticas sobre el reto de la inclusión en la educación y en la formación. Los problemas de discriminación, estigmatización y segmentación que parecían haberse superado, reaparecen en la actualidad en varios espacios educativos por falta de comprensión, de empatía, de aceptación del extraño, del diferente. En consecuencia, la formación para reconocer, aceptar y trabajar desde y con la diversidad deviene una temática emergente para hacer comprender la existencia del otro, del que es distinto a mí.

Igualmente, coordinado por Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, el noveno volumen, último de esta colección, incluye los trabajos relativos a la temática de *For-*

mación e innovación. La innovación es una noción frecuentemente aludida en el campo de la formación y de la educación, en la cual la creatividad ocupa un lugar central a potenciar con la finalidad de garantizar una formación humana. Como condición determinante de la innovación, la creatividad es una cualidad de todos los hombres, de todos los docentes, de los profesionales de la educación, la cual puede ser desplegada para enfrentar las necesidades y contingencias que cotidianamente se experimentan en el aula y en las instituciones. Por tanto, el cambio en el acontecer formativo representa un elemento constitutivo de la innovación, pero requiere de la voluntad de los actores institucionales, quienes pueden enfrentar temores, resistencias, dudas e incluso desplegar estrategias contestarias, particularmente cuando éste es promovido con base en las lógicas propias del autoritarismo.

La cuestión de la innovación se plantea como un reto emergente, aunque no sea nueva. De hecho, desde hace más de dos décadas, Aguerrondo y Pogré (2001) sostuvieron que las instituciones de formación docente y de educación deberían reinventar sus espacios para convertirse en centros de innovación pedagógica permanente al reconocer que la sociedad, tanto como el conocimiento, están en continua transformación, condición que ha sido reiteradamente desestimada.

Ahora bien, en la presentación de este volumen y con base en la teorización de la complejidad de Morin, Ruiz-Velasco Sánchez invita a "repensar, a reinventar el tiempo, el ritmo, el espacio, así como los modelos, las formas y las políticas de educación. Incluir y entender la incertidumbre, lo estocástico, lo desconocido […] y desarrollar comunidades de aprendizaje" y, sobre todo, de comunidades interdisciplinares. Por otro lado, destaca la incorporación de la digitalización en el campo educativo como una vigorosa herramienta de la innovación continua, debido entre otros asuntos, a su buen impacto en el desempeño de los estudiantes, además de la posibilidad para diseñar y organizar la enseñanza a través de una diversidad de modalidades, pero siempre en el marco de un escenario que posibilite la innovación, la creatividad a fin de fomentar la construcción de una "inteligencia colectiva" entre todos los actores de la educación y la formación.

Referencias

Aguerrondo, Inés y Paula Pogré. (2001). *Las instituciones de formación como centros de innovación pedagógica,* Buenos Aires, unesco-Troquel.

Ardoino, Jacques y Guy Berger. (1989). *D'une évaluation en miettes à une Évaluation en Actes*. Le cas des universités. París, Matrice andsha.

Bourdieu, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. París, Editions de Minuit.

Dubar, Claude. (2015). *La construction des identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin.

Dubar, Claude. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* París, Presses Universitaires de France.

Gadamer, Hans-Georg (a cargo de Jean Grondin). (2001). *Antología,* Salamanca, Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*, trad. Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós.

Gadamer, Hans-Georg. (1997). *Verdad y Método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg. (1990). La *herencia de Europa. Ensayos,* trad. Pilar Giral Gorina, Barcelona, Península, <https://es.slideshare.net/jwgc_xxi/gadamer-la-herencia-de-europa>, consulta: 8 de agosto, 2020.

Grondin, Jean. (2007). "La fusión de horizontes. ¿La versión gadameriana de La *Adaequiatio rei et intllectus*?", en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio. (Coord.). *Gadamer y Las Humanidades, Volumen I: Ontología, Lenguaje y Estética,* México, Facultad de Filosofía y Letras, unam. pp. 23-42, <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3511>, consulta: 6 de mayo, 2020.

Honoré, Bernard. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, París, Harmattan.

Millán, René. (Coord.). (2019). *Desempeño institucional y agentes políticos en México*, México, unam.

Morin, Edgar. (2006). "Les sept savoirs nécessaires", *Revue du MAUSS*, pp. 59-69, Paris, No. 28, <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>, consulta: 14 de mayo, 2020.

Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa.

Organización de las Nacionales Unidas. (2019). "L'éducation, une arme puissante pour changer le monde", en *onu Info. L'actualité mondiale. Un regard humain*. Janvier 24, <https://news.un.org/fr/audio/2019/01/1034772>, consulta: 12 de abril, 2020.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco). (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final,* París, <http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf>, consulta: 17 de marzo, 2020.

Presentación

ileana rojas moreno
Facultad de Filosofía y Letras, unam, México

Formación y evaluación, séptimo volumen de la Colección, tiene como punto inicial y convocante dos conceptos nucleares del campo de conocimiento educativo, ambos en el foco de debates de orden teórico-metodológico con argumentaciones múltiples a la vez que contradictorias. En lo concerniente a *formación* y dado que el abordaje en extenso de este concepto es tema central del primero de los textos de esta serie, sólo enfatizaremos que se trata de un espacio abierto a la reflexión crítica sobre esta temática, tanto por parte de expertos y estudiosos como de formadores comprometidos con el esfuerzo de instituciones educativas de los diferentes niveles para lograr la formación de los sujetos en un marco eminentemente histórico-social. En este sentido afirmamos que la *formación* trasciende los alcances de la capacitación dado que abarca procesos de mayor integración y profundidad en la preparación de las personas, involucrando sin duda aspectos tales como los avances tecnológicos, la formación ciudadana, la perspectiva ética, entre otros. En breve y visto como totalidad, el abordaje sobre la *formación* nos posiciona en el contexto de un proceso histórico entretejido con el comportamiento de los seres humanos para la recuperación de la cultura, pero también para acrecentar las posibilidades de los sujetos respecto de la producción del conocimiento (Gadamer, 1988).

En cuanto a *evaluación*, se trata de un concepto usualmente ligado al discurso educativo a partir de otros conceptos y categorizaciones tales como exámenes, tests, evaluación educativa, evaluación curricular, evaluación académico-institucional, cuyos antecedentes se articulan con los principios de control, medición y planeación de la administración científica del trabajo y la psicología experimental. Ahora bien y dada la amplia variedad de significados atribuidos al concepto de *evaluación*, nos interesa destacar aquí el referido a la actividad sistemática y continua de obtención de información a propósito de una norma, objetivo o patrón de comportamiento, además de un juicio de valor sobre objetos, procesos o hechos determinados. La configuración conceptual de esta acepción puede situarse desde mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, al consolidarse los procesos de industrialización y su repercusión en la estructuración del sistema educativo en los Estados Unidos de América. Así, un rastreo como el desarrollado por Bowles y Gintis (1986) y Carnoy (1985) muestra que desde 1845 y en diferentes puntos del territorio norteamericano se llevó a cabo una amplísima variedad de trabajos sobre la evaluación en el ámbito educativo, cuyo espectro temático incluía exámenes escritos, escalas de medición, pruebas estandarizadas, pruebas de inteligencia, pruebas escolares, servicios de comprobación nacional, hasta llegar a la segunda mitad del siglo XX con la taxonomía de objetivos educacionales, el procesamiento electrónico de pruebas y los proyectos de evaluación nacional y multirregional.

En estrecha articulación con los planteamientos precedentes, el concepto de *evaluación* bajo las categorizaciones de evaluación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, ofreció una proyección que comprometió aspectos como el control, la planeación, la experimentación, la medición y la cuantificación de un objeto en particular: el aprendizaje del alumno, visto como uno de los principales logros de la educación. Gradualmente, la *evaluación* situada en términos de un proceso amplio y multifacético que involucra no sólo a alumnos, docentes y directivos, sino a todos los agentes participantes de la acción educativa dentro y fuera de la entidad institucional, avanzó en el perfilamiento de un ámbito disciplinar específico en el que pueden encontrarse categorizaciones como evaluación educativa, evaluación curricular, evaluación institucional, investigación evaluativa, por mencionar tan sólo algunas de las líneas que se han derivado de los diversos enfoques y abordajes sobre la evaluación durante las últimas décadas, sin perder de vista el panorama de la evaluación de la calidad y las políticas públicas de evaluación de la educación (Rojas Moreno, 2005; Moreno Olivos, 2016).

Ahora bien y a partir del anudamiento conceptual que da lugar a este volumen, nos interesa mencionar que, frente a la variedad de escenarios tan inciertos como preocupantes, atravesamos por una etapa del quehacer pedagógico en la cual se considera que *formación* y *evaluación* son conceptos excluyentes.

En primer lugar, porque el concepto de *aprendizaje* ha desplazado al de *formación*, argumentación propuesta por Ducoing (2013) respecto de una marca histórica que nos remite a la tradición filosófica alemana del siglo XVIII y la construcción de la pedagogía académica, teniendo como base teórico-filosófica el concepto de *Bildung*, asentado este en la perspectiva del conocimiento y con referencia estrecha a un proceso interno que posibilita la constitución de la esencia humana en las personas, condición que en la actualidad queda relacionada a actitudes y valores, pero que en realidad va más allá de eso. Ya situados en el siglo XX, la psicología experimental definió el concepto de *aprendizaje* en términos de un comportamiento observable, con estrecha similitud a lo que actualmente se explicita bajo la noción de *competencia*, aun reconociendo desde la mirada del constructivismo que dicha noción ha quedado articulada al desarrollo de procesos internos que se generan en el sistema de pensamiento para construir una información. Acorde con estos planteamientos es posible afirmar que *formación* y *aprendizaje* no van de la mano, pues se trata de conceptos que se excluyen mutuamente dado que, hoy por hoy, en la era global, la preocupación central de los sistemas educativos está enfocada en "garantizar aprendizajes" y, en los hechos, la perspectiva de la *formación* en el sentido estricto del concepto no tiene cabida.

En segundo lugar, porque de situar *evaluación* como concepto, transitamos a su paso al ámbito de una disciplina específica del debate educativo estadounidense del siglo XX. Lo anterior sin perder de vista que, desde el siglo XVII y concretamente en el espacio disciplinario de la didáctica, el examen estaba considerado como una etapa de lo que en ese entonces se denominaba "método didáctico", y no como una tarea posterior al desarrollo de dicho método. Ya ubicados en el siglo XIX, con la conformación de los Estados nación y el establecimiento de sistemas educativos organizados, y como parte de esa misma consolidación, se oficializó la necesidad de certificar los conocimientos en términos de "aprendizajes", condición que modificó definitivamente el lugar que ocupaba el examen en tanto elemento constitutivo de la naturaleza del método didáctico, separándolo para posicionarlo en términos de un procedimiento de calificación, esto es, como el resultado final del mismo examen.

En este contexto, el entretejido de las políticas educativas refleja cada vez más el apresuramiento de los gobiernos por encontrar mecanismos para que los estudiantes demuestren la obtención de determinados aprendizajes. Más aún, con el desarrollo alcanzado por la teoría de la medición a lo largo del siglo XX, la *evaluación* se convirtió en una disciplina compleja, articulada con el desarrollo de la teoría de los tests y las pruebas a gran escala. Y si bien desde la mirada constructivista se argumenta la posibilidad de realizar una evaluación auténtica, el énfasis en la expresión numérica de ítems y/o productos refrenda el carácter cuantificador

de la ponderación de resultados, en detrimento de la evaluación casuística o por problemas. De hecho, esta lógica es similar a la subyacente en los modelos de evaluación docente, si bien dichos modelos de basamento taylorista datan de la primera década del siglo xx, cuando comenzaron a implantarse los programas de pago al mérito docente con un precedente situado a partir de la implantación de las primeras estrategias de acreditación institucional y de programas (Moreno Olivos, 2019).

Con base en el encuadre precedente, para delimitar la temática convocante que dio lugar a la integración del presente volumen se convocó la participación de autores mediante la elaboración de trabajos derivados de investigaciones en proceso o concluidas, utilizando como guía dos ejes temático: a) la formación y la evaluación de profesores y profesionales de la educación; y, b) la formación y la acreditación de programas institucionales. Asimismo, otro referente de apoyo se definió al considerar el siguiente cuestionamiento: ¿qué lugar ocupa la dimensión existencial del sujeto en los procesos formativos, definidos desde el punto de vista institucional a partir de las políticas, las tendencias, los currículos, los programas y modalidades de evaluación que se privilegian en la actualidad?

Estructura capitular

Los capítulos seleccionados para la integración del presente volumen se han organizado en dos partes. La primera parte está destinada a situar el impacto de la evaluación en la formación y reúne cuatro capítulos que abordan los siguientes tópicos.

El capítulo 1 "Reflexiones en torno a la formación de los evaluadores educativos", elaborado por Tiburcio Moreno Olivos y Martha Janet Velasco Forero, nos ofrece una categorización abreviada sobre las prácticas de evaluación en las instituciones educativas, cuyo rasgo común es la falla persistente en el hecho de poder dar cuenta cabal de avances académicos de los grupos de estudiantes. Con base en una revisión cuidadosa de autores sobre el vínculo entre la evaluación y la calidad, Moreno y Velasco desarrollan algunas consideraciones específicas a cumplir para atender la formación profesional de evaluadores, rubro aún pendiente en el marco de las políticas públicas nacionales e internacionales.

El capítulo 2 titulado "La formación docente y la evaluación", autoría de Martha Yolanda Monzón Troncoso, Magali Hernández García y Carina María García Ortiz, nos presenta los resultados de una investigación de corte etnográfico sobre la construcción de significados, la cual se entreteje con los procesos formativos por los que cursan los alumnos de una licenciatura en educación preescolar impartida por la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. Con base en algunos elemen-

tos teóricos derivados de la fenomenología y el abordaje de la vida cotidiana, las autoras analizan algunos de los testimonios de alumnos en torno al vínculo entre la formación docente y la evaluación, validando el argumento sobre la mediación de los procesos de subjetivación en la construcción social de significados acerca de la evaluación académica.

El capítulo 3 "Características esenciales en el perfil del formador de directivos en la evaluación del desempeño", elaborado por Gabriela Mora, Alicia Lorena Rodríguez Márquez y Ana Gloria Jiménez Williams, reúne los resultados de una investigación basada en el método de encuesta acerca de las características mostradas por los formadores de directivos durante la puesta en marcha de un programa de capacitación de directores de educación básica en planteles del estado de Sonora, México, durante el ciclo escolar 2016-2017. Los resultados destacan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes demostrados por los directivos en las actividades de dirección y coordinación de las escuelas del nivel de referencia.

El capítulo 4 "Experiencia derivada de un proceso de evaluación de asesores en línea en la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia de la UNAM, desde un enfoque formativo y ecosistémico", autoría de Luz Iris Eneida López Valdez, presenta los hallazgos de una investigación concluida sobre la utilización de una propuesta de reactivos, enfocada en evaluar el desempeño de los asesores responsables de la impartición de un curso propedéutico durante el primer semestre de 2017. De acuerdo con la autora, se eligió como sustento el paradigma ecológico por el énfasis del mismo en cuanto a considerar a todos los sujetos informantes como agentes interactuantes de una dinámica compleja, de la que se pretendió dar cuenta y cuyos resultados mostraron la relevancia de contar con el apoyo de un asesor durante la utilización de un recurso didáctico autoadministrable.

En cuanto a la segunda parte del presente volumen, en ella se aborda lo concerniente a los programas institucionales de acreditación y formación quedando integrada por cuatro capítulos, de acuerdo con la siguiente caracterización.

El capítulo 5 "Evaluación de la satisfacción de los profesionales de la educación", autoría de Miguel Ángel Acedo Ramírez y Francisco Javier Ruiz Cabestre, ofrece los resultados de una investigación centrada en analizar el grado de satisfacción de los profesores respecto de su desempeño docente en la especialidad de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de La Rioja, durante el ciclo escolar de 2015 a 2016. Mediante el uso del método de encuesta y la modalidad estratégica de la escala de Likert, los autores analizan algunos de los resultados en torno a aspectos relacionados con el conjunto de actividades del profesorado, considerando incluso las dimensiones de la participación de los alumnos y los recursos materiales y humanes provistos por la institución.

El capítulo 6 "Formación de tutores: entre lo deseable y lo posible", de Laura Rodríguez del Castillo, incluye un ensayo basado en una revisión documental de los lineamientos de políticas educativas nacionales e internacionales de los que han derivado programas específicos sobre la implantación de la tutoría, vista esta última como una modalidad combinada de docencia y acompañamiento personalizado, y con especial énfasis en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para la autora, el diseño y la puesta en marcha de propuestas académicas para la impartición de tutorías quedan incompletos si no se les articula en paralelo con programas de formación de tutores y de evaluación del desempeño de los mismos.

El capítulo 7 "La enseñanza de competencias en salud pública. Opinión de los alumnos", de las autoras María Teresa Cortés Gutiérrez, Allyson Ixchel Cortés Mijangos y Aurora Farfán Márquez, nos muestra los resultados de una investigación de corte empírico (descriptivo y de tipo transversal) realizada con estudiantes de tres generaciones de la Facultad de Medicina de la UNAM, a fin de situar la perspectiva de los propios alumnos sobre el desempeño académico de los docentes a cargo de la asignatura de Salud Pública y Comunidad. De acuerdo con los hallazgos presentados, las autoras muestran que, en su mayoría, los alumnos consideran que el nivel demostrado por docentes es congruente con las exigencias académicas implícitas en una propuesta curricular basada en modelos de formación por competencias.

Por último, el capítulo 8 "A buen servicio, mal galardón: la situación de los académicos y la evaluación", de Eliza Yazmín Díaz González, ofrece un ensayo de base documental en el que se reflexiona sobre algunos de los rasgos del impacto que han tenido los programas de evaluación académica en el desempeño de docentes e investigadores de instituciones de educación superior (IES) en nuestro país. Según la autora, de entre los efectos no deseados destacan la contraposición entre docencia e investigación, la sobrecarga de exigencias que ha derivado en la productividad en excedente, el trabajo individualizado y competitivo, en detrimento de la vida colegiada de las instituciones académicas.

Dicho lo anterior, sólo nos resta extender la invitación a la lectura de los capítulos compilados, esperando que este material ofrezca aportaciones de interés sobre la temática convocante.

Referencias

Bowles, Samuel y Herbert Gintis. (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo xxi.

Carnoy, Martín. (1985). *La educación como imperialismo cultural*, trad. Félix Blanco, México, Siglo xxi.

Ducoing Watty, Patricia. (2013). "Capítulo 1. Nociones de formación", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Procesos de formación volumen I 2002-2011*, México, comie/anuies, pp. 47-106.

Gadamer, Hans-George. (1988). *Verdad y método I, Fundamentos de una humanística filosófica*, *trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito,* Salamanca, Sígueme.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2019). "La evaluación docente en educación básica: aportes teóricos para esclarecer el campo", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017),* México, iisue-unam, pp. 51-75.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula,* México, uam Cuajimalpa.

Rojas Moreno, Ileana. (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares/comie/cesu-unam.

Primera Parte
Impacto de la evaluación en la formación

Reflexiones en torno a la formación de los evaluadores educativos

tiburcio moreno olivos
Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, México

martha janet velasco forero
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo aportar algunos elementos teórico-metodológicos para la reflexión en torno a la formación de los evaluadores en el ámbito educativo de modo que se logre incidir en una formación crítica, amplia e integral.

La formación de los evaluadores educativos continúa siendo una asignatura pendiente en México y, por tanto, representa un área de oportunidad para mejorar los procesos educativos. En las tres últimas décadas hemos visto la emergencia y establecimiento de diversos organismos y agentes encargados de evaluar la calidad de la educación pública en el país en todos sus niveles educativos, que incluyen desde la educación básica hasta la educación superior. Estos organismos han desplegado un conjunto de actividades y programas de evaluación, de acreditación y certificación, por lo que han absorbido los escasos recursos humanos que se encontraban formados en el campo de la evaluación educativa, y, en otros casos, han tenido que poner en marcha programas propios para formar a su personal en esta materia, aunque se trate de una "capacitación sobre el terreno" más que de una formación en sentido amplio del término. Estas iniciativas desde luego que tiene implicaciones de diversa índole para el desarrollo y consolidación de las prácticas de evaluación, además de las consecuencias que puede tener para los evaluados cuando esta actividad compleja y especializada se realiza por personal no profesional o inexperto (Moreno, 2015).

La evaluación es una actividad que se realiza de forma habitual en la vida cotidiana, en este caso estaríamos hablando de una evaluación informal, no obstante, la evaluación educativa alude a un proceso formal y como tal debe ser entendida como una disciplina cuya concreción se despliega mediante una actividad profesional.

Hablar de la evaluación conlleva necesariamente hacer referencia al concepto de calidad pues entre ambos existe una conexión insoslayable. Ambos conceptos son polisémicos y complejos, así que estos temas deben ser centrales en los programas de formación de los evaluadores.

Las prácticas de evaluación vigentes presentan una serie de inconsistencias y contradicciones, las cuales en buena medida responden a una visión de la evaluación como una práctica administrativa, que no requiere una formación profesional para llevarse a cabo, antes que como una disciplina. Precisamente por estas limitaciones, entre otras, es que la formación de los evaluadores educativos se vuelve un tema nodal, sobre todo en una era en que la evaluación ocupa un lugar privilegiado en la agenda de la política educativa nacional.

Evaluación y calidad: una relación compleja y necesaria

Cualquier referencia a la evaluación conlleva prestar atención a otro tema central con el que guarda una estrecha relación: la calidad. El término calidad es polisémico, manifiestamente elástico y flexible, de modo que puede ser empleado desde diferentes posturas, con propósitos e intereses distintos según quien lo emplee. Al respecto, Escudero Muñoz (2003) afirma que el término calidad tiene múltiples caras y se refiere a seis versiones del mismo: a) calidad como excelencia; b) calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio; c) calidad como el grado en que se adecua a ciertos estándares o criterios preestablecidos; d) calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos; e) calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo; f) calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios.

Lo cierto es que, como quiera que se le defina, la calidad siempre va a guardar una relación intrínseca con la evaluación. Resulta difícil decir algo acerca de la calidad de un proceso o producto si no se evalúa (Santos Guerra, 1999).

Por su parte, Stake (2010) plantea que el término calidad se suele utilizar en dos acepciones. Puede referirse a las características de algo, como por ejemplo de una obra musical o de la forma de enseñar de una determinada persona. Estos usos de la palabra calidad se refieren a la naturaleza o a los ingredientes de las

cosas, no a si son buenas o malas. Pero la acepción que interesa al evaluador sí tiene que ver con la bondad de las cosas. La calidad de la interpretación de una obra musical es su grado de excelencia. La calidad de un evento educativo son sus méritos y carencias. Este es el sentido en el que habitualmente se utiliza el término en evaluación. Se busca la calidad de los programas, es decir, su mérito y su valor, pero hay que ser conscientes que se dejan fuera muchas cosas.

La evaluación trata siempre de determinar el mérito y los fallos o deficiencias. A veces la evaluación hace mucho más, pero su función esencial consiste en determinar el mérito. Ese es su objetivo primordial, su razón de ser.

En el contexto de la escuela, la evaluación de la calidad se vuelve extraordinariamente difícil por el hecho de que distintas personas buscan cosas diferentes en las escuelas, incluso algunas contradictorias. Por ello es por lo que determinar la calidad resulta muy complicado.

Por otro lado, habitualmente es difícil especificar o llegar a un acuerdo sobre qué es la calidad, el mérito o la excelencia. Cuando se afirma que la calidad de un texto escrito de un alumno es mediocre, se consideran diversos aspectos: la coherencia, el tema, la gramática, la creatividad, la originalidad, el hilo temporal, el uso de las palabras, el cumplimiento de la tarea, incluso algunas características en las que no se piensa de antemano. El razonamiento basado en criterios es importante, pero la interpretación también lo es (Stake, 2010).

Otro punto que diferencia a los evaluadores es su idea respecto a dónde reside la calidad. La calidad tiene su origen en la experiencia humana, ella existe porque las personas la experimentan. Lo que reconocemos como una enseñanza de calidad tiene sus raíces, en nuestras experiencias previas. En suma, la calidad depende en gran medida de quién la esté experimentando.

Decíamos antes que la evaluación pretende obtener conocimiento sobre el valor de una cosa, pero buena parte de ese conocimiento proviene de la experiencia personal, a menudo de nuestra propia conciencia.

Los evaluadores educativos no se ponen de acuerdo acerca de lo que es un buen indicador de la calidad en la escuela. Muchos se conforman con las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas, mientras que otros prefieren los sistemas de acreditación y certificación educativa. Parece existir coincidencia en que la escuela es un entorno complejo y que cualquier indicador por separado simplificaría en gran medida el concepto de calidad en la escuela. Sin embargo, existe una gran presión a nivel mundial para considerar sólo una de las dimensiones de la calidad.

La formación de los evaluadores educativos debería incorporar una reflexión sobre la necesidad de conocer la calidad general de la escuela. El pensamiento moderno y la ética de gestión sostienen que es necesario simplemente para poder comparar las escuelas. Sin embargo, algunos evaluadores profesionales reconocen

que no se suelen emplear bien los indicadores de calidad institucional. Se evalúa la calidad escolar por cuestiones de control, competitividad, castigo y orgullo. Rara vez se cuestiona su necesidad.

En la escuela es importante reconocer la calidad, identificar los problemas y buscar la mejora, pero esta debe proceder del estudio de problemas concretos, no haciendo un seguimiento de las puntuaciones obtenidas por la escuela a lo largo del tiempo. Quien se esté formando en evaluación debe aprender que no existe una única visión de la calidad en la escuela. La escuela puede estar formada por personas que tienen ideas muy distintas sobre la calidad escolar. La calidad en la escuela y los logros de los alumnos se pueden comprender mejor mediante prolongados periodos de observaciones de la actividad escolar.

Existe presión política para que los evaluadores se centren en la medición de la calidad de la escuela. Este apremio genera dudas respecto a los logros de las escuelas: las escuelas son costosas, no cumplen todo lo que prometen y no satisfacen las expectativas de la sociedad. Se les presiona para que "rindan cuenta de sus actos". Según Stake (2010), en los Estados Unidos se han suministrado tests a millones de estudiantes de modo obligatorio en todos los estados. Se ignoraba que los "tests de rendimiento" apenas tienen valor diagnóstico y poquísima validez externa. Estas mediciones aluden a los logros, pero no los miden. Puede ser que sirvan para motivar a algunos alumnos, pero en realidad no sabemos cuánto bien o cuánto daño les están causando a los aprendices.

Prácticas de evaluación vigentes

Ante la falta de especialistas en evaluación y del desarrollo de esta disciplina como profesión, en los hechos se cometen muchos errores. Así tenemos un conjunto de prácticas de evaluación perniciosas que podríamos caracterizar como:

a) Viciadas: acciones de evaluación marcadas por sesgos y preferencias del evaluador que pueden beneficiar o perjudicar al sujeto evaluado, en razón de ciertos prejuicios que orientan sus juicios de valor.
b) Simuladas: prácticas de evaluación fingidas ocurren cuando se presenta sólo el lado positivo de las cosas y se ocultan los fallos que pueden producir un resultado negativo. Este es un ardid muy frecuente en nuestro medio, ante la evaluación las artimañas y apariencias suelen ser armas empleadas para despistar o incluso obnubilar al evaluador, que entre menos experimentado y sagaz sea, más manipulable será. En ocasiones, el evaluador también es cooptado a cambio de obtener ciertos beneficios o prebendas.c) Perversas: la evaluación tendrá efectos perversos cuando se emplea para fines distintos a la mejora de

la educación o bien, cuando sus resultados están asociados a compensaciones económicas o salariales, tal como ha ocurrido en México con la evaluación docente desde la década de los noventa.

d) Depredadoras: son prácticas de evaluación que pueden paralizar e incluso destruir emocional y psicológicamente a los evaluados. Se sabe de alumnos que han cesado temporalmente su carrera por no tener que cursar una asignatura con un determinado profesor, los hay quienes han abandonado los estudios por culpa de un docente pervertido que les ha minado su confianza básica.
e) Desmoralizantes: el establecimiento de comparaciones o clasificaciones entre los evaluados suele causar severos daños a la moral de las escuelas, los docentes y los alumnos que obtienen los lugares más bajos en la escala. Recuperar la moral y la confianza perdidas será una tarea titánica que requerirá una fuerte inversión de tiempo y energías.
f) Injustas: son prácticas que promueven la desigualdad y la discriminación cuando se ignora que el punto de partida no es igual para todos los alumnos, es decir, que "el piso no está parejo", como se suele decir en lenguaje coloquial, y que, por tanto, no es realista ni sensato esperar que el punto de llegada sea idéntico para todos, al menos no en el mismo lapso de tiempo.
g) Inequitativas: si la educación no es equitativa la evaluación tampoco lo será. Las prácticas de evaluación serán inequitativas cuando confunden equidad con igualdad. Equidad no significa dar a todos lo mismo sino dar más a los que menos tienen (compensación positiva).

El conjunto de prácticas evaluadoras inadecuadas que se ha señalado antes conforma un mosaico problemático en el que evidentemente intervienen factores de diversa índole, pero sin duda, muchos de estos equívocos se podrían disuadir o erradicar si existiera una cultura escolar en la que la evaluación fuera concebida como disciplina. Visualizar a la evaluación como disciplina significa reconocer que tiene un conjunto de teorías, métodos, prácticas y un código ético, que conforman su *corpus* conceptual, el cual sirve de sustento a sus prácticas. Ello evitaría concebir a la evaluación como una tarea basada sólo en la experiencia, el sentido común o como un acto de control burocrático-administrativo por parte de los evaluadores. Un punto clave relacionado con esto es que, la mayor parte de los gestores de las escuelas continúa viendo a la evaluación como un asunto administrativo, por tanto, no consideran que sea necesario contar con una formación profesional para realizarla. En este escenario, se pierde de vista que como todo campo disciplinar la evaluación en educación requiere que los individuos que se dedican a esta actividad cuenten con una formación *ex profeso* para llevar a cabo sus tareas de forma profesional. Al respecto se plantea que:

> …en diversas ocasiones la evaluación ha sufrido un excesivo reduccionismo y simplificación; se piensa que se trata de una tarea de gestión, es más, muchas personas están convencidas que una formación general en el campo de la evaluación ni siquiera es necesaria (Moreno, 2017: 55).

Esta postura desdeña que "estamos ante una práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas, ya que consiste en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida" (Gimeno, 1995: 343).

La formación de los evaluadores

Consideramos "evaluador/a" a quien, dentro de un campo determinado de actividad, averigua e informa sobre los méritos y carencias del objeto de evaluación. El valor que se le asigne sirve para muchos propósitos, tales como la mejora de un proceso, la concesión de un premio, la aplicación de medidas especiales de refuerzo educativo, determinar el cumplimiento de un contrato. Estos son algunos de los muchos modos en que se emplea la evaluación (Scriven, 1967).

Insistimos en que dada la complejidad de las tareas de evaluación la formación profesional de los individuos encargados de llevarlas a cabo se torna un asunto fundamental. Desafortunadamente, los programas de evaluación suelen hacer hincapié en los distintos modelos o enfoques metodológicos. Sólo que pensar en estos modelos distrae la atención de quienes se están iniciando en la evaluación, que debiera dirigirse a las grandes cuestiones de la evaluación. De acuerdo con Stake (2010: 8) estas grandes cuestiones son:

- ¿En evaluación siempre se hacen comparaciones con estándares?
- ¿Debería la evaluación limitarse a las cuestiones planteadas por el cliente?
- ¿Qué es la calidad?
- ¿Se puede vincular estrechamente la evaluación con la mejora de un programa?
- ¿Cuál es la influencia de la política sobre la evaluación?
- ¿Son siempre útiles los estándares profesionales de evaluación?

La formación de los evaluadores educativos debe amoldarse a las necesidades de los alumnos, los profesores y las instituciones. Desde nuestro punto de vista, no sería bueno para la profesión estandarizar más la práctica de la evaluación. Podemos imaginarnos otro escenario en el que la evaluación sea tan variada, opaca y adaptada a cada contexto, que confunda a los clientes y al público; no creemos que sea el caso en la actualidad. Así que la formación también debe diversificarse.

El *mentoring*, la formación en proyectos y la enseñanza en el aula deberían servir para diversificar la formación de los evaluadores.

Se debe dar oportunidad a quienes se estén formando en evaluación para que adapten los conceptos y la metodología a su área de trabajo específica. La formación en evaluación debe adaptarse a cada individuo. Pero en educación, la mayoría de quienes se están formando han de saber que evaluar las escuelas a partir de tests de rendimiento estandarizados carece de validez.

Tipos de evaluadores

De acuerdo con Nevo (1997: 33), para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características; estas incluyen competencia técnica en el área de la medida y de la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad. Como no es sencillo hallar una persona que satisfaga todos estos requisitos, la estrategia consiste en conformar un equipo de evaluadores que coordine la evaluación o, por el contrario, optar por una persona con las características más apropiadas para que se ocupe de un componente específico de la evaluación. Según el citado autor, en la bibliografía especializada se pueden identificar diferentes tipos de evaluadores, y una primera distinción estriba entre el evaluador *interno* y el evaluador *externo* (Scriven, 1967, 1991; Stufflebeam *et al.*, 1971). El *evaluador interno* suele estar contratado por los responsables del proyecto y les informa directamente; *ergo*, su objetividad y su credibilidad externa pueden ser menores que las del *evaluador externo* que no es contratado directamente por los responsables del proyecto y goza de mayor autonomía. Además, en vista de que el evaluador interno resulta más próximo y familiar, puede parecer menos amenazante que el externo para los evaluados.

La segunda distinción, atribuida a Scriven (1967), radica entre el evaluador profesional y el evaluador práctico; esta diferencia no es una valoración en cuanto a la calidad del evaluador, sino que más bien alude a dos ejes de formación y experiencia. El evaluador práctico es aquél que no está especializado en evaluación y su participación en la misma constituye sólo una parte de su trabajo, en tanto que el evaluador profesional posee una vasta formación en evaluación y su principal ocupación es liderar evaluaciones.

No obstante, aunque las competencias técnicas del evaluador práctico pueden ser inferiores que las del profesional, es probable que se muestre más empático con las necesidades de evaluación y establezca una relación interpersonal más sa-

tisfactoria con los integrantes del proyecto en cuestión. Estas dos distinciones son independientes la una de la otra, y puede haber evaluadores internos/prácticos, externos/prácticos, internos profesionales/externos profesionales (Nevo, 1997).

Ahora bien, lo expresado en líneas anteriores es lo que refiere la literatura especializada sobre este tema, pero lo que dicta la realidad en nuestro país parece apuntar en una dirección muy distinta, pues como ha sido mencionado antes, quienes tienen en sus manos las tareas de evaluación suelen ser, en el mejor escenario, individuos relacionados con el mundo de la educación (algunos incluso con amplia experiencia en la administración o la gestión escolar), pero que en su faceta de evaluadores se revelan como amateurs o "espontáneos". En el peor escenario, no menos habitual desafortunadamente, se encuentran aquellos individuos encargados de evaluar la educación que podríamos calificar como "diletantes", cuya posición como evaluadores o gestores de la evaluación se debe especialmente a sus relaciones sociales con quien detenta el poder político, antes que a sus competencias como profesionales de la educación y mucho menos de la evaluación. Aquí cabría acotar que "debido al enorme impacto de las evaluaciones, sólo deberían ser realizadas por individuos con los conocimientos y las habilidades para hacerlo de una manera eficaz y ética" (Kaesbauer, 2012: 12).

La mayor parte de la bibliografía consultada refiere a las competencias del evaluador de programas, pero consideramos que mucho de lo dicho puede ser aplicado a la evaluación de otros componentes del sistema educativo, de modo que estamos contemplando estas capacidades del evaluador en sentido amplio.

Reflexiones finales

La evaluación es un concepto con múltiples significados, existen distintas perspectivas teóricas que tienen diversas consecuencias e implicaciones prácticas (Moreno, 2014), por tanto, cuando se emprende un proceso evaluador es sustancial que se tenga claro el objeto de evaluación, así como la perspectiva conceptual que se adoptará. Se pueden combinar distintos enfoques teóricos de la evaluación siempre que exista coherencia y consistencia interna entre ellos. Esto es esencial porque en ocasiones la evaluación se concibe sólo como una actividad práctica, limitada a la aplicación de algún instrumento de medición, con lo que se prima un carácter pragmático e instrumentalista (Moreno, 2010; Santos Guerra, 2003) que restringe sus posibilidades de mejora y transformación.

Por otro lado, consideramos que la formación de los evaluadores no tiene únicamente que ver con determinar qué rendimiento satisface ciertos estándares de calidad, sino de "experimentar" situaciones de éxitos y de fracasos. Más que centrarse en buenos ejemplos de evaluación, los cursos de evaluación de programas

deberían prestar mayor atención a los errores del evaluador, los obstáculos y la resolución de problemas.

Para los formadores de evaluadores el reto consiste en hacer que la comunicación sea contextualizada, sensible con los problemas y basada en la experiencia. Stake (2010) entiende la evaluación como la tarea de búsqueda de la calidad (lo que también implica detectar la falta de calidad, claro). Dimensiones y situaciones, cuantitativo y cualitativo, son métodos que se mezclan, sí, pero, según el autor citado, los métodos cualitativos son especialmente valiosos para ayudarnos a entender la calidad educativa.

Muchas personas dan por hecho que el término "evaluación" se refiere a algo técnico o relacionado con la gestión. De algún modo, la mayoría de la gente que trabaja en las escuelas ha llegado a la conclusión de que una formación general en evaluación carece de importancia. Sin embargo, es necesario trabajar en todos estos ámbitos, si los evaluadores desean ampliar su campo de actuación.

Generalmente los responsables de los programas educativos cuando solicitan la realización de una evaluación buscan más un aval a lo que están haciendo que comprender el programa educativo en cuestión. Buscan el reconocimiento más que el conocimiento. Muchos evaluadores advierten que necesitan un refrendo y ofrecen ayuda, hacen lo posible por encontrar aspectos positivos; pero también quieren señalar las deficiencias o los problemas que encuentran. La cuestión es, ¿tendrá el evaluador o el equipo de evaluadores el coraje necesario para señalar los problemas? ¿Evaluarán correctamente la falta de calidad? Lo cierto es que muchos evaluadores se sienten inseguros y, por ello, son reacios a señalar defectos.

Es perentorio formar evaluadores y ayudar a las diferentes disciplinas académicas, a los profesionales y al público en general, a comprender que la evaluación formal es una disciplina en sí misma. La evaluación tiene teorías, métodos, prácticas y un código ético. La evaluación informal es una actividad peculiar. En cambio, la evaluación formal es una disciplina.

Debido al enorme impacto de las evaluaciones, sólo deberían ser realizadas por individuos con los conocimientos y las habilidades para hacerlo de una manera eficaz y ética. En la bibliografía especializada uno puede encontrar las directrices existentes sobre los conocimientos, habilidades y ética necesaria para los evaluadores. Los Principios Orientadores actuales de las prácticas de evaluación se agrupan en cinco categorías: investigación sistemática, competencia, integridad/honestidad, respeto por las personas y responsabilidad por el bienestar general y público (American Evaluation Association, 2004).

Referencias

American Evaluation Association. (2004). "Guiding principles for evaluators", <https://www1.eere.energy.gov/ba/pba/pdfs/drft_aeae.pdf>, consultado el 4 de noviembre, 2017.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. (2003). "La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública", *Educatio,* núm. 20-21, pp. 21-38.

Gimeno Sacristán, José. (1995). "La evaluación en la enseñanza", en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza,* Madrid, Morata, pp. 334-397.

Kaesbauer, Susanne Anna Maria. (2012). "Teaching evaluator competencies: An examination of doctoral programs", tesis de doctorado en Filosofía, usa, University of Tennessee, <https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1314/>, consultado el 4 de noviembre, 2017.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2017). "Evaluación de proyectos de investigación interdisciplinarios en posgrado", en Felipe Victoriano Serrano (coord.), *MADIC Interdisciplina y Posgrado,* México, Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, pp. 53-75.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2015). "Las competencias del evaluador educativo", *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 174, pp. 101-126.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2014). "Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum", *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, vol. 53, núm. 1, pp. 3-18.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2010). "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 2, pp. 88-101.

Nevo, David. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa,* Bilbao, El Mensajero.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (1999). "Las trampas de la calidad", *Acción Pedagógica*, vol. 8, núm. 2, pp. 78-81.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.

Scriven, Michael. (1991). *Evaluation thesaurus*, usa, Newbury Park, CA/Sage.

Scriven, Michael. (1967). "The methodology of evaluation", *Social Science Education Consortium*, publication 110, Indiana, Purdue University.

Stake, Robert E. (2010). "El desarrollo de centros de evaluación y la formación de evaluadores", *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, núm. 3, pp. 19-33.

Stufflebeam, Daniel L., Walter J. Foley, Walter J. Gephart, Egon G. Guba, Robert L. Hammond, Howard O. Merriman y Malcolm M. Provus. (1971). *Educational evaluation and decision making*, Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation.

La formación docente y la evaluación

martha yolanda monzón troncoso
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

carina maría garcía ortiz
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

magali hernández garcía
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito analizar brevemente las estructuras de significado que orientan la construcción de la intersubjetividad en relación con los procesos de formación y evaluación al interior del aula. Se considera que la intersubjetividad, que media la relación entre los actores educativos, inicialmente permite encaminar los por qué y para qué de las acciones respecto a la cultura de la evaluación y la formación, aspectos entretejidos en la cotidianeidad de la práctica educativa.

Desde una perspectiva fenomenológica para situar la construcción de significados, del sentido común, de la intersubjetividad, y así comprenderla como una construcción social con los actores, el encuadre del trabajo desarrollado incluyó los aportes de Schutz sobre la construcción significativa del mundo social (1993) y la realidad social (2003 y 2008). Asimismo, se retomaron aportes de la etnografía como estrategia para la recuperación de información, en específico con base en Geertz (1997), Goetz y LeCompte (1998), Guber (2011), e incluso algunos elementos para el estudio de la vida cotidiana de Heller (1977) y Gonzalbo (2009).

Al centrar la mirada en el conocimiento de la vida cotidiana, se utilizaron instrumentos para un acercamiento analítico, comprensivo e interpretativo de los eventos del día a día en las aulas de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, plantel

en el que se imparte la licenciatura en educación preescolar. Se utilizó la estrategia del estudio de caso, en un escenario con personas, interacciones y situaciones sociales, en el mundo cotidiano como objeto de investigación para la recuperación, comprensión crítica y análisis de información, desde la visión de los actores en un tiempo y espacio (Goetz y LeCompte, 1998).

La población objeto de estudio estuvo integrada por estudiantes de ocho grupos y un promedio de treinta docentes. La investigación se inició en dos grupos que cursaban cuarto grado de licenciatura en educación preescolar y cuatro docentes, para comprender el fenómeno a profundidad, continuando con observaciones directas a los grupos de segundo a cuarto grado de licenciatura en su cotidianidad, en la relación con los otros, en un escenario cuyo contexto posibilitó la construcción de significados que se crearon y recrearon con realidades múltiples en subuniversos simbólicos (Gonzalbo, 2009), con sus códigos, normas, encuadres y construcciones intersubjetivas entre los participantes.

Los hechos se registraron tal cual sucedieron, a través de grabación de audio, descripción de procesos, generación de categorías, rescatándolas del discurso y observación del aula. Las relaciones cara a cara tanto en las entrevistas a profundidad, como en los grupos focales se realizaron con base en un protocolo, una guía de tópicos en relación con el objeto de estudio. Las entrevistas se desarrollaron en dos ocasiones con cada docente y ocasionalmente en la observación de la clase o el acercamiento *ex profeso* para solicitar información. Se aplicaron tres grupos focales para posibilitar diferentes reflexividades (Guber, 2011), en grupos de seis a ocho estudiantes.

La triangulación fue posible gracias a la información obtenida de la observación, las entrevistas a docentes y estudiantes, los grupos focales, los documentos normativos y la revisión de los programas, planes de curso e instrumentos de evaluación que elaboran los docentes, que constituyen una herramienta de los procesos desarrollados. La base documental y de campo fue la materia prima para el análisis. Los instrumentos y documentos que se generaron permitieron rescatar las categorías con la voz taxativa de los actores.

Sobre esa base fue posible develar que la evaluación que se vive al interior del aula de la institución de referencia y como espacio de los procesos de formación de los futuros docentes, está mediada por la construcción de significados que de ella derivan tanto docentes como alumnos. En relación con esto, la intersubjetividad que media la relación entre los actores educativos en el aula se orienta por una concreción de motivos implicados en un para qué y por qué de los procesos de evaluación.

A modo de encuadre se retomaron planteamientos sobre el concepto de formación tanto de teóricos representativos, como de estudiantes y docentes con su

horizonte de significados. Posteriormente se analizó la formación y la evaluación en el ámbito de sentido de los actores involucrados en este estudio y, en tercer lugar, la relación correspondiente entre la formación, la evaluación y los números como garante de la acreditación y no como tal, de un proceso de formación. Se concluyó con el análisis de las tensiones y relaciones entre la formación, la evaluación y el número, implícitos en un marco normativo que, por un lado subsume normas que sujetan al estudiante y docente hacia resultados y no a procesos y, por otro, busca alcanzar una formación sólida.

Reflexiones sobre formación

Perfilar un concepto de formación es un ejercicio complejo al considerar el entramado de autores y posiciones a debate, complementarias o dialécticas. Es importante partir de referentes fundamentales del término y el horizonte de sentido que formulan los propios estudiantes en este proceso, precisamente formativo. En una institución formadora de docentes, lo fundamental es "formar" y hacerlo de acuerdo con la exigencia de la sociedad actual, los lineamientos y normas establecidas.

Develar los sentidos de otros, respecto a la formación, permite contar con un panorama de significados, de construcción simbólica de un proceso inmanente en la escuela. Así, para Hegel (citado por Gadamer, 1988: 39, 40, 46):

> …la formación comprende un sentido general de la mesura y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad […]. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda y la experiencia es la 'esencia' de la formación.
>
> La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. […] Proporciona un sentido de apropiación a la formación, no de compra, sí espiritual, refiere "En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma".

El ámbito de la Escuela Normal implica una acción para formarse como docente en un mundo de la vida, donde las acciones se proyectan hacia un futuro. Honoré (1980) puntualiza una perspectiva del sujeto en una colectividad de donde se "absorbe" y puede ser develado al exterior. Según Honoré (1980: 19): "La formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda, más radical, más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora se hace de la experiencia".

Para este autor y citando a Lhotellier, "…la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo" (Honoré, 1980: 20). Así, la formación es "…mucho más raramente mencionada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona" (1980: 20). Luego entonces, la formación no se da de manera individual, sino que desde esta perspectiva se adquiere con el otro, con los contemporáneos.

Los estudiantes al ingresar a la Escuela Normal se insertan en un proceso complejo, que implica acciones e interiorizaciones con base en las experiencias del exterior, que se instituyen en su interior y les generan formas de actuación. El saber y la experiencia son fundamentales en la formación, inician con la educación y abren la puerta a la formación, con el sentido, la comprensión, la experiencia y el saber, incluso el saber de sí. En relación con su formación, los estudiantes también proyectan que cada trayecto formativo con sus diferentes cursos les va dando herramientas para el desarrollo de competencias, según expresan:[1]

> *De acuerdo con el trayecto formativo, los cursos van contribuyendo a nuestra formación y al término de la carrera deberíamos de tener bien formada... esa profesión, para la cual nos estamos preparando, para ofrecer a nuestros alumnos lo mejor de nosotros, y no nada más a los alumnos, a la sociedad como tal* (GF3Aq).

En este sentido toda acción tiene un "para" (Schutz, 2003), una intención, así para los estudiantes en el caso de su formación. La educación y la formación tienen su génesis específica, incluso en la historia del hombre, con el objetivo de preservar la cultura, el saber hacer. Sobrino (2011) refiere una noción de formación heredada de los griegos, con el sentido de educación liberal, entendida como *Paideia*, cuyo fin es, en esencia la formación integral del hombre, "del cuerpo y el alma, el ánimo y la mente, lo volitivo y lo intelectivo" (41). Los estudiantes refieren que en la escuela van formando y conformando una manera de ser y actuar, cada paso, curso y proceso de evaluación, dejan huella en su actuación.

En suma, la Escuela Normal constituye una "ocasión para formarse" donde confluyen la interacción, el lenguaje y el trabajo. El lugar donde se posibilitan mediaciones que conllevan un proceso en el cual el sujeto tiene la "tarea de formarse" (Ferry, 1997), como en un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, pensado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo busca. En el aula se forma con los otros, encuentra incluso los motivos "para"

[1] Las referencias de lo expresado por estudiantes o docentes están en cursivas con la sigla correspondiente: GF=grupo focal, E=entrevista, A=alumno, M=maestro, número de entrevista o grupo focal y letra minúscula en relación con el nombre.

(Schutz, 1993) en una relación intersubjetiva, que no está sujeta exclusivamente al aula de clases, es una relación constitutiva del ser humano, no se circunscribe a un tiempo o espacio, los requiere, se constituye en una acción social.

La formación es un proceso dinámico en acción social con los otros y en el interior bajo nuevos significados y relaciones. Está en diferentes espacios con los horizontes que le dan sentido y estructuración en la vida cotidiana, con una actuación diferenciada en función del interés concomitante con los otros y consigo mismo. La formación se busca, se debe saber qué es lo que se quiere, no se adquiere de una vez y para siempre, a lo que sólo acceden unos y no otros. Un documento no la garantiza, se da en una relación "para", en concordancia con objetivos que se pretenden alcanzar.

Los estudiantes asisten a la Escuela Normal para formarse en esa relación "para", como una acción que emerge proyectada con ese "fiat voluntario" que plantea Schutz (2008: 88), como una manera en la cual el sujeto que vive de su acción en curso le da sentido y significado. La formación es una característica propia de la persona, que además le constituye como sujeto que se cultiva y puede "desplegar", no tiene espacio o tiempo, edad o escuela. La formación aun frente a idénticas experiencias formativas se constituye en el ser diferenciadamente, así es además su apreciación del proceso y acción. Inicia fuera de la escuela, donde se asumen conocimientos, comportamientos, se perfilan acciones, valores, incluso prejuicios en un mundo de la vida que les constituye como docentes.

La formación y la evaluación

A partir del propósito de recuperar cómo se vive en el aula la relación entre la formación y la evaluación, se aprecia que en la escuela hay preocupación manifiesta por la evaluación, por su resultado, la calificación. Los estudiantes proyectan una relación interesante respecto a la formación, sus procesos y su correspondencia con la evaluación. Más que analogía descubren una contradicción entre lo que es la evaluación, sus resultados y la formación. Revelan preocupación explícita por la calificación, por el hecho de requerir obtener siete[2] en cada unidad de aprendizaje, en caso contrario, significa no acreditar.

Expresa una alumna "a mí no me interesa lo que los demás saquen, uno se preocupa por su formación y ya, es una consecuencia, si haces bien el proceso de evaluación formativa, por consecuencia, vas a tener un buen resultado en lo sumativo" (GF3Ap). Los estudiantes conocen las normas y aprenden con la cotidianidad a vivir con ellas y trabajar bajo su dirección. Reconocen en

[2] Así indican las "Normas específicas de Control Escolar..." (2015).

la política educativa el elemento que les guía, pero que no apoya de manera directa con sus líneas a seguir en el proceso de formación. Una estudiante al plantear esta relación expresa una dualidad a la que se somete, pero también el profesor, citamos:

> *…incluye el aspecto de la política educativa porque también les exigen a los maestros, en este caso es una gran disyuntiva, porque dices ¿qué atiendo? realmente la política educativa que me está exigiendo resultados, evidencias, o esto o lo otro, o la formación* (E2Ac).

La política educativa representa una preocupación concreta se manifiesta inquietud por los resultados, más que por los procesos. Es más importante el número que te ubique en un lugar determinado, en un rango. Los alumnos establecen conexiones, el proceso de evaluación les es familiar, con estructuras de significado que les permiten tener actitudes particulares con base en las experiencias de la vida cotidiana, a decir de Schutz y Luckman,

> …en una "unidad" de determinaciones, en una situación originaria de adquisición […]. La situación de adquisición está determinada por significatividades motivacionales. El individuo entra en la situación con una actitud particular, y sus experiencias son incorporadas a la cadena de motivaciones en un contexto específico "para" (Schutz y Luckman, 2003: 225).

Se forman así estructuras provistas de sentido del mundo de la vida, en su construcción en la relación con los otros, se asumen roles y cumplen normas, donde los actos y hechos construyen subjetividades e intersubjetividades. La evaluación formativa es una estrategia implícita en la formación docente que reconocen los estudiantes, pero la evaluación sumativa es una consecuencia para los actores, parte del proceso donde se obtiene un resultado. En relación con estos planteamientos, una estudiante expresa lo siguiente:

> *¡Pues sí!, […] hay profesores que como que se preocupan, siento que ellos también son víctimas porque están preocupados por nuestra formación, igual que nosotros. Pero llega el momento en donde tienen que asentar el número, entonces se preocupan por el número; igual que nosotros están como entre sí y no, entre sigo las normas o el proceso. Sé que ambos son importantes, pero, llega el momento en que algunos se van más por nuestra formación. Igual nosotros le digo, es mi caso, me voy más por mis competencias, así no me estreso demasiado por el número, aunque sí me agobia, el que no saque siete,*

porque sé que me voy a ir a extra. Entonces, le digo que las normas a veces, no están logrando ir por nuestra formación, por una evaluación formativa (E3Ae).

Los docentes y estudiantes reconocen que la formación docente es lo importante. Pero en el proceso de evaluación normado, institucionalizado, lo trascendente es el número. Se resta importancia a valorar el grado de consecución del perfil de egreso, el logro de propósitos y la realización de actividades de aprendizaje que garanticen su consolidación o retroalimentación oportuna. Durante el proceso de formación se actúa en correspondencia con el logro del perfil de egreso, las actividades de aprendizaje, ello conlleva un proceso formativo.

El maestro también se forma, en su actuar, aprende y emplea estrategias para lograr los propósitos que se establece a sí mismo y para sus estudiantes. La evaluación o su oponente la calificación, instituye entre ambos una relación de poder que transgrede los ambientes de vida de los sujetos, en tanto que la normatividad está hecha para aplicarse. La subjetividad permite crear tipificaciones en relación con actores típicos, el alumno, el docente, el que forma y el que se forma, el que evalúa y el evaluado, crean su propia realidad social en la relación con el otro y con sus esquemas de intersubjetividad.

El estudiante aprende en la escuela, se "forma" además para responder, realizar evidencias, productos de aprendizaje requeridos por el docente, individualmente, por pares, tercias o equipo, para exponer en clase, de acuerdo con exigencias trazadas en una rúbrica o lista de cotejo, la descripción de criterios y niveles de desempeño, al hacer el trabajo bajo "lineamientos", o sin tomar en cuenta algunos de ellos. En el salón hay acontecimientos cotidianos, costumbres, rutinas que se dan, se comparten, de las que se aprende y de las cuales el estudiante también se forma.

Para los alumnos la formación tiene un sentido importante y reconocen que la evaluación formativa genera aprendizajes, desarrollo. Así lo expresa uno de ellos:

al final das cuenta por medio de tu práctica de la evaluación misma. Que sí, te estás formando realmente como docente… que todo eso que nosotros estamos aprendiendo aquí dentro de las aulas …ahora que nos vamos a ir a la práctica en unos cuantos días …damos cuenta de lo qué han aportado esos cursos (GF3Aq).

Ellos han aprendido de la evaluación a partir de la lectura de textos de autores como Santos (2003), Stobart (2010) y Klenowski (2018). Además, en su actuar cotidiano, con sus contemporáneos al planear para una práctica en el jardín de niños que les implica diseñar, intervenir, reflexionar, evaluar a sus alumnos y su actuación docente. Con procesos de evaluación sistemática, registros cotidianos, el diario de clase y el portafolios. Están involucrados en autoevaluación, heteroe-

valuación y coevaluación. Para ellos es significativo lo aprendido, las habilidades desarrolladas y las competencias alcanzadas. Hay preocupación que conlleva el interés por el resultado, pero también por "su formación docente".

Los números y la formación

"Llevas tu carrera como a base de trabajo numeral, pero tu formación cada vez está peor" (GF1Aa). Así expresa un estudiante que manifiesta preocupación por ello. Para los alumnos la cuestión numérica rebasa las necesidades de formación, persiguen un número, un buen número, aprenden, usan estrategias. En los motivos "para", la preocupación fundamental es la calificación. Las Normas de Control marcan una necesidad de la que emergen acciones orientadas hacia fines individuales en el medio en el que están insertos, con pautas específicas que conducen a una acción para "pasar con siete" y aprobar.

Las "Normas específicas de Control Escolar…" (Secretaría de Educación Pública, 2015) plantean una evaluación integral, objetivada con la demostración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Los alumnos realizan continuamente evidencias para demostrar estas adquisiciones. Los docentes se ven rebasados por las normas y su sentido profesional, admitiendo esta manera de actuar cotidianamente, se solicitan trabajos, se revisan, evalúan y devuelven, unos se retroalimentan, otros se "califican", en un proceso complejo. La evaluación es al estudiante y sus competencias, a sus productos de aprendizaje, a las evidencias con criterios de desempeño que los patentizan. Al respecto una maestra comenta:

> *la verdad, es algo que considero como el talón de Aquiles, evaluar de manera cotidiana …estoy más acostumbrada a evaluar productos que procesos. He intentado evaluar procesos, pero es complejo, algunas ocasiones he revisado trabajos dos o tres veces pensando de esa manera hacerlo formativamente; pero es complejo, yo creo que, si yo pido un producto, un ensayo, una serie de ejercicios, evalúo la serie de ejercicios, evalúo el ensayo* (E3Ma).

Las "Normas específicas de Control Escolar…" (Secretaría de Educación Pública, 2015) están centradas en cuestiones cuantitativas en tanto al número y su importancia, lo que impacta, supera cualquier circunstancia. En ese documento el Capítulo de Acreditación plantea cuestiones relativas a la evaluación, llamado "acreditación" y se observan cuestiones relativas a la evaluación. Si bien refiere la importancia de la evaluación formativa y sus características generales de aplicación.

Los alumnos son rebasados por la realidad cotidiana, deben realizar acciones para obtener un número, evidencias de aprendizaje que alcancen o superen una

calificación aprobatoria. Una estudiante plantea que "…la escuela no está depurando, no va a egresar a los que van a ser mejores maestros, va a egresar a los que hicieron mejores trabajos y a los que resistan" (GF1Aa), y entonces está latente la preocupación por alcanzar un número.

Una alumna expone ante sus compañeros y entrevistador esta inquietud "se debería de concientizar que no sólo estás produciendo para pasar, estas produciendo para formarte como formador" (GF1Aa), otra responde "es aquí donde va el gusto ¿no?" (GF1Ac). Hace referencia al proceso, la preocupación y gusto por su formación. ¿Qué es lo importante en esta situación?, aprender o aprobar, tener una buena calificación, un resultado, o que se manifieste en los aprendizajes logrados. Los estudiantes enuncian que obtener una buena calificación no es suficiente para ser un buen profesor, para formarse como docente es imprescindible adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades para el desempeño docente. Otra alumna comenta:

> *En las "Normas de Control…" y en el "Acuerdo 650" dice que primero es una evaluación formativa y después una evaluación sumativa, pero, desde el principio es evaluación sumativa, porque te preocupas más por obtener un puntaje que realmente esté aprendido. Y tú dices ¿qué es que lo tengo que hacer?, porque tengo que obtener un siete mínimo, entonces realmente no lo haces como formativa, tú lo haces más sumativo* (GF2Aj).

En la escuela los términos que se mencionan de manera cotidiana en cuestión de evaluación son los números y su importancia, el etiquetar, reconocer, marcar, establecer ¿qué es y qué no es una buena nota?

"¿En la formación del estudiante hay 'agujeros'?", es una pregunta importante tras un comentario. Una discípula menciona que hay agujeros en su formación, se dio en relación con la importancia de algunas actividades, como lo urgente es superado por lo significativo e importante. Los alumnos expresan que las tareas escolares son bastantes, cada curso solicita evidencias de aprendizaje, las horas en la escuela les absorben (GF1A).

Los números y la formación tienen una relación estrecha, un buen número manifiesta competencias logradas. Los estudiantes han aprendido a vivir en la escuela a atender lo urgente, el número, colocando en segundo lugar la cuestión formativa. Para el observador lo crediticio, el número se patentiza con sus expresiones, su actuar, incluso las objetivaciones de ese hacer en el lenguaje. Se reconoce por los actores en experiencias de la vida cotidiana la relación que se establece, pero no de manera paralela. La formación está regida por normas, roles, conductas, experiencias y modos de vida en un mundo sobredeterminado.

"La evaluación debería ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje" (Brown y Glasner, 2003: 78).

Para conectar estas ideas con el ámbito educativo se recurre a Durkheim (1997), quien cita que en todo proceso educativo tiene lugar la socialización, a través de la cual los sujetos asimilan un conjunto de pautas, comportamientos, ideas, valores y concepciones legitimadas socialmente que les permiten integrarse a la colectividad, al mismo tiempo que construyen su subjetividad. Este proceso "tiene por objeto suscitar y desarrollar en el [sujeto] cierto número de estados físicos, intelectuales y morales" (Durkheim, 1997: 74) y comprende una articulación compleja entre las motivaciones individuales y los ordenamientos instituidos por un grupo social, que lo vuelve un proceso contradictorio de transmisión, imposición, aceptación, elección y negación entre los actores del proceso y sus diferentes concepciones en un escenario de disputas, rupturas y negociaciones (Durkheim, 1997).

Comentarios finales

Comprender la complejidad de la intersubjetividad sólo puede obtenerse al estar inmersos en la realidad social, aprender como aprecian y construyen esquemas en relación con su supervivencia en la escuela. Y como allí, los motivos para mejorar su proceso de formación también los mueve una ocasión para formarse, en una relación que les constituye como docentes. El maestro en la escuela tiene un sentido en la cotidianidad, formar docentes. La evaluación formativa tiene su razón de ser en la preocupación del formador por los procesos de aprendizaje, inherente a su función.

Así, retroalimentar constituye una constante en el quehacer del aula. Se prioriza la evaluación formativa como estrategia de la formación pedagógica unida a un proceso educativo en el aula. En las escuelas normales el propósito es formar y los estudiantes y docentes confirman su esencia, reconociéndose dentro de un sistema que sujeta a ambos. Esto es planteado así por ellos, los primeros que ven al maestro preocupado por su formación, al mismo tiempo inmerso en un proceso administrativo.

De esta forma se muestra una institución social con normas y lineamientos a aplicar. La Escuela Normal es donde se forman docentes, se constituye un lugar de formación. Es un espacio y tiempo para formarse, para entrar en un lugar institucionalizado de relaciones con los otros, con estructuras y patrones definidos para seguir. Se establecen allí diferentes vínculos entre él que dicta las normas y él que las acepta, entre lo que dicen los planes y programas, la normatividad y los actores, es un espacio que se reproduce y legitima permanentemente, mediante

las interacciones comunicativas de sus actores, donde la formación y la evaluación se entrelazan.

La evaluación sumativa tiene su razón de ser con una racionalidad que emerge de lo administrativo, de la acreditación y certificación, no implica que deba estar separada de un proceso cotidiano del que emerge o debería hacerlo así (Ahumada, 2005). Los estudiantes encuentran el significado de un proceso del que surge un resultado, una calificación que expresa lo que "sacan" posterior a una unidad de aprendizaje. Los actores vivencian preocupación por el número ciclo con ciclo, con la ansiedad de unas normas que "…no están logrando ir por nuestra formación" (E3Ae).

En la Escuela Normal se dan diferentes tensiones entre las normas, la tradición pedagógica y una sociedad meritocrática que exige resultados cuantificables; entre la formación y el cumplimiento de la normatividad con todo lo que implica; entre el saber y el poder (Foucault, 2001). Más importante entre la norma y la libertad de un maestro que no puede romper con ella, en una relación entre sujetos implicados en un mundo de la vida definido por las relaciones predeterminadas socialmente, la institucionalidad y un proceso de formación que les sujeta.

Por lo anterior se confirma la hipótesis en cuanto a que los procesos de evaluación que se viven de una Escuela Normal en la Licenciatura en Educación Preescolar como parte del proceso de formación de los futuros docentes, se encuentran mediados por la construcción de significados que sobre ello tienen los actores. Así, la intersubjetividad que media la relación entre los actores educativos en el aula, se orienta inicialmente por una concreción de motivos sobre el por qué y el para qué de las acciones orientadas por una cultura de la evaluación, que se circunscribe en la vida cotidiana donde participan diferentes actores educativos, sus antecesores y predecesores insertos en un mundo conceptual que así define su actuación.

Referencias

Ahumada Acevedo, Pedro. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós Educador.

Brown, Sally y Angela Glasner. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, trad. Miguel Callizo, Madrid, Narcea.

Durkheim, Émile. (1997). *La educación moral*, trad. José Taberner y Antonio Bolívar, Buenos Aires, Losada.

Ferry, Gilles. (1997). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica*, trad. Rose Eisenberg Wieder y Ma. Pilar Jiménez Silva, Barcelona, Paidós.

Foucault, Michel. (2001). *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*, trad. Aurelio Garzón del Caminom, México, Siglo xxi.

Gadamer, Hans-George (1988), *Verdad y método I,* trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme, (Hermeneia 7).

Geertz, Clifford. (1997). *La interpretación de las culturas*, trad. Alberto L. Bixio, Barcelona, Gedisa.

Goetz, Judith y Margaret LeCompte. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, trad. Antonio Ballesteros, Madrid, Morata.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*, México, El Colegio de México.

Guber, Rosana. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo xxi.

Heller, Ágnes. (1977). *Historia y vida cotidiana*, trad. Manuel Sacristán, México, Grijalbo.

Honoré, Bernard. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*, trad. María Teresa Palacios, Madrid, Narcea.

Klenowski, Val. (2018). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, trad. Miguel Callizo, Madrid, Narcea.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.

Schutz, Alfred. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I*, trad. Néstor Míguez, Buenos Aires, Amorrortu.

Schutz, Alfred. (2003). *Estudios sobre la realidad social. Escritos II*, Buenos Aires, Amorrortu.

Schutz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social*, trad. Eduardo Prieto, Barcelona, Paidós.

Schutz, Alfred y Thomas Luckmann. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*, Néstor Míguez, Buenos Aires, Amorrortu.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012)*, <http://www.enesonora.edu.mx/Archivo/Archivo_normatividad/NORMAS%20ESPECIFICAS%20DE%20CONTROL%20ESCOLAR%20NORMALES%20PLAN%202012.pdf>, consultado el 7 de noviembre, 2017.

Sobrino Ordóñez, Miguel Ángel. (2011). *En torno a la Paideia Isocrática, Platónica y Aristotélica*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación.

Stobart, Gordon. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*, Madrid, Morata.

Características esenciales en el perfil del formador de directivos en la evaluación del desempeño

GABRIELA MORA
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261. Sonora, México

ALICIA LORENA RODRÍGUEZ MÁRQUEZ
Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, México

ANA GLORIA JIMÉNEZ WILLIAMS
Secretaría de Educación y Cultura. Sonora, México

Introducción

El presente capítulo ofrece algunos resultados de investigación en lo que, a manera de un breve análisis, se ubican las características inherentes en el formador de directivos detectadas a partir de un estudio realizado en la capacitación de directores del estado de Sonora, como parte del acompañamiento y preparación para la evaluación del desempeño realizada en el ciclo escolar 2016-2017 a la cual acudieron voluntariamente algunos directores. El objetivo de esta búsqueda consistió en esclarecer los siguientes cuestionamientos: ¿qué características fundamentales se determinaron para identificar a los formadores? ¿Cuáles son los conocimientos y cualidades del formador para el acompañamiento del directivo y los logros de los objetivos del taller? ¿Cuáles fueron los procedimientos de selección de formadores? Cabe señalar que, a partir de la Reforma Educativa planteada desde el 2013 por el gobierno de la República, salen a la luz diversas expectativas para la evaluación, una vez realizado el primer proceso de evaluación de docentes, surge en el ciclo escolar 2015-2016 la convocatoria para evaluar a los Directivos de Educación Básica, con la oportunidad de declararse voluntario en este proceso. Por ser la primera ocasión que se ejecuta la indicación expuesta en convocatoria, se perfila un escenario de incertidumbre entre los convocados por el desconocimiento de los procesos que se requerían para llevar a cabo la evaluación del

Desempeño de la función Directiva, de ahí que la autoridad educativa del Estado de Sonora convocó a un equipo de formadores reconocidos en el estado por su trayectoria profesional, experiencia en el diseño de cursos y talleres de formación profesional docente y directiva, con el fin de que definieran una estrategia de formación para directores, la cual cumpliera con los elementos básicos fundamentales que dieran respuesta a la formación para la evaluación del personal directivo y brindarle herramientas significativas para favorecer su participación en todas las etapas de evaluación.

Es la Secretaría de Educación y Cultura, en coordinación con instituciones de formación docente en el Estado de Sonora, quien tomó decisiones para emprender una jornada de diseño formación con el objetivo de promover acciones de acompañamiento durante el proceso de evaluación Directiva. Fundamentándose en el Capítulo I de la "Ley General del Servicio Profesional Docente" (SG-LGSPD) enfocado a la Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional, enmarcado dentro del Título Cuarto de las Condiciones Institucionales, en el Artículo 59 que explica:

> El Estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural […] las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados ofrecerán programas y cursos (SG-LGSPD).

El equipo a cargo de este conjunto de tareas trabajó de manera intensiva en la integración del contenido y ruta de formación imprimiendo una aportación académica sólida y cuidando la concordancia con los *Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica* (SEP, 2018) así como lo dictado por INEE (2016) correspondientes a esa evaluación. El equipo tuvo la responsabilidad de definir los contenidos que habrían de abordarse para la formación y el acompañamiento de directivos en su primera etapa de evaluación del desempeño, con resultados vertidos en cuadernillos de publicación y circulación institucional.

Una vez que se definió la estrategia local de formación, se identificaron regiones estratégicas del Estado de Sonora para el acompañamiento. La toma de decisiones para acudir a las regiones se debió a que se detectaron grupos de docentes con dudas e incertidumbre, quienes mostraban una postura reacia hacia la evaluación. Para ello, se identificaron los formadores más competentes, con habilidades para enfrentar las situaciones de controversia, con experiencia en la función directiva y participación en exámenes de este tipo, con el fin de que tomaran el

compromiso de acudir a las regiones y formar con profesionalismo y competencias necesarias a los directores que lo requerían. Son ellos quienes con el apoyo de la autoridad estatal organizaron la estrategia de formación e implementaron las sesiones de acompañamiento a través de un seguimiento continuo y oportuno, teniendo como premisa que aprender entre pares va más allá de la simple interacción entre colegas que comparten una misma profesión, significa implementar una tarea sistemática de intercambio y colaboración horizontal (entre dos o más participantes), sustentada en el diálogo pedagógico entendido éste como una relación comunicativa de carácter profesional (Secretaría de Educación Pública, s/fa).

Una vez organizados los talleres de acompañamiento y las sedes de trabajo, se convocó a los directores participantes para transitar en el taller de manera colegiada; se unieron esfuerzos y se brindaron las recomendaciones pertinentes incidiendo para que los directivos cumplieran cada uno con los procesos requeridos, desde la elaboración de su expediente de evidencias, argumentación de "La Ruta de Mejora Escolar" (SEP, s/fb) hasta la participación en el *Examen de conocimientos y habilidades directivas* (SEP, 2015).

Formador de formadores para el servicio profesional

Hacer mención del formador de formadores, nos remite a la figura que participa en las escuelas formadoras de docentes como las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional, que históricamente han contribuido con la formación inicial, continua o permanente de docentes, donde hay académicos dedicados a formar a otros docentes o profesionales de la educación (Arredondo, 2007). Profesionales de la enseñanza que desempeñan actividades encaminadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación del profesorado adscritos a centros de profesores (Marcelo, 1999). Por otra parte, Valliant (2002: 16) lo concibe como como "…el Profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación".

Por lo tanto, un formador que, como bien refiere Tejada (2002: 101), "…ha firmado un compromiso ineludible con el cambio, un profesional que forma personas cuyos perfiles cambian por el mero hecho del cambio social", con el propósito de estar en sintonía con las nuevas demandas para la formación de docentes que recién se insertan en el campo laboral o aquellos que están en la función.

De acuerdo con la aseveración que hace Tejada, sobre el deber ser de un formador, que ha de contribuir a la preparación para un acto de justicia social con la educación, en este sentido se menciona la importancia de la idoneidad del formador en la formación de los nuevos docentes con un perfil pertinente para cubrir las necesidades de la práctica educativa.

Ahora bien, aparece la figura de otro formador de formadores, que se puede ubicar en la formación continua, como aquellos docentes voluntarios o propuestos por su perfil para la conducción de cursos o talleres en aras de formar a profesores que desempeñarán tareas de asesoramiento (Marcelo, 1997). En México, emergen a partir del surgimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de profesores de educación básica (Gobierno de México/PRONAP, 2014) y que ahora, en tiempos de Reforma, nuevamente aparecen como figuras que contribuyen para la preparación de los docentes y directores que obligadamente han de evaluarse.

En este sentido, empieza a perfilarse la figura que ha de cumplir con la misión de formar al personal que va a participar en el proceso de evaluación a quien se le ha denominado formador y, a la vez, funge como formador de formadores, es decir, forma a otros docentes o directores para que cumplan con las competencias esenciales a fin de cubrir la necesidad de falta de personal preparado para la formación de docentes y directores candidatos a evaluarse.

Por lo tanto, el formador de formadores ha de contribuir con el estado de Sonora, para la formación de otros agentes que han de formar a la elevada matrícula de docentes y directores que tienen que responder a la convocatoria de evaluación. De tal manera que los formadores en mención han adquirido un compromiso de contar con los medios para prepararlos con el propósito de que no sucumban ante una evaluación anunciada y programada para quedarse como una práctica dirigida a obtener perfiles idóneos.

De ahí que los esfuerzos se expresan en dar sentido a los elementos que han de apoyar a estos agentes para la evaluación del desempeño, hacer referencia de las cualidades o competencias profesionales que deben de contar como presupuestos tangibles e intangibles para la formación.

El acompañamiento para el desarrollo profesional de directores

El acompañamiento de la labor directiva como sistema formativo se transforma en una estrategia para el desarrollo profesional. Esto conlleva una cultura de colaboración en un ambiente de confianza, altas expectativas y reencuentro del sentido pedagógico.

Se observa imprescindible preparar a los directivos que inician en su función para reflexionar en espacios colaborativos entre pares con la finalidad de contribuir al fortalecimiento del liderazgo. Al respecto, Harf y Azzerboni (2007), establecen que el acompañamiento en la función directiva implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos: orientación de las actividades

directivas; formación profesionalización; asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concreta; y apoyo a los directivos para implementar mecanismos de transformación e innovación, es decir en la toma de decisiones. Visto así, se requiere entender la formación de los líderes escolares como un proceso que tiene distintas etapas y no como un hecho aislado. La división más común consiste en tres grandes etapas: formación previa, inducción y acompañamiento en la etapa inicial del cargo, formación continua (Schleicher, 2012).

El acompañamiento proporciona una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos, para participar en transformar y enriquecer el trabajo del aula. Desde este enfoque formativo, Vezub (2011), indica que la tarea fundamental de quienes cumplen con la función de acompañamiento pedagógico es la de promover en los profesores el análisis reflexivo de su práctica y de los contextos donde se lleva a cabo. Para ello, el mismo autor refiere que se demanda un trabajo sistemático de examen e interrogación sobre la función directiva, las características de los ambientes escolares, las necesidades de los alumnos y las condiciones necesarias para transformar las estrategias didácticas y mejorar los aprendizajes. Quien lo acompaña proporciona consejos y críticas constructivas, realiza preguntas pertinentes para que, en este caso, el director cuestione su práctica, la desnaturalice y perciba los aspectos que pueden ser mejorados. De ahí que Segovia (2005: 8) define el rol del asesor como aquel que "debe adoptar una forma de acción discursiva, argumentativa, comunicativa y democrática que promueva tanto la reflexión y análisis como la colaboración y la orientada toma de decisiones conjunta".

Aprendizaje entre pares y las bondades del trabajo colaborativo

Hoy por hoy, el docente requiere desarrollar competencias para reflexionar sobre su propia práctica, sobre lo que aprende, cómo lo aprende y con quién comparte lo aprendido. Los procesos para aprender y reflexionar sobre lo que sucede día a día en las escuelas, requieren de la colegialidad como una herramienta para el crecimiento profesional, la opinión de los colegas, la visión del otro en torno al quehacer escolar, la orientación del más experimentado, pero también la duda del que inicia, convierte los espacios de reflexión entre colegas en verdaderas comunidades de aprendizaje; de ahí la importancia de fortalecer el trabajo entre pares.

El trabajo colectivo es necesario, ya que las tendencias en formación docente cada vez inciden en alejarse de las prácticas individualistas, transitan de una cultura del ejercicio individual a una cultura de trabajo en colectivo que permita ayudar a bajar las tensiones y las incertidumbres del día a día. Fullán y Hargreaves

(2000) mencionan que las escuelas donde se trabaja en equipo, los docentes buscan ideas nuevas entre sus colegas, procuran asistir a conferencias y talleres que les permitan fortalecer su conocimiento, son atraídos por escuelas que están en constante movimiento e innovación.

Los docentes y directivos de nuevo ingreso, necesitan del apoyo de los colegas más experimentados, de tal manera que el formador retomará los medios adecuados y necesarios para brindar acompañamiento y fungir como un actor principal en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se vean inmiscuidos los docentes en sus primeros años de novatez, de ahí la importancia que conozcan las diferentes formas de trabajo colaborativo, y entre pares.

Metodología

La selección metodológica se definió en torno al propósito de analizar la construcción del perfil del formador para la participación en los procesos de formación para la evaluación del desempeño, así como para situar el seguimiento al trabajo realizado durante el acompañamiento, y se consideró que tuviera un enfoque mixto, considerando que se tratara de:

> …la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un sólo estudio con el fin de obtener una "fotografía" más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales […]. Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (Chen, Johnson *et al.*, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2017: 546).

El proceso cualitativo se fundamentó con la aplicación de un grupo focal, considerando que éste busca generar y analizar la interacción entre los participantes (Barbour, 2007, citado por Hernández *et al.*, 2017), y cómo se construyen significados grupalmente, a diferencia de las entrevistas cualitativas, donde se explora a detalle las narrativas individuales, también resalta que tienen un potencial descriptivo y comparativo. El grupo focal permitió recoger información para identificar algunas categorías del perfil de los formadores, lo que reforzó la estrategia de formación, capacitación y acompañamiento que a nivel estatal se desarrolló, considerando que los insumos aquí recogidos ampliaron el conocimiento de las características para la selección de los formadores, una de ellas no considerada en la primera acción, se refiere a un docente con capacidad de resiliencia para resistir a grupos con un alto grado de resistencia al cambio y con

una abierta oposición a lo prescrito por la reciente Reforma Educativa (Senado de la República, 2013).

La encuesta fue otro de los métodos utilizados, al solicitar a los directivos capacitados la resolución de un cuestionario, a través del soporte de plataforma virtual, una vez concluido el proceso de capacitación, formación y acompañamiento. El instrumento incluyó 25 ítems, distribuidos en tres categorías, lo cual permitió definir los conceptos utilizados en esta investigación y delimitar sus logros en relación con el objetivo general de establecer las competencias profesionales, cualidades personales y actitud del formador dentro del proceso de formación de Directivos. La información fue procesada a través de concentración de matrices y graficada con programas estadísticos como Excel. La encuesta por sus propias características posibilitó recabar datos sobre diversas cuestiones, como preferencias, actitudes, opiniones, creencias, motivaciones, conocimientos, mediante la agrupación de las categorizaciones de conocimientos, habilidades y actitudes; mismas que a su vez están integradas por indicadores, constituyéndose de la siguiente manera: dentro de los conocimientos se encuentra el dominio del tema; para la valoración de las habilidades del formador se utilizaron los indicadores de didáctica y promoción de las actividades; por último, para la actitud se valoró el ambiente que promovió dentro del aula y la atención para resolver dudas o problemas.

Elementos de análisis y discusión

De inicio, en este rubro destacamos que los conocimientos se encuentran integrados por el dominio y experiencia en el desarrollo de diversos temas, para que el formador pueda exponer de manera vivencial a los actores involucrados en la capacitación, también implica su participación en la función directiva y el análisis de los diversos contextos sociales en los que se desenvuelve.

De acuerdo con Díaz (2004: 2) "…conocimiento significa entonces apropiarnos de las propiedades y relaciones de las cosas, entender lo que son y lo que no son". El conocimiento puede entenderse en relación con los datos e información que se tiene respecto al contenido del taller, puede ser visto como el dominio de contenidos de la función directiva y la experiencia con la que cuenta el formador, así como la serie de procesos que utiliza para ejemplificar los contenidos basándose en su experiencia, posibilitando la influencia en el análisis de los temas y promoviendo la toma de decisiones de los participantes.

Ahora bien, con base en los resultados de la encuesta sobre el dominio de contenidos, puede observarse que la mayoría de los participantes percibió que los formadores muestran dominio y conocimiento de los temas desarrollados.

De acuerdo con la perspectiva del grupo focal, se valida esta información por la experiencia en la función directiva de los formadores, así como también por su participación reciente en procesos de evaluación de desempeño. Citamos:

> En mi caso, cuento con experiencia laboral en niveles superiores de formación docente, por lo que cuando me enfrento a un curso taller de este tipo, no me queda de otra más que prepararme, planificar, investigar un poco más de lo que tengo en cuanto al contenido (Informante, 2).

La percepción de los participantes en cuanto al nivel de dominio de los formadores se manifiesta en apreciaciones como la siguiente: "Los formadores mostraron un excelente dominio de los temas y aclararon cada una de las dudas que surgieron durante el desarrollo del curso" (Informante 14). También nos interesa destacar en este análisis la manera en cómo se llevaron a cabo las sesiones, dado que los contenidos no requerían ser memorizados por completo, sino sólo ser identificados en el contexto escolar para la resolución de problemas, brindando la orientación adecuada para programar una serie de preguntas guías que al ser desarrolladas por escrito ejemplifican de manera amplia la función directiva. Por lo que, a partir de lo anterior, se puede establecer que el perfil del formador de directivos requiere basarse en el dominio de los contenidos, abordando entre otros aspectos conocimientos de los temas a tratar, experiencia en la función y seguimiento en la elaboración de las actividades de los participantes.

a. Habilidades del formador

Para el análisis de la categoría de habilidades del formador, es indispensable mencionar dos subcategorías entre las que se encuentran la didáctica y la promoción de las actividades. Por habilidades se entiende la estrategia utilizada por el formador, así como las actividades didácticas que utiliza para interesar al participante en las actividades que precisan ser elaboradas. De acuerdo con Perrenoud (2007), organizar y animar situaciones de aprendizaje es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas.

Esta competencia global moviliza varias competencias más específicas como: conocer los contenidos que enseña y su traducción en objetivos de aprendizaje, trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; trabajar a partir de los errores y los obstáculos de aprendizaje; construir y planificar dispositivos y

secuencias didácticas; y, comprometer a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

Por lo que el formador del taller de directivos requirió tener experiencia directiva, conocer los contenidos y trabajar a partir de las experiencias de los participantes, haciendo énfasis en la atención a los obstáculos que los participantes presentaron en la construcción de los procesos para el desarrollo de evidencias que les permitieran construir su portafolio para su evaluación de desempeño. Un ejemplo:

> …siempre trato de ser más amena con ellos, una maestra decía por ejemplo comprendo, pero no retengo, así que yo le decía cómo de que no (…) trataba de tener esa empatía y de acercarme con ellos, vayamos a lo que haces y trataba de darles una platicadita del tema para que identificaran los conceptos en su práctica Directiva… (Informante 1).

En lo referente a la didáctica y promoción de la participación, se muestra la percepción de los participantes en cuanto a que consideran que el formador mostró una excelente habilidad didáctica durante el proceso de enseñanza así como la promoción de la participación dentro de las actividades sugeridas, obteniendo exclusivamente conocimientos para participar en la evaluación del desempeño, sino también para mejorar en la práctica Directiva: "…no sólo les sirve para la evaluación sino para la práctica que desarrollan en el centro de trabajo" (Informante 2).

Estos resultados indican también que la sesión del taller no únicamente se aplicó de manera lineal siguiendo las pautas a través del cuadernillo de trabajo, sino que se utilizaron otros elementos como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para sus presentaciones, así como actividades que implicaron el análisis de la información presentada, discusión en grupos pequeños, en plenaria y en intervenciones del formador para brindar retroalimentación. Así:

> Cuando ha pasado una jornada de seis horas, es necesario retroalimentar qué aprendimos, debemos tener la capacidad para retroalimentar y analizar qué aprendimos para que se dieran cuenta los participantes, desconocían el Perfil Parámetros e Indicadores de su función, algunos no lograban redactar, argumentar por escrito su función, al retroalimentar, no sentían que fueron a perder el tiempo, consideraban que fue algo útil y de provecho, valoraban sus avances (Informante 3).

De ahí que, al analizar las habilidades que requiere el formador de directivos se deba considerar la estrategia didáctica que utiliza para intervenir con los des-

tinatarios, a través de situaciones diversas que promuevan la participación y el aprendizaje de los contenidos, sobre todo aquellas actividades que complementan la discusión y favorecen el intercambio de ideas, además que les permite retroalimentar lo aprendido durante cada jornada, aprender de otros y con otros. A través de este tipo de dinámica de formación, se amplía el panorama para la toma de decisiones y la experiencia se vio enriquecida con la apertura de los participantes para las actividades desarrolladas.

b. Actitud del formador

En cuanto a la categoría de análisis sobre la actitud del formador, se requirió organizar dos subcategorías entre las que se encuentran el ambiente desarrollado y la atención para resolver problemas o dudas de los participantes durante la formación. Por actitud se entiende la disposición del formador para brindar seguimiento a las actividades realizadas, así como la relación de empatía que se estableció con los participantes.

El análisis de resolución de dudas y ambiente de grupo permite destacar que la percepción de la mayoría de los participantes durante la formación determina que los formadores resolvieron sus dudas, reconociendo que la forma fue de buena a excelente, así como también propiciaron un ambiente de grupo calificado de manera excelente en un 75,2%.

Con respecto a la atención brindada a los participantes, los formadores expresaron que dieron seguimiento en la medida de los posibilidades "cualquier duda o sugerencia que pueda resolver, adelante, ahorita he estado resolviendo diversas situaciones, hasta consultan y ellos pasan el contacto, el compromiso de mi parte es apoyar, ayudar siempre y cuando estuviera en mis manos" (Informante 1), destacando que la resolución de dudas no sólo se cubrió durante la capacitación sino que llegó a horarios extraordinarios de atención.

Finalmente, en la encuesta aplicada a los participantes en relación con el ambiente establecido dentro de la formación, los directivos expresaron que contaron con "excelentes facilitadores, promovieron un ambiente ameno" (Informante 74) esto puede ser relacionado con la percepción de los formadores en cuanto al apoyo que brindaron como parte del seguimiento en los avances y preparación para la evaluación.

Al establecer una relación entre la información de las encuestas aplicadas y el grupo focal de facilitadores, esta condición permitió identificar que los formadores de directivos atendieron las dudas presentadas y generaron un ambiente propicio de intercambio y seguimiento que posibilitó el desarrollo y adquisición de aprendizajes en los participantes.

Comentario final

A través del seguimiento realizado durante la capacitación se brindó respuesta a las preguntas iniciales del trabajo, detectándose los siguientes hallazgos.

En primer lugar, las características fundamentales que determinaron la identificación de los formadores fue su trayectoria profesional, ser directivos vigentes durante la jornada de capacitación, su conocimiento en la formación docente y directiva, así como conocimiento de los procesos de la evaluación del desempeño de Directivos.

En segundo lugar, la percepción de los participantes emitida a través de la encuesta y el *Focus Group* realizado a formadores indican que el formador debe poseer las características de empatía, conocimiento y dominio de los temas del taller de acompañamiento y apartados de la evaluación del desempeño, disponibilidad en su horario para brindar orientación, manejo de grupo, generador de un ambiente áulico que propicie el intercambio de conocimientos y capacidad para resolver dudas durante la formación.

Por último, el acompañamiento no sólo sirvió para la participación en la evaluación del desempeño, sino que a través de las sesiones presenciales orientó a los participantes en la práctica de la función directiva, a través de la experiencia compartida y del análisis de sus funciones de acuerdo con sus necesidades.

Para concluir y pese a que se cuenta con un perfil oficial (Cf. SEP, 2018), se hace necesaria la elaboración de un perfil actualizado de la función del formador en estos procesos de capacitación, debido a que se establece el acompañamiento a través de tutorías y no se ha determinado aún los perfiles de estos participantes que tendrán un gran impacto en el desempeño de sus tutorados.

Referencias

Arredondo López, María Adelina. (2007). "Formadores de formadores", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 473-486.

Díaz Muñante, Jorge Raúl. (2004). "Modelo de gestión del conocimiento (GC) aplicado a la universidad pública en el Perú", *Sistema de Bibliotecas. Ficha de Monografía,* <https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/basic/diaz_mj/contenido.htm>, consultado el 2 de marzo, 2017.

Fullán, Michael y Andy Hargreaves. (2000). *Las escuelas que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, SEP/Amorrortu.

Gobierno de México/PRONAP. (2014). *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, PRONAP (EED)*, <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-nacional-para-la-actualizacion-permanente-de-los-maestros-de-educacion-basica-en-servicio-pronap-eed>, consultado el 2 de marzo, 2017.

Harf, Ruth y Delia Azzerboni. (2007). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio. (2017). *Metodología de la investigación,* México, Mc-Graw Hill.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Validación del documento Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior Ciclo escolar 2016-2017. Estrategia Operativa*, <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/03/Validaci%C3%B3n-del-documento-Etapas-Aspectos-M%C3%A9todos-e-Instrumentos-de-las-evaluaciones-del-Servicio-Profesional-Docente-en-Educaci%C3%B3n-B%C3%A1sica-y-Educaci%C3%B3n-Media-Superior-Ciclo-escolar-2016-2017.pdf>, consultado el 2 de marzo, 2017.

Marcelo García, Carlos. (1999). "La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos", *XXI Revista de educación*, núm. 1, pp. 33-57, <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3349/b11504572.pdf?sequence=1>, consultado el 2 de marzo, 2017.

Marcelo García, Carlos. (1997). "¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias", *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 249-278.

Perrenoud, Philippe. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*, trad. Núria Riam Bau, Barcelona, Graó.

Schleicher, Andreas. (ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Washington, D. C., oecd Publishing, <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>, consultado el 20 de junio, 2016.

Secretaría de Educación Pública. (s/fa). *Aprender entre pares. Una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de la escuela*, México, <https://cafge.files.wordpress.com/2016/12/afsedf-2016-aprender_entre_pares.pdf>, consultado el 30 de junio, 2016.

Secretaría de Educación Pública. (s/fa). *La Ruta de Mejora Escolar*, México, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263948/Ficha_La_Ruta_de_Mejora_Escolar_puntos_basicos.pdf>, consultado el 18 de junio, 2016.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Examen de conocimientos y habilidades directivas*, México, <http://www.cca.org.mx/profesores/bibliotecadigital/des-

carga/guia_examen_directores/3_Secundaria_Exa_conocimientos_Directivo.pdf>, consultado el 30 de junio, 2016.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica*, México, <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/cepd/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf>, consultado el 15 de junio, 2016.

Secretaría de Gobernación. (2013). "Ley General del Servicio Profesional Docente", *Diario Oficial de la Federación*, miércoles 11 de septiembre.

Segovia, Jesús Domingo. (2005). "Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso", *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 13, núm. 17, <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513017.pdf>, consultado el 2 de marzo, 2017.

Senado de la República/Comisión de Educación. (2013). *Reforma Educativa. Marco normativo,* México, <https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf>, consultado el 2 de marzo, 2017.

Tejada Fernández, José. (2002). "La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación", *Revista Educar*, vol. 30, pp. 91-118.

Vaillant, Denise. (2002). *N° 25 La formación de formadores. Estado de la práctica*, Uruguay, preal-Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe, <https://caedofu.tripod.com/doc/vaillant.pdf>, consultado el 2 de marzo, 2017.

Vezub, Lea Fernanda. (2011). "Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes", *Revista del iice*, núm. 30, pp. 103-124.

Experiencia derivada de un proceso de evaluación de asesores en línea en la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia de la unam, desde un enfoque formativo-ecosistémico

luz iris eneida lópez valdez
Universidad Nacional Autónoma de México, cuaed, México.

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (unam) dispone de dos sistemas educativos para la formación profesional universitaria, el escolarizado, que en términos de modalidad corresponde a la presencial, y el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (suayed), el cual corresponde a la modalidad no presencial. En el primero prevalece una metodología educativa convencional, mientras que en el suayed se reconocen las metodologías alternativas no presenciales, abierta y a distancia (Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, 2013), y se busca trabajar con un perfil de alumno protagónico en el aprendizaje.

Para cursar alguna licenciatura a distancia, es obligatorio aprobar un curso propedéutico (cp) desarrollado totalmente en línea, el cual prepara a los aspirantes para cumplir con el perfil de ingreso (Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, 2013), y una de las estrategias para garantizar sus objetivos es la evaluación de la actividad docente. Sin embargo, definir una propuesta totalmente efectiva es un ejercicio complejo dada la complejidad para establecer un vínculo directo entre el esfuerzo individual del docente y el logro del estudiante (Canales *et al.*, 2011). De ahí que las tendencias más actuales enfaticen el reconocimiento de que la participación de la totalidad de los actores, la organización

y el funcionamiento de las instituciones educativas, es indispensable para elevar la calidad educativa (Coloma, 2010).

En este sentido y considerando los propios principios del modelo educativo del SUAYED (2013), es que se opta por asumir una evaluación de la práctica docente desde el denominado *paradigma ecológico* mismo que, de acuerdo con Choque (2009), está integrado por un medio de vida que implica a organismos vivos y objetos que se influencian entre ellos y en el que existe un carácter dinámico en donde cada elemento es a la vez origen y objeto de influencia por vía de reciprocidad. Así pues, el ecosistema educativo se conforma por el conjunto de personas y organizaciones en diferentes niveles abarcativos, que de manera interrelacionada y en un contexto específico, interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto. Se pretende que dichos objetivos sean integrales, multifactoriales y que involucren a una diversidad de actores que deben ser considerados en la gestión educativa (Choque, 2009).

Dados los principios del SUAYED y los fines de la evaluación a implementar, se hizo un ejercicio de validación de instrumentos durante el CP del primer semestre del año 2017, momento a partir del cual se asumió una perspectiva ecológica que consideraría la relación interdependiente de los actores que comparten un mismo propósito desde sus diferentes roles.

En este capítulo se presentan únicamente algunos resultados de la propuesta de reactivos para los instrumentos de los asesores del SUAYED, probada con los actores del CP del segundo semestre del año 2017, aunque actualmente forma parte del proyecto PAPIIT IN304718 "Principios ecosistémicos para una educación en el marco de las sociedades de la información y el conocimiento: caso de estudio el SUAYED".

Delimitación del problema de investigación

En los CP de la CUAED se imparten módulos diseñados *ex profeso* con el objetivo de incrementar las posibilidades de interacción y aprendizaje. Además, con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se espera proporcionar herramientas cognitivas y tecnológicas para el manejo de la plataforma educativa, el desarrollo de la comunicación escrita, el autoconocimiento y el estudio autónomo, así como la identidad universitaria.

En el logro de estos propósitos participan diversos actores implicados entre los que el asesor y el monitor son las figuras educativas que interactúan con los estudiantes en diferentes niveles, para introducirlos a un nuevo paradigma de aprendizaje, el primero de forma directa a través de sus orientaciones y retroa-

limentación, y el segundo de forma indirecta a través del seguimiento de la asesoría.

En este ejercicio se considera fundamental que tanto el asesor como el monitor conozcan y comprendan las características de los estudiantes, del modelo educativo SUAYED, así como de su propio rol y el carácter ecosistémico de dicho modelo, a partir del cual los resultados educativos dependerán de la interacción con el resto de los actores y materiales, de manera que el logro de los propósitos y el nivel de calidad del CP será resultado de un ejercicio que no se lleva a cabo en aislamiento y deslocalización.

Los objetivos y resultados de este ejercicio implican considerar la evaluación no sólo como un medio para indagar sobre procesos y resultados educativos, sino también con funciones didácticas puesto que entre otras, permite dar a conocer de los rasgos y funciones esperadas en interacción con los actores implicados. He aquí algunos aspectos para contextualizar.

a. Perfil de ingreso

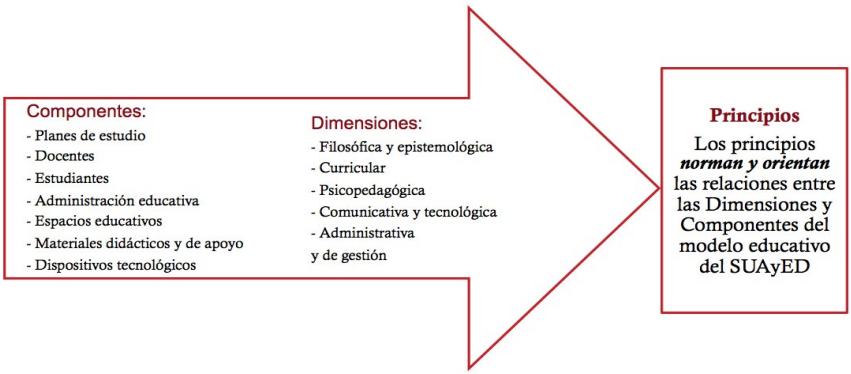
El perfil de ingreso al Sistema se corresponde con el perfil del egreso del CP e incluye los siguientes rasgos (SUAYED, 2013: 27-28):

- Tener conocimiento de las características de la modalidad educativa a distancia en línea y construir un sentido de identidad alrededor de la misma.
- Ser responsable de su propio aprendizaje, con valores y aptitudes para el trabajo colaborativo.
- Ser capaz de administrar su proceso de aprendizaje.
- Realizar actividades de planeación y administración del tiempo.
- Evaluar sus logros y avances académicos.
- Manejo eficiente de las TIC como recursos de apoyo al aprendizaje y a la socialización.
- Desarrollar y potenciar habilidades de búsqueda, clasificación, discriminación y análisis crítico de la información.
- Contar con habilidades de comunicación oral y escrita.
- Integrarse a comunidades de aprendizaje.
- Ser proactivo.
- Ser innovador.
- Desempeñar un rol como mediador e interlocutor en los procesos pedagógicos de otros alumnos.

b. Principios del modelo educativo

En esta propuesta de modelo educativo, los principios son los que norman y orientan las relaciones entre las dimensiones implicadas en su planteamiento y los componentes del ecosistema educativo (ver Figura 1).

Figura 1
Componentes, Dimensiones y Principios en el modelo educativo del SUAYED



Fuente: Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (2013).

Los principios componentes del modelo se ubican a continuación (ver Tabla 1).

Tabla 1
Componentes del modelo Educativo del SUAYED

Componente	Descripción
Humanismo	"Sitúa a las personas en el centro del modelo educativo, de tal forma que las necesidades, intereses, aspiraciones, habilidades y destrezas, son considerados para definir la trayectoria de formación profesional de cada estudiante" (SUAYED, 2013: 16).
Interacción e Interactividad	"Capacidad del modelo educativo para centrar sus esfuerzos en los procesos interrelacionados de enseñar y aprender, tomando como punto de partida las interacciones humanas entre los agentes educativos. Implica, asimismo, la articulación de los elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje con el uso de materiales didácticos, apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación" (SUAYED, 2013: 13).
Docencia distribuida	"Al no colocar en el centro de cada escenario educativo, ni al estudiante ni al profesor, ubicándolos como parte integrante de una red interconectada de agentes educativos que contribuyen de manera significativa al buen desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje creando así comunidades diversas de aprendizaje y enseñanza" (SUAYED, 2013: 14).

Tabla 1. *Continuación*

Componente	Descripción
Corresponsabilidad	"Se reconoce en el estudiante su capacidad autogestiva y de colaboración con los demás. En virtud de que el modelo promueve el aprendizaje autónomo de los estudiantes, y permite que éstos desarrollen sus habilidades para aprender, enseñar y vincularse con comunidades de pares, profesionales, expertos y otros actores sociales con quienes puede compartir sus conocimientos y experiencias" (SUAYED, 2013: 15).
Adaptabilidad	"Adecuar y ajustar los planes y programas de estudio a los requerimientos particulares del contexto educativo, laboral y social en que se implementen. En concordancia con este principio, la oferta educativa deberá enriquecerse con una diversidad de contenidos optativos que respondan a los requerimientos de formación profesional específicos de los estudiantes" (SUAYED, 2013: 11).
Flexibilidad	"Este principio establece que el modelo debe mostrar capacidad para adaptarse a los cambios que demanda la sociedad, así como para responder a las necesidades del desarrollo personal y profesional del estudiante, a través de mecanismos como la Flexibilidad temporal, Flexibilidad espacial y Flexibilidad didáctica, entre otros tipos" (SUAYED, 2013: 14).
Innovación	"Consiste en la concepción, diseño, selección, organización y utilización de diversos recursos humanos y materiales que, integrados de manera creativa, promuevan la mejora continua de los insumos, procesos y resultados del SUAYED" (SUAYED, 2013: 12).
Sostenibilidad	"De acuerdo con este principio, el modelo SUAYED deberá adaptarse a las nuevas condiciones sociales y a sus ritmos de cambio en diferentes ámbitos, innovará y responderá con equidad a las exigencias educativas institucionales, considerando la sostenibilidad: social, económica y ecológica" (SUAYED, 2013: 16).
Evaluación continua	"Este principio concibe a la evaluación como un proceso permanente y amplio, que permite la mejora continua y el incremento en la calidad de la modalidad de educación" (SUAYED, 2013: 15).

Fuente: elaboración propia con base en Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (2013).

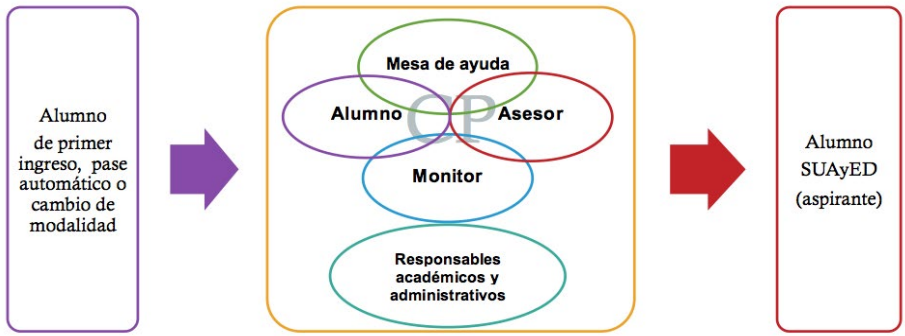
Actores del Programa de Formación Propedéutica

Con el acompañamiento y apoyo directo de un monitor, y el apoyo indirecto del responsable académico y administrativo por parte de la CUAED, así como de una mesa de ayuda disponible tanto para los alumnos como para los asesores, en un entorno de aprendizaje virtual, se busca la adquisición de herramientas y competencias que garanticen los fines del programa y así los alumnos se integren a este ecosistema de aprendizaje (ver Figura 2).

Vinculado a lo anterior, se propone también una esquematización de las funciones de cada actor implicado en el proceso de formación propedéutica, así como de las relaciones que se establecen entre ellos (ver Figura 3).

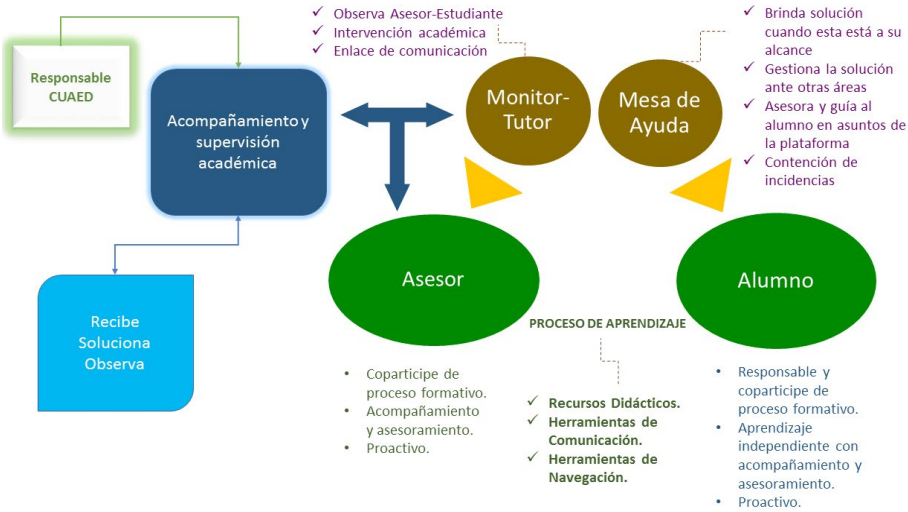
En el entendido de que una evaluación ecosistémica completa debería tomar en cuenta la relación entre todos los actores, para los fines de este capítulo se han considerado los participantes implicados para utilizar tan sólo los instrumentos diseñados específicamente con relación al asesor.

Figura 2
Actores que colaboran en el CP



Fuente: elaboración propia con base en Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (2013).

Figura 3
Actores en el CP: relaciones y funciones



Fuente: elaboración propia.

Rasgos y funciones del Asesor

Así pues, los asesores del CP debieron llevar a cabo una compleja función mediada por tecnología, para lo cual sus rasgos y funciones fueron identificados a partir de los conocimientos requeridos sobre el modelo educativo, los contenidos y sobre didáctica para contextos educativos en línea. Hay que enfatizar que las siguientes descripciones se hacen en términos de competencias.

Rasgos. Docente conocedor del sistema SUAYED; que cuenta con formación psicopedagógica sobre la modalidad; con experiencia de asesoría en nivel medio superior y superior; en el uso de las TIC para la elaboración de materiales didácticos y para la comunicación; así como en el uso de los recursos disponibles de la plataforma Moodle y la Internet para reforzar, ampliar o profundizar los temas abordados. Con capacidad de comunicación respetuosa, clara, precisa, suficiente, personalizada, expresiva, afectiva y oportuna. Con capacidad de cumplir en tiempo y forma las pautas establecidas para el desarrollo de sus actividades (UNAM/CUAED, s/f).

Funciones. Las funciones del asesor se organizan en las dimensiones identificadas por Pérez (2000) sobre las actividades desarrolladas por el asesor en línea a nivel superior, adaptadas para el caso de los CP (ver Tabla 2).

Rasgos y funciones del Monitor

Para el ejercicio de monitoreo se requiere que el responsable de éste se plantee como un tema problemático el logro de los propósitos del CP, considerando su rol de acompañante y corresponsable como el medio principal para alcanzarlos, en contraposición del modelo de supervisión entendida como vigilancia, control o fiscalización; el monitor es una figura de enlace entre el asesor y los coordinadores académicos y administrativos.

TABLA 2

Dimensiones y funciones del asesor en el CP

Dimensiones	Funciones
Organizacional	1. Interviene en aspectos relacionados con la organización del tiempo de estudio en la presentación del módulo y durante el seguimiento de los alumnos. 2. Negocia y desarrolla estrategias junto con los alumnos y su monitor, para asegurar la integración de los alumnos ausentes y la permanencia de los rezagados o adelantados; así como para la atención oportuna a las dinámicas administrativas. 3. Negocia normas de participación en actividades grupales, individuales, intercambio de roles (tutoría entre alumnos) y para el aprendizaje autónomo.

Tabla 1. *Continuación*

Dimensiones	Funciones
Intelectual	4. Considera las diversas formas de aprender, cuando guía y orienta al estudiante para la construcción del conocimiento. 5. Vincula la práctica con la teoría y la teoría con la práctica. 6. Fomenta el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir y a colaborar. 7. Fomenta la autoevaluación para el reconocimiento de logros y áreas de oportunidad, como parte del proceso de evaluación formativa. 8. Realiza el seguimiento permanente de los avances académicos del estudiante y ofrece retroalimentación de acuerdo con el desempeño. 9. Evalúa los procesos que se producen para el aprendizaje de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores como la responsabilidad, tolerancia, equidad, justicia y libertad, entre otros fundamentados en el principio humanista del SUAYED. 10. Registra las calificaciones de los estudiantes y da cuenta de sus logros y áreas de oportunidad.
Social	11. Conoce la situación individual de cada estudiante e identifica áreas de interés y oportunidad para motivar y ofrecer orientación educativa. 12. Motiva al estudiante a alcanzar los objetivos de aprendizaje. 13. Fomenta una comunicación abierta con los estudiantes. 14. Tiene una presencia constante, para disminuir la sensación de soledad. 15. Coadyuva a que el estudiante sea y se sienta integrado a una comunidad de aprendizaje.
Tecnológica	16. Fomenta la interactividad para que el conocimiento en diversos formatos pueda sea creado, explorado, evaluado e interconectado. 17. Diseña material didáctico para apoyar su comunicación. 18. Utiliza herramientas de la plataforma, externas y dispositivos móviles; mediante prácticas éticas, legales y uso seguro, y las habilita en tiempo y forma.
Institucional	19. Canaliza a los estudiantes a los servicios de apoyo apropiados para la problemática identificada. 20. Participa en la evaluación del programa y propone la mejora de materiales y contenidos. 21. Entrega reportes de avance y conclusión en tiempo y forma.

Fuente: Pérez-Fragoso (2000).

Rasgos. Docente que cuenta con formación psicopedagógica en la modalidad, con experiencia como líder de grupos académicos y vocación de servicio. Conocedor del modelo educativo y del rol de asesor, de tal forma que posee la sensibilidad para atender y orientar en las ausencias o dificultades que identifique en su acompañamiento. Con experiencia en el uso de las TIC para la elaboración de materiales didácticos de apoyo y para la comunicación con los asesores, así como en el uso de los recursos disponibles en la plataforma Moodle con el soporte de la Internet. Con capacidad de comunicación respetuosa, clara, precisa, suficiente,

personalizada, expresiva y oportuna, así como de cumplir en tiempo y forma con las pautas establecidas para el desarrollo de sus actividades.

Funciones. Acompañar a los asesores para orientarles en el logro de las funciones y metas previstas académica y administrativamente.

Instrumentos

A continuación, se presenta la clasificación de los instrumentos propuestos para obtener la evaluación de enfoque ecosistémico en este programa. Los resultados que se presentan corresponden a los que se aplicarían en la fase de cierre con fines formativos (ver Tablas 3 y 4).

Tabla 3

Instrumentos para la evaluación de los actores de acuerdo con los momentos de aplicación

Actor vs momentos de evaluación	Momentos de Autoevaluación	Momentos para la Coevaluación	Momentos para la Heteroevaluación
Asesor	Inicio y Cierre	Desarrollo y Cierre	Cierre
Monitor	Inicio y Cierre	Desarrollo y Cierre	Cierre
Estudiante	Inicio y Cierre	Cierre	Cierre

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Instrumentos para la evaluación de los actores con relación los actores implicados

Actores	Asesor evaluador	Monitor evaluador	Estudiante evaluador	Plataforma
Asesor evaluado	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación	Heteroevaluación
Monitor evaluado	Coevaluación	Autoevaluación		Heteroevaluación
Estudiante evaluado	Coevaluación		Autoevaluación	Heteroevaluación

Fuente: elaboración propia.

Conviene mencionar que cada instrumento se organizó en tres secciones. La Sección 1 de Actividades: aquí se indaga sobre el logro de las actividades previstas o aprendizajes esperados; con relación a la intervención de los agentes implicados. La Sección 2 de Rasgos: aquí se pide indicar si el asesor manifestó los rasgos esperados. La Sección 3 de Recomendaciones: aquí se indaga sobre el grado de satisfacción con el CP o recomendaciones para mejorar el instrumento.

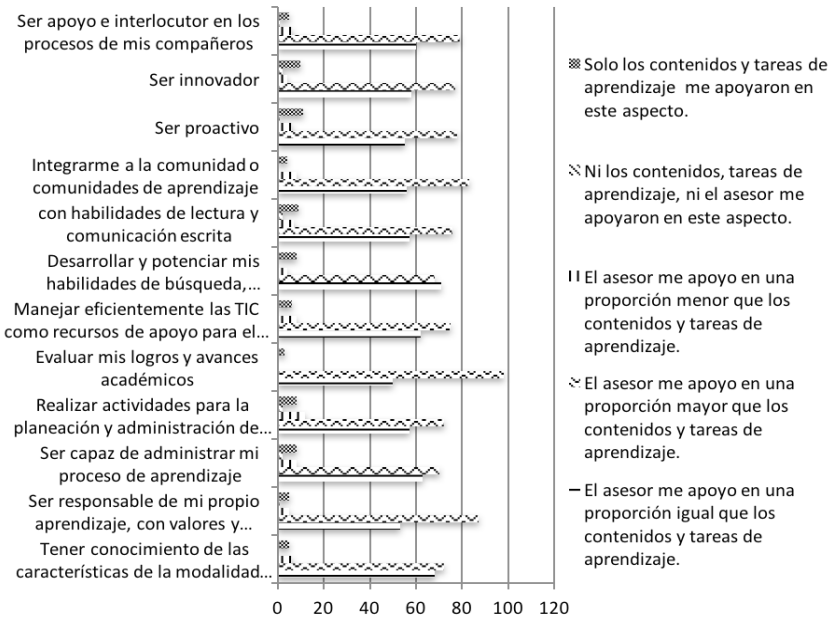
Resultados

Aunque la resolución de los instrumentos tuvo una participación considerable, la diferencia en el formato y el llenado de cada uno impidió la comparación y correlación entre las respuestas, no obstante, dan información para la mejora de los mismos, así como dar cuenta de la opinión sobre la pertinencia de considerar cada rasgo y función en su evaluación.

Evaluación por parte del alumno

Sección 1. Este instrumento fue contestado por una población de 151 alumnos. Como se puede observar en la Figura 4, la mayoría de los estudiantes considera que los asesores les apoyaron en el logro de todas las características requeridas en el perfil de ingreso, en una proporción igual o mayor que los contenidos del CP (ver Gráfica 1).

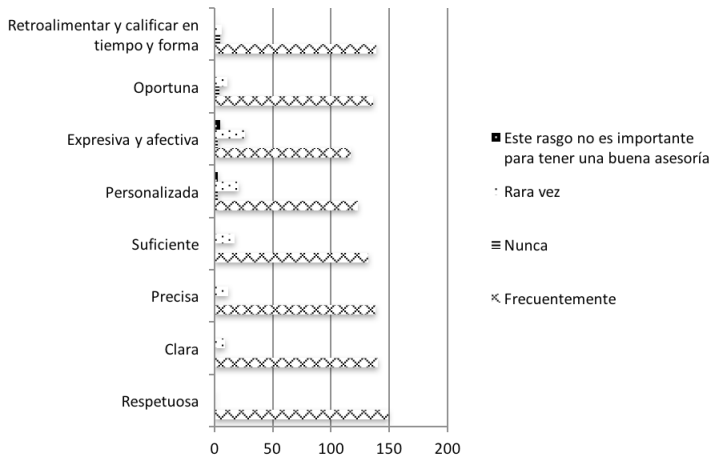
Gráfica 1
Respuestas a la pregunta
"¿Con relación a los contenidos y tareas de aprendizaje, en qué proporción consideras que tu asesor te ayudó a…?"



Fuente: elaboración propia.

Sección 2. Sobre la pregunta ¿en qué medida tu asesor manifestó poseer los siguientes rasgos académicos? En esta ocasión se informan las respuestas sobre las características de su comunicación donde la mayoría de los estudiantes mencionaron encontrar frecuentes los rasgos indagados, muy pocos alumnos señalaron que estos rasgos no son importantes, destacan la comunicación afectiva y personalizada (ver Gráfica 2).

Gráfica 2
Respuesta a la pregunta: "¿En qué medida tu asesor manifestó tener los siguientes rasgos en su comunicación?"



Fuente: elaboración propia.

Sección 3. Sobre el grado de satisfacción con el CP y la asesoría casi el total de los estudiantes mencionaron que fue de satisfactoria a muy satisfactoria. Sólo dos casos dieron respuestas diferentes uno no entendió el sentido de esta sección y el segundo indicó lo siguiente: "No mucho debido a que me surgían dudas y la asesora no me las resolvía de forma clara".

Evaluación de los asesores por parte del monitor

Este instrumento fue contestado por 44 monitores y los resultados de su aplicación se pueden consultar en una dirección electrónica.[1] De manera abreviada, el análisis de datos recabados se ofrece a continuación.

[1] La liga para consulta es la siguiente: <https://docs.google.com/forms/d/11bcQiSNUsggD_lpE7gduE9XJz_aiyKVkR5Rdg7cJ1yo/viewanalytics>.

Sección 1. ¿En qué medida fue de utilidad el acompañamiento de los monitores para llevar a cabo las funciones de asesoría? De acuerdo con la información recabada, la mayoría de las funciones de los asesores se realizó desde la perspectiva de los monitores, gracias a su ayuda o se potenciaron gracias a ésta.

Ninguno de los ítems fue considerado como irrelevante, pero 11 de 21 no se consideraron en el monitoreo durante el CP evaluado. Las frecuencias en porcentajes son las siguientes.

1. El asesor negoció normas de participación en actividades grupales, individuales, intercambio de roles (tutoría entre alumnos) y para el aprendizaje autónomo (22%).
2. Considerar las diversas formas de aprender, cuando guió y orientó al estudiante para la construcción del conocimiento (19%).
3. Inculcar la práctica con la teoría y la teoría con la práctica (30%).
4. Fomentar la autoevaluación para el reconocimiento de logros y áreas de oportunidad, como parte del proceso de evaluación formativa (10%).
5. Evaluar los procesos que se produjeron para el aprendizaje de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores (14%).
6. Conocer la situación individual de cada estudiante, al identificar áreas de interés y oportunidad, para la motivación y orientación educativa (16%).
7. Fomentar una comunicación abierta con los estudiantes (5%).
8. Coadyuvar a que el estudiante sea y se sienta integrado a una comunidad de aprendizaje (32%).
9. Fomentar la interactividad, para que el conocimiento en diversos formatos pudiera ser creado, explorado, evaluado e interconectado (28%).
10. Diseñar material didáctico para apoyar su comunicación (58%).
11. Participar en la evaluación del programa y proponer la mejora de materiales y contenidos (28%).

La actividad en la que tuvieron mayor incidencia los monitores fue en el fomentar el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir y a colaborar (75%).

Por otro lado, todos los ítems tuvieron opiniones de irrelevancia por parte de 1 a 4 monitores que representan del 2 al 9% de la muestra.

Sección 2. De acuerdo con las respuestas obtenidas, todos los rasgos fueron manifestados en mayor proporción; sin embargo, un buen número de rasgos no se consideraron para el acompañamiento dado. Sobre la relevancia de las preguntas, sólo un monitor expresó que los siguientes rasgos eran irrelevantes: tener capaci-

dad de comunicación con las características solicitadas, conocer el sistema SUAYED y tener experiencia en el nivel medio superior.

Sección 3. Entre las recomendaciones para la mejora del instrumento se mencionaron los siguientes:

- Se solicita información del asesor con la que no se cuenta y que no se solicitó con antelación.
- Los verbos de lograr o potenciar son subjetivos ya que si bien se realizaron acciones que se realizaron no se puede definir el resultado y/o éxito.
- En las opciones de respuesta no aparece que el asesor lo realiza sin necesidad del monitoreo.
- El monitor no tiene acceso a todos los espacios de comunicación, por lo que hay actividades y rasgos que no se pueden constatar. Se debe basar en acciones que se pueden comprobar en plataforma.
- El instrumento es largo.

Autoevaluación

Este instrumento fue contestado por 66 asesores y los resultados son los siguientes.

Sección 1. En qué medida fue de utilidad el acompañamiento de los monitores para llevar a cabo las funciones de asesoría. Como se puede observar en la Figura 6, la mayoría de las actividades indagadas se realizó y/o potenció gracias al seguimiento del monitor; no obstante, una buena cantidad de actividades se realizó por iniciativa propia, sin observaciones por parte del monitor (ver Gráfica 3).

También vale la pena considerar que, en la autoevaluación, a diferencia del resto de las coevaluaciones, hubo un mayor número de ítems que no se consideraron pertinentes o relevantes.

Sección 2. Esta sección no fue contestada completamente por los asesores.

Sección 3. Mediante esta sección se recuperaron comentarios para mejorar este instrumento de evaluación, de entre los cuales se destacan los siguientes.

- Reducir el número de preguntas.
- La mayoría de las preguntas relacionan directamente el monitoreo con el trabajo del asesor, pero en el trabajo personal y directo del asesor a distancia con los estudiantes en la plataforma, no tuvo mayor impacto o presencia.

– Colocar como una opción “realizado sin ayuda del monitoreo”.
– La actividad del monitor es importante, sin embargo, en ocasiones se vuelve demasiado sofocante para el asesor llevar a cabo las indicaciones que establece, porque en ocasiones no son acordes a todos los grupos. Hay que permitir que tanto el asesor y el acompañante tengan el beneficio de la duda, es decir, dejar que sean autónomos.
– Considero que algunas preguntas deben ser más precisas, a fin de poder dar una respuesta más objetivas.
– Considero que le dan mucho peso al monitor, cuando él o ella sólo es un apoyo para resolver dudas y no para lograr o potenciar los temas o actividades. Valdría la pena en el apartado 1, revisar las variables.

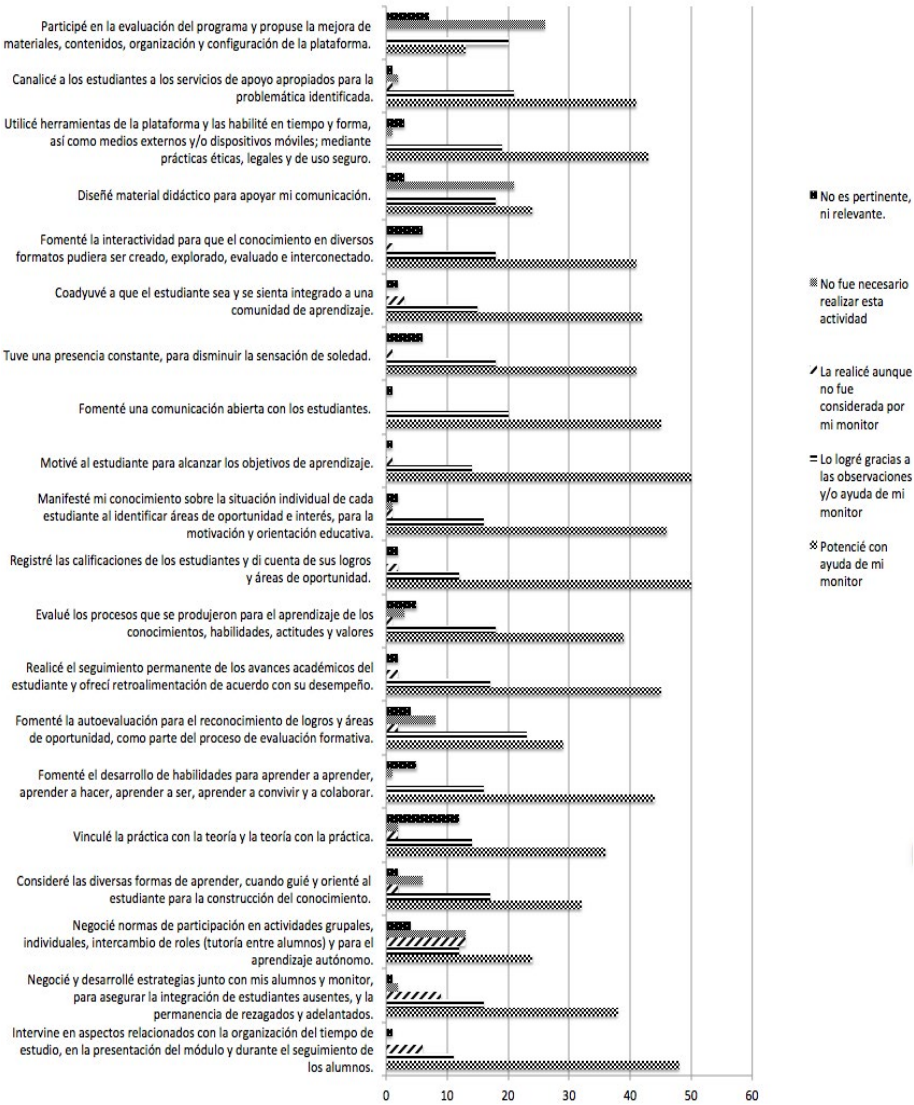
Comentario final

Se observa una necesidad de apoyar la comprensión e implicación de la corresponsabilidad en el logro de los objetivos y en un ambiente descrito en términos ecológicos, así como el de reforzar el sentido de la relación entre los actores en función del aprendizaje y no de la fiscalización. Habría que considerar el tema recurrente en el área, de proporcionar los instrumentos para su conocimiento de forma oportuna. También será necesario ajustar los instrumentos de evaluación, reducir la cantidad de ítems o distribuirlos en los diferentes momentos de la evaluación, así como utilizar un sólo formato para su comparación.

Por la cantidad de instrumentos propuestos, valdría la pena identificar cuáles serían indispensables para dar cuenta del funcionamiento ecosistémico del programa y, sobre todo, por los fines formativos de la corresponsabilidad en las actividades y resultados del programa formativo para un modelo educativo específico.

Gráfica 3

Mis actividades académicas y el acompañamiento de mi monitor



Fuente: elaboración propia.

Referencias

Canales, Alejandro, Edna Luna, Frida Díaz-Barriga, Miguel Monroy, Mónica Díaz y José María García Garduño. (2011). "Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia", en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga Arceo (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 87-201.

Coloma Manrique, Carmen Rosa. (2010). "Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente", *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 60-76.

Choque Larráuri, Raúl. (2009). "Ecosistema educativo y fracaso escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, núm. 49, pp. 1-9.

Pérez Fragoso, Carmen. (2000). "Situación de la docencia en línea: consideraciones sobre su evaluación", en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga Arceo (coords.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México, Paidós, pp. 157-178.

Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. (2013). *Modelo Educativo del SUAYED*, México, UNAM, <https://cuaieed.unam.mx/documentos/Modelo_SUAyED.pdf>, consultado el 14 de marzo, 2017.

Universidad Nacional Autónoma de México/Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. (s/f). *La Tutoría en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*, México, UNAM/CUAED, <https://cuaieed.unam.mx/documentos/La_tutoria_SUAyED.pdf>, consultado el 14 de marzo, 2017.

Segunda parte
Programas institucionales de acreditación y formación

Evaluación de la satisfacción de los profesionales de la educación

miguel ángel acedo ramírez
Universidad de La Rioja, España

francisco javier ruiz cabestre
Universidad de La Rioja, España

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio importante en el sistema universitario español desde su implantación en el curso académico 2009/10, cuyo objetivo ha sido la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria (Ariza *et al.*, 2014). Los cambios que se han producido en el sistema universitario pretenden la mejora y modernización, a través de la excelencia, la internacionalización y la dimensión social de la Educación Superior (Ministerio de Educación, 2010). La integración del sistema universitario español en el EEES, tal y como se recoge en la "Declaración de Bolonia" (Espacio Europeo de Educación Superior, 1999) y en el "Título XIII de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001), supone cambios en el papel del alumno –como centro de atención– y el profesor –como tutor y asesor–, en el sistema de créditos y en la propia estructura de los estudios, entre otros. Todos estos cambios persiguen una formación universitaria de calidad y, por ende, una mayor satisfacción de todos los agentes implicados (Ariza *et al.*, 2013). Aunque las ideas básicas del nuevo sistema son atractivas y sugerentes, han surgido en su aplicación a la realidad dificultades que pueden haber condicionado la consecución de los objetivos previstos con su implantación (Otero *et al.*, 2012).

Para alcanzar estos objetivos, la calidad y satisfacción se vuelven elementos importantes dentro del sistema universitario. Se han realizado numerosos trabajos, donde se analizan diferentes cuestiones relacionadas con el EEES y la enseñanza universitaria, pero hay menos sobre las dimensiones que configuran la satisfacción con los Grados de los distintos usuarios (Alves y Raposo, 2007). Algunos trabajos han analizado la satisfacción de los estudiantes de grado (Alves y Raposo, 2007), mientras otros analizan la satisfacción de los egresados con los estudios de Máster (González y Sanchís, 2014). También existen trabajos sobre la satisfacción del profesorado antes del proceso de convergencia europea (Ferrer i Julià, 2004; Cardona *et al.*, 2009), sin embargo, un estudio actualizado una vez implementado el EEES parece más que necesario.

El profesor es uno de los principales agentes del proceso educativo, por lo que la evaluación de su satisfacción es fundamental para la universidad. El nuevo marco de educación superior, dado que busca un mayor compromiso del profesorado con la universidad en su labor docente, investigadora y de extensión universitaria, no tendría, en principio, por qué contribuir a incrementar su satisfacción. En la medida en que el nuevo modelo contribuya a una mayor satisfacción del profesorado, tendremos un beneficio para la universidad en la que desempeña sus funciones, aumentando su prestigio (Anaya y Suárez, 2007). No obstante, todo cambio implica un rechazo y el profesor universitario no es una excepción, por lo que quizás la implementación del modelo no se esté desarrollando conforme a lo planificado (Monereo, 2010a; 2010b).

En este capítulo se presentan algunos resultados de investigación centrados en el análisis de la satisfacción de los profesores con el programa formativo del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE), impartido en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de La Rioja (UR) desde el curso académico 2009/10, dado que el conocimiento de los distintos aspectos que influyen en la satisfacción es relevante para diseñar e implementar acciones de mejora en dicho Grado.

El trabajo se estructura de la siguiente forma: en el segundo apartado se pone de manifiesto la importancia, en el sistema universitario, de tener profesores satisfechos y se describe el marco en el que se desarrolla el Grado en ADE; en el tercero se detalla la base de datos utilizada; en el cuarto se muestran los resultados obtenidos y, para finalizar, en el quinto apartado, se recogen las principales conclusiones.

Contextualización del objeto de estudio

La reforma de las enseñanzas universitarias oficiales en España, a través de la Ley Orgánica 4/2007 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007), ha

potenciado la autonomía de las universidades y aumentado la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Ello ha propiciado el incremento de las expectativas y exigencias de los distintos usuarios del sistema universitario respecto al papel que debe desempeñar (Capelleras y Veciana, 2001). La universidad se entiende como un servicio público, por lo que "las políticas públicas deberán reconocer las diversas misiones de la educación superior, que van desde la docencia y la investigación al servicio a la comunidad, y la implicación en la cohesión social y el desarrollo cultural" (Comisión Europea, 2009).

El número de universitarios no ha dejado de crecer y, sin embargo, el tamaño de su mercado potencial se ha reducido, debido a la disminución de la tasa de natalidad, a la vez que han aparecido nuevas alternativas de formación y se ha incrementado el número de universidades privadas. Además, se ha producido un aumento de la movilidad de los estudiantes y una gradual internacionalización del sistema universitario (Bengoetxea y Buela-Casal, 2013), fomentado por el nuevo marco europeo que facilita la movilidad de alumnos y profesores, así como el reconocimiento de estudios entre los países (Quevedo *et al.*, 2015). El proceso de internacionalización de los procesos educativos se extiende más allá de las fronteras de Europa, generando una competencia entre universidades a nivel global (Bengoetxea y Buela-Casal, 2013).

Todos estos hechos han contribuido a que las universidades se preocupen tanto por la calidad del servicio que prestan como por la satisfacción de los distintos grupos de interés, como son los estudiantes, el profesorado, el personal de administración y servicios, los potenciales empleadores y la sociedad en general.

Con respecto a la calidad, cabe señalar que una de las principales innovaciones de la Ley Orgánica 6/2001 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001), de universidades se refiere a la introducción de mecanismos externos de evaluación de la calidad universitaria conforme a objetivos y procedimientos transparentes, para lo que crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Esto ha propiciado que las universidades hayan desarrollado Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) ante la necesidad de acreditación, dado que los incentivos de evaluar la calidad han estado centrados en la acreditación.

En relación con la satisfacción, en el caso de la Universidad de La Rioja, el SGIC de los planes de estudio recoge procedimientos de análisis y seguimiento de los distintos colectivos implicados. En concreto, la evaluación de la satisfacción del profesorado y del alumnado. Centrándonos en la satisfacción del profesorado, cabe señalar que es prioritario para la universidad tener un profesorado satisfecho, dado que es uno de los agentes más importantes del proceso educativo y ello redundará en su propio beneficio (Anaya y Suárez, 2007). Sin embargo, parece existir un cierto rechazo al cambio entre el profesorado universitario, por lo que no

está claro su implicación en el nuevo modelo derivado del Espacio Europeo (Monereo, 2010a). El coste de cambio a los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje puede explicar dicha resistencia al cambio (Monereo, 2010b). Otros trabajo, en cambio, son más favorables y proponen una aceptación del cambio por parte del profesor universitario y una actitud positiva al nuevo modelo (Fernández *et al.*, 2010). Por ello, y a pesar de que hay estudios que analizan la opinión de los profesores en relación con la calidad y satisfacción con la educación superior antes de la implantación del Espacio Europeo (Ferrer i Julià, 2004; Cardona *et al.*, 2009), una valoración del nuevo modelo se torna más que necesaria, ante la falta de estudios en este ámbito.

La satisfacción de los profesores con los estudios que están impartiendo es un concepto subjetivo, porque depende de sus expectativas y deseos (Athiyaman, 1997), y multifacético, porque su análisis se ve condicionado por los distintos elementos que influyen en ella, así como los diferentes enfoques para su medición (Pérez *et al.*, 2010). La satisfacción debe incluir aspectos que el profesorado considere relevantes para valorar el proceso de forma global (Oldfield y Baron, 2000). Aspectos no sólo relacionados con el proceso de enseñanza y el plan de estudios, sino también con otras cuestiones relacionados con su organización, recursos humanos, etc. (Firdaus, 2006).

Por tanto, el objetivo de este trabajo es analizar la satisfacción de los profesores con determinados aspectos relacionados con los nuevos grados (el alumnado, la organización y desarrollo de la enseñanza, y los recursos humanos y materiales), derivados del Espacio Europeo de Educación Superior y, más concretamente, con el Grado en Administración y Dirección de Empresas, impartido en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de La Rioja.

Desde el curso académico 2019/10 se viene impartiendo el Grado en ADE en la Universidad de La Rioja, con una oferta de plazas de nuevo de ingreso de 150 alumnos. La enseñanza es de carácter presencial y se imparte en castellano, a excepción de varias asignaturas para las que hay posibilidad de cursarlas en inglés. El grado se estructura en cuatro cursos: en los tres primeros se imparten asignaturas comunes y de carácter obligatorio, y en el cuarto curso se ofertan asignaturas de carácter optativo (conducentes a la obtención de las menciones de Dirección y Organización de Empresas; Contabilidad y Finanzas; Planificación y Gestión de Marketing, y Derecho Económico de la Empresa). Con independencia del itinerario elegido el estudiante debe cursar un total de 240 créditos ECTS, de los cuales 180 se corresponden con asignaturas básicas y obligatorias, 36 con optativas, 12 con prácticas externas y 12 con el trabajo fin de grado. Tanto el trabajo fin de grado como las prácticas son de carácter obligatorio y se realizan en cuarto curso.

Para evaluar la satisfacción de los profesores se ha utilizado el cuestionario sobre "Satisfacción del profesorado de Grado con el programa formativo", que forma parte del Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de la Universidad de La Rioja y es uno de los indicadores que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) tiene en cuenta para la renovación de la acreditación de los títulos de Grado. A través de esta encuesta se evalúan los distintos aspectos relacionados con la actividad del profesorado. En particular, se analizan las siguientes dimensiones.

a. Alumnado. En este apartado se analizan cuestiones como la satisfacción con los conocimientos previos de los alumnos, la dedicación de estos a sus estudios, la asistencia a clase, la adquisición de competencias, los resultados académicos y la percepción del profesorado sobre la satisfacción de los alumnos con el Grado.

Organización y desarrollo de la enseñanza. En este campo se abordan temas como la organización del plan de estudios, los programas de acogida, el contenido de las guías docentes, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la coordinación horizontal y vertical, la asignación de créditos a materias, los horarios, las prácticas, la movilidad, las tutorías y los criterios de evaluación.

b. Recursos humanos y materiales. En este apartado se analizan cuestiones como la satisfacción del profesorado con el sistema de garantía de la calidad, el plan de formación, la cualificación y experiencia del personal de administración y servicios (Biblioteca, Oficina del Estudiante, Secretarías de Decanato, Conserjería, etc.) y del profesorado, las instalaciones e infraestructuras, los recursos tecnológicos, los recursos para la docencia, las acciones de mejora docente, la información publicada en la web del título, el sistema de sugerencias y quejas, el Equipo Directivo del Centro y las materias impartidas.

Ahora bien, para la realización del estudio se recogió información de los profesores que han impartido clases en el Grado en ADE durante el curso académico 2015/2016, a través de un cuestionario que consta de 32 preguntas que se agrupan en las tres áreas o dimensiones indicadas en el apartado anterior. Cada uno de los ítems se mide en una escala Likert de 1 a 10, donde el 1 significa "mínimo grado de satisfacción" y el 10 sería "máximo grado de satisfacción". En la Tabla 1 se detalla la ficha técnica del estudio. Para que puedan emitir juicios relativos a los distintos aspectos que se evalúan a través del cuestionario, la encuesta se realiza cuando el curso académico estaba avanzado. En concreto, se efectuó a finales del segundo semestre, de tal forma que los profesores pudieran tener una opinión formada sobre el programa formativo (ver Tabla 1).

Los profesores que contestaron la encuesta al final del curso académico de forma voluntaria y anónima fueron 34, lo que representa una tasa de respuesta del 45,3%.

Tabla 1
Ficha técnica del estudio sobre la satisfacción del profesorado con GADE

Denominación	Satisfacción del profesorado con el Grado en ADE
Universo	75 profesores de GADE del curso 2015/16 en la Universidad de La Rioja
Unidad de análisis	Profesores de GADE que han contestado el cuestionario al finalizar el curso académico 2015/16
Técnica de recogida de datos	Cuestionario estructurado contestado *online* por los profesores
Tamaño de la muestra	34 encuestas válidas
Error muestral	±12,51%; 95% (P=Q=0,5)
Fecha del trabajo de campo	Segundo semestre del curso académico 2015/16
Técnicas de análisis empleadas	Análisis descriptivo e inferencial

Fuente: elaboración propia.

Análisis de algunos resultados

Los resultados se exponen siguiendo los tres bloques en los que se estructura el cuestionario: (1) alumnado; (2) organización y desarrollo de la enseñanza, y (3) recursos humanos y materiales.

Alumnado

De los resultados obtenidos, destaca la percepción sobre la satisfacción de los alumnos con el programa formativo (7,12 puntos), en nuestro caso, Grado en Administración y Dirección de Empresas, seguido de la satisfacción con las competencias adquiridas por los estudiantes (6,97) y sus resultados académicos (6,65), todos ellos con valores significativamente mayores a 6. El profesorado expresa un nivel de satisfacción menor, pero con valores significativamente mayores a 5, sobre los conocimientos previos de los estudiantes (5,44) y su asistencia a clase (5,62). Finalmente, el aspecto peor valorado es el que se refiere a la dedicación de los estudiantes a lo planificado en la titulación (5,44), que no es significativamente mayor que 5 (ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos sobre el alumnado

Variable	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
P1. Conocimientos previos que traen los estudiantes	5,44* (0,086)(1)	6	6	1,85
P2. Dedicación real de los estudiantes a lo planificado en la titulación	5,44 (0,121)(1)	6	6	2,16
P3. Grado de asistencia a clase de los estudiantes	5,62* (0,086)(1)	6	8	2,58
P4. Competencias adquiridas por los estudiantes en el curso académico	6,97*** (0,002)(2)	7	8	1,82
P5. Resultados académicos de los estudiantes	6,65** (0,040)(2)	7	8	2,09
P6. Percepción sobre la satisfacción de los alumnos con el programa formativo	7,12*** (0,000)(2)	7,5	8	1,75

Nota: (1) La hipótesis nula es que el valor de media es menor o igual a 5, frente a la hipótesis alternativa de que es mayor a 5. (2) La hipótesis nula es que el valor de media es menor o igual a 6, frente a la hipótesis alternativa de que es mayor a 6. Los p-valor de la *t-student*, que permiten contrastar dichas hipótesis, se recogen entre paréntesis. *** Significativo al 1%. ** Significativo al 5%. * Significativo al 10%.

Fuente: elaboración propia.

Organización y desarrollo de la enseñanza

En el bloque relativo al plan de estudios y estructura, la cuestión mejor valorada por los profesores se refiere al desarrollo de las prácticas externas curriculares (8,32 puntos), con un valor significativamente superior a 8, aunque también las extracurriculares o voluntarias obtienen una muy buena valoración (8,24) (ver Tabla 3).

También se constata una notable aceptación de los profesores con aspectos académicos, como el programa de acogida a los alumnos (7,68), el contenido de las guías docentes (8,00), las metodologías de enseñanza-aprendizaje (7,62), la coordinación horizontes (7,65) y verticales (7,62) de las materias, la adecuación de los complementos formativos (7,74), las tutorías (7,85) y los criterios de evaluación (7,53), con unos valores significativamente superiores a 7.

Cuestiones como la organización del plan de estudios (7,26) y la asignación de créditos a las distintas asignaturas (7,32) y los programas de movilidad de los estudiantes (7,26) obtienen unos valores significativamente superiores a 6. Para concluir, el aspecto menos valorado es el procedimiento de asignación de los horarios (6,21), que tan sólo es significativamente mayor que 5. Por tanto, el profesorado parece bastante satisfecho con la nueva titulación de GADE, tanto en

su contenido y estructura como en los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados, que permiten que un estudiante medio pueda conseguir los conocimientos y competencias definidos en su programa formativo.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos sobre la organización y desarrollo de la enseñanza

Variable	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
P7 Organización del plan de estudios	7,26*** (0,001)(2)	8	9	2,15
P8 Programas de acogida y orientación al alumno de nuevo ingreso	7,68** (0,035)(3)	8,5	9	2,11
P9 Contenido de las guías docentes	8,00*** (0,003)(3)	8,5	9	1,95
P10 Metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el programa formativo	7,62** (0,040)(3)	8	8	2,00
P11 Coordinación y secuenciación horizontal de las materias	7,65** (0,036)(3)	8	8	2,03
P12 Coordinación y secuenciación vertical de las materias	7,62** (0,042)(3)	8	8	2,02
P13 Asignación de créditos a las distintas materias	7,32*** (0,000)(2)	8	8	2,08
P14 Procedimiento de asignación de horarios	6,21** (0,013)(1)	7	7	3,03
P15 Adecuación de los complementos de formación para facilitar el aprendizaje en el título	7,74** (0,013)(3)	8	9	1,85
P16 Desarrollo de las prácticas externas –curriculares– de los alumnos	8,32* (0,091)(4)	9	9	1,39
P17 Desarrollo de las prácticas externas –voluntarias– de los alumnos	8,24*** (0,000)(3)	9	9	1,60
P18 Programas de movilidad de los estudiantes	7,26*** (0,001)(2)	7	7	2,09
P19 Satisfacción con las tutorías	7,85*** (0,008)(3)	8	8	1,97
P20 Procedimientos y criterios de evaluación utilizados en la titulación	7,53* (0,068)(3)	8	8	2,02

Nota: (1) La hipótesis nula es que el valor de media es menor o igual a 5, frente a la hipótesis alternativa de que es mayor a 5. (2) La hipótesis nula es que el valor de media es menor o igual a 6, frente a la hipótesis alternativa de que es mayor a 6. (3) La hipótesis nula es que el valor de media es menor o igual a 7, frente a la hipótesis alternativa de que es mayor a 7. (4) La hipótesis nula es que el valor de media es menor o igual a 8, frente a la hipótesis alternativa de que es mayor a 8. Los p-valor de la *t-student*, que permite contrastar dichas hipótesis, se recogen entre paréntesis. *** Significativo al 1%. ** Significativo al 5%. * Significativo al 10%.

Fuente: elaboración propia.

Recursos humanos y materiales

Por lo que respecta a la opinión de los profesores sobre esta dimensión, destaca su alto grado de satisfacción con la materia que imparten (8,32), la cualificación y experiencia de los profesores (8,26) y los servicios para la docencia ofrecidos por los servicios de biblioteca, informática, etc. (8,21), con valores significativamente superiores a 7. También muestran ese mismo nivel de satisfacción en las cuestiones relacionadas con la cualificación y experiencia del personal de administración y servicios (7,76), las instalaciones e infraestructuras (7,79), los recursos tecnológicos (7,82) y la información publicada en web del título (7,68).

Un nivel de satisfacción significativamente superior a 6 se obtiene en cuestiones relacionadas con el sistema de garantía de la calidad (7,24), las acciones de actualización docente (6,97), el sistema de reclamaciones y sugerencias, y el Equipo Directivo del Centro (7,50), en nuestro caso el Equipo Decanal de la Facultad de Ciencias Empresariales. Finalmente, el aspecto menos valorado es el plan de formación del profesorado (6,38), que tan solo es significativamente mayor que 5 (ver Tabla 4).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos sobre los recursos humanos y materiales

Variable	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
P21 Sistema de garantía de calidad	7,24*** (0,001)(2)	7,5	7	2,16
P22 Plan de formación del PDI	6,38*** (0,004)(1)	7	9	2,83
P23 Cualificación y experiencia del PAS asignado al programa formativo	7,76** (0,028)(3)	8	8	2,26
P24 Cualificación y experiencia de los profesores de la titulación	8,26*** (0,000)(3)	9	9	1,52
P25 Instalaciones e infraestructuras asignadas al programa formativo	7,79*** (0,006)(3)	8	8	1,75
P26 Recursos tecnológicos asignados al programa formativo	7,82*** (0,001)(3)	8	8	1,45
P27 Recursos para la docencia ofrecidos por los servicios de la UR (Biblioteca, Informática, Laboratorios y Talleres, etc.)	8,21*** (0,000)(3)	8,5	9	1,51
P28 Satisfacción con las acciones de actualización y mejora docente llevadas a cabo por la UR	6,97** (0,015)(2)	8	8	2,48
P29 Satisfacción con la información publicada en la web del título	7,68** (0,034)(3)	8	7	2,08
P30 Sistema de reclamaciones y sugerencias	7,15*** (0,003)(2)	7	7	2,30

Tabla 4. *Continuación*

Variable	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
P31 Satisfacción con el Equipo Directivo de la Facultad del que depende la titulación	7,50*** (0,001)(2)	7	10	2,63
P32 Satisfacción con las materias que imparto	8,32*** (0,000)(3)	9	9	1.47

Nota: (1) La hipótesis nula es que el valor de media es menor o igual a 5, frente a la hipótesis alternativa de que es mayor a 5. (2) La hipótesis nula es que el valor de media es menor o igual a 6, frente a la hipótesis alternativa de que es mayor a 6. (3) La hipótesis nula es que el valor de media es menor o igual a 7, frente a la hipótesis alternativa de que es mayor a 7. Los p-valor de la *t-student*, que permite contrastar dichas hipótesis, se recogen entre paréntesis. *** Significativo al 1%. ** Significativo al 5%. * Significativo al 10%.
Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

El objetivo del presente estudio ha sido evaluar el grado de satisfacción de los profesores con su experiencia docente en el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de La Rioja durante el curso académico 2015/16. Los resultados muestran, en general, un nivel aceptable de satisfacción por parte de los profesores con valores, para todos los ítems analizados, por encima de 5, que es el punto medio de la escala de medida utilizada, salvo el ítem de la dedicación de los estudiantes a lo planificado en la titulación.

De todas las dimensiones analizadas la correspondiente a "alumnado" es la de menor media global (6,21) y, por tanto, donde hay más posibilidades de mejora. El profesorado se muestra escasamente satisfecho con el nivel de preparación con el que llegan los estudiantes a la Universidad y, una vez dentro de esta, con su nivel de asistencia a clase. Sin embargo, el aspecto que requiere una mayor atención es la dedicación del estudiante a sus estudios. Quizás una mejor definición del perfil de ingreso al Grado en Administración y Dirección de Empresas podría ayudar a resolver el primer problema detectado. Por otro lado, habría que diseñar algún procedimiento de incentivos para favorecer la asistencia a clase del alumno, así como un mayor compromiso y dedicación por parte de este hacia sus estudios.

Dentro de la dimensión "organización y desarrollo de la enseñanza", con una valoración media global de 7,59 puntos, cabe señalar la excelente valoración que reciben las prácticas externas curriculares, que se desarrollan durante el segundo semestre del 4º curso. Las prácticas externas en los planes de estudio vienen a reforzar el compromiso con la empleabilidad y a enriquecer la formación de los estudiantes en un entorno más acorde con la realidad diaria del ámbito profesional en el que desarrollarán su actividad futura. En el extremo opuesto, que requiere una actuación de mejora, está el procedimiento de asignación de horarios, que

quizá debiera contemplar algún criterio que favoreciese la conciliación de la vida familiar y profesional de los profesores.

Los profesores universitarios también muestran un nivel de satisfacción elevado con la dimensión de "recursos humanos y materiales", con una valoración media global de 7,59. Los aspectos mejor valorados son los relativos al personal, tanto de administración y servicios como a sus propios compañeros. En general, el profesor universitario está muy satisfecho con las asignaturas que imparte (8,32), quizás debido al reducido tamaño de los grupos de la Universidad de La Rioja, y con los recursos materiales empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que presentan unos valores superiores a 7. Sin embargo, una cuestión a mejorar son los planes de formación del profesorado, que quizá debieran adaptarse más a sus necesidades formativas.

En conclusión, el profesorado universitario del Grado en Administración y Dirección de Empresas se muestra, en general, muy satisfecho con el nuevo plan de estudio adaptado al EEES y tan sólo requieren de medidas de mejora los aspectos relativos al nivel de preparación con el que llegan los estudiantes a la Universidad, su asistencia a clase y dedicación a los estudios. También requieren de mejora la asignación de horarios entre los profesores y el plan de formación del profesorado.

Referencias

Alves, Helena y Mario Raposo. (2007). "Conceptual model of student satisfaction in Higher Education", *Total Quality Management*, vol. 18, núm. 5, pp. 571-588.

Anaya Nieto, Daniel y José Manuel Suárez Riveiro. (2007). "Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional", *Revista de Educación*, núm. 344, pp. 217-243.

Ariza, Tania, Raúl Quevedo Blasco, y Gualberto Buela Casal. (2014). "Satisfaction of social and legal sciences teachers with the introduction of the European Higher Education Area", *The European journal of psychology applied to legal context,* vol. 6, núm. 1, pp. 9-16.

Ariza, Tania, Raúl Quevedo-Blasco, María Teresa Ramiro y María Paz Bermúdez. (2013). "Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area", *International Journal of Cliniscal and Health Psychology,* vol. 13, pp. 197-206.

Athiyaman, Adee. (1997). "Linking student satisfaction and service quality perceptions: The case of university education", *European Journal of Marketing*, vol. 31, núm. 7, pp. 528-540.

Bengoetxea, Endika y Gualberto Buela-Casal. (2013). "The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European

Union", en *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 13, núm. 1, pp. 67-73.

Capelleras i Segura, Joan Lluis y Josep María Veciana Verges. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria*, Barcelona, Universitat Autónoma de Barcelona.

Cardona Rodríguez, Antonio, Miren Barrenetxea Ayesta, Juan José Mijangos del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri. (2009). "Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 17, pp. 1-25.

Comisión Europea. (2009). *El Proceso de Bolonia 2020–El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior*, Lovaina, 28-29 de abril, <https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_09_615>, consultado el 27 de mayo, 2017.

Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*, Bolonia, Italia, 19 de junio, <http://institucional.us.es/eees/legislacion/Bolonia_Declaracion.htm>, consultado el 27 de mayo, 2017.

Fernández Díaz, María José, Rafael Carballo Santaolalla y Arturo Galán González. (2010). "Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges", *Higher Education. The International Journal of Higher Education and Educational Planningn*, vol. 60, núm. 1, pp. 101-118.

Ferrer i Julià, Ferrán (Dir.). (2004). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS). Informe Proyecto MEC*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Firdaus, Abdullah. (2006). "The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector", *International Journal of Consumer Studies*, vol. 30, núm. 6, pp. 569-581.

González Zamora, María del Mar y Carlos Sanchís Pedregosa. (2014). "Satisfacción de los egresados con la formación recibida en el Máster de Estudios Avanzados en Dirección de Empresas", *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, núm. 5, pp. 33-48.

Ministerio de Educación. (2010). *Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2011*, Madrid, 25 junio, <http://www.observal.es/es/blog/entry/plan-de-accion-2010-2011>, consultado el 8 de diciembre, 2017.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21de diciembre, de Universidades*, Madrid, 13 de abril, <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>, consultado el 8 de diciembre, 2017.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001), *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, Madrid, 24 de diciembre, <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>, consultado el 8 de diciembre, 2017.

Monereo, Carles. (2010a). "La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos", *Revista Ibero-Americana de Educación*, núm. 52, pp. 149-178.

Monereo, Carles. (2010b). "¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo", *Revista de Educación*, núm. 352, pp. 583-597.

Oldfield, Brenda M. y Steve Baron. (2000). "Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty", *Quality Assurance in Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 85-95.

Otero Neira, María del Carmen, Carlos Ferro Soto y Mercedes Vila Alonso. (2012). "Satisfacción del alumnado ante la implantación del modelo de EEES. Análisis comparativo", *Revista Educativa Hekademos*, vol. 12, año V, pp. 35-41.

Pérez Gil, José Antonio, José Antonio Lozano, Montserrat Gómez de Terreros Guardiola y Antonio Aguilera Jiménez. (2010). "Diseño de un instrumento para la evaluación de la satisfacción de la formación recibida de las diferentes

asignaturas correspondientes al plan de estudios del grado en psicología de la Universidad de Sevilla", *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 36, pp. 45-61.

Quevedo Blasco, Raúl, Tania Ariza y Gualberto Buela-Casal. (2015). "Evaluación de la satisfacción del profesorado de ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior", *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, vol. 18, núm. 1, pp. 45-70.

Formación de tutores: entre lo deseable y lo posible

laura rodríguez del castillo
Facultad de Filosofía y Letras, unam

Presentación

La tutoría se coloca hoy en día como una práctica educativa que ha sido integrada de manera institucional en las universidades públicas y privadas, en atención a la población escolar del nivel medio superior y superior, hecho derivado de la implantación de políticas nacionales e internacionales referidas a la mejora de la educación (Ducoing, 2011). Para ubicar este conjunto de acciones y en lo que a este capítulo concierne, es importante realizar una revisión de los planteamientos que, en México, propiciaron que la tutoría se postulara como una estrategia a través de la cual se brindarían alternativas a situaciones académicas y personales por las que atraviesan los alumnos y cuyo resultado, les permitiera gozar de una cierta estabilidad durante sus estudios y facilitara el egreso.

En el marco de la revisión antes mencionada, mostramos un abordaje sintético sobre el proceso que siguió la institucionalización de la tutoría en el caso particular de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam), tomando en cuenta que los lineamientos normativos que dieron la pauta del sentido y de los propósitos en los que se pretende soportar la formación de tutores. En este orden de ideas, se considera pertinente insistir en una discusión sobre "lo deseable" y "lo posible" de la formación de tutores, dos puntos extremos a los que se ancla una disertación sobre la idea de formación y de la propia tutoría. Para el desarrollo

de este capítulo partimos de reconocer la imposibilidad de una generalización en relación con las experiencias de tutoría, por lo que se refrenda la importancia que situar toda experiencia de formación en el ámbito de la tutoría en términos de una atención personalizada y singular de cada espacio en el que se produce. La formación en relación con la tutoría y con aquellos que realizan tareas docentes a nivel licenciatura, nos coloca en primera instancia ante la complejidad que representa la cohabitación en una misma escuela o facultad, de diversos campos disciplinares, planes de estudio y hasta modalidades escolares –escolarizado, abierto y a distancia–, perfiles de ingreso y egreso, por mencionar algunas de las particularidades que, en mayor o menor medida, atraviesan la construcción de propuestas de formación de tutores. Sin embargo, es inobjetable que tanto la práctica de la tutoría como la formación de tutores, se han visto acompañados por largo tiempo por interrogantes como, por ejemplo: ¿qué posibilidades ofrece la propuesta de tutoría universitaria para definir y orientar la formación de tutores?, con base en la propuesta de tutoría, ¿cuáles son los saberes que debería promover la formación?, ¿qué retos enfrenta la evaluación de esta práctica educativa?, entre muchas otras más (Capelari, 2014).

Algunas problemáticas en la educación superior y su relación con la tutoría

En el contexto de los cambios ocurridos a nivel mundial, particularmente durante los años noventa, en los órdenes económico, social, educativo, político y otros, diferentes organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y organismos nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP); promovieron, desde diferentes visiones y estrategias, cambios al sistema educativo mexicano. Una de las orientaciones a la que mayormente se apeló, fue la de ubicar al alumno como eje principal de los cambios, así como de las metas a alcanzar; perspectiva que, a su vez, involucró al aprendizaje e hizo que sus resultados cobraran importancia relevante.

Por lo que a la educación superior se refiere, a inicios del nuevo milenio el panorama que se advertía en relación con la población escolar del nivel licenciatura fue que en esta prevalecían índices elevados de rezago, reprobación, deserción y bajo índice de titulación; condiciones que llevaron a plantear la necesidad de integrar, en dicho nivel de estudios, diferentes estrategias encaminadas a disminuir la situación referida. De este modo y al mismo tiempo, se lograría encaminar a

las instituciones universitarias hacia el logro de la calidad educativa, la cual, dicho sea de paso, para esta época ya se enunciaba como propósito a ser alcanzado en todos los niveles educativos. Con base en el planteamiento de prestar atención a la problemática académica que aquejaba a un alto número de alumnos, las Instituciones de Educación Superior (IES) fueron interpeladas a ser actores centrales de la planeación y puesta en práctica de acciones que modificaran aquellas condiciones académico-institucionales, que previsiblemente, incidían de forma negativa para que los alumnos sostuvieran trayectorias académicas satisfactorias –entendidas éstas como el avance regular de los estudios– y, a causa de ello, propiciar que el egreso se lograra según el tiempo establecido en un determinado plan de estudios.

A la situación antes aludida, podemos vincular el proceso sostenido que en las IES ha tenido el incremento de la matrícula, el cual, en un alto porcentaje, es resultado del efecto que produjo la ampliación de la cobertura educativa en los ciclos educativos previos. Tal aumento significativo en el acceso a la educación superior, vino aparejado de una notable heterogeneidad en la composición de la población escolar, misma que se advierte desde rasgos como: nivel socioeconómico, cultural y académico, edad, sexo, etc. En este sentido, Guzmán (2017: 72) plantea que el reconocimiento de la composición de la población escolar exige el reconocimiento de *figuras estudiantiles,* es decir "…los estudiantes indígenas, los de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes (…)". Lo anterior apunta a la necesaria importancia de contemplar la presencia de amplios sectores de la población, que si bien se han visto favorecidos por lograr el ingreso a la educación superior, ello no es sinónimo de que los mismos hubiesen subsanado las desigualdades de las que provienen, más aún cuando estas actúan como factor de cierta desventaja ante una plena integración a la vida universitaria, a la comunidad académica y a las exigencias de aprendizaje de la institución a la que ingresan.

Reiteramos que, bajo el panorama que presenta la educación superior en materia de problemáticas académicas que aquejan a los estudiantes, así como de su característica población desigual, se abrieron las posibilidades para que instituciones y organismos nacionales e internacionales formularan amplios discursos y propuestas en los que los alumnos se ubican como centro de los cambios a los que es deseable se aboque la educación superior en su conjunto; sin embargo, es necesario señalar que la intervención de las IES en la proposición de alternativas, les ha significado hacer frente a retos de orden académico-administrativos en los que se encuentran involucrados ajustes y hasta transformaciones académicas, poniendo a prueba su capacidad, tanto para mantener sus niveles de exigencia académica, como para construir propuestas en pro de equilibrar las diferencias con las que los alumnos llegan a la universidad y así, generar condiciones para un pertinente

avance académico que lleve al egreso. Por otra parte, los recortes al presupuesto de las IES, es uno de los factores determinantes para lograr la concreción de bastos programas de apoyo a los alumnos; es decir, que las propuestas integren vías flexibles a la vez de integrales, que hagan posible atender los diferentes ámbitos que aquejan a la población escolar. Desafortunadamente, las limitaciones económicas han llegado incluso a trastocar, de una u otra manera, los propósitos y logros de las funciones que a las IES les compete realizar, tales como: docencia, investigación y difusión, tal impacto se sitúa en perspectivas como la siguiente:

> Nadie sabe la hondura a que llegará la crisis, ni cuánto durará. En todo caso, la mayoría de los expertos no creen que la recuperación sea rápida. Así pues, es probable que la enseñanza superior esté entrando en un período de recortes presupuestarios muy importantes. Es indudable que se está iniciando para ella un período de crisis, sin precedentes desde la Segunda Guerra Mundial, cuyas consecuencias plenas todavía desconocemos (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009: 21).

De acuerdo con Fresán y Romo (2011), la respuesta de las universidades mexicanas para enfrentar y dar solución a los retos y problemáticas antes referidas, así como a las iniciativas que a ese respecto han planteado los organismos nacionales e internacionales, son diversas y responden a las prioridades de atención que en cada caso se identifican; sin embargo, se puede mencionar como una generalidad, que en todas ellas ha tenido lugar la incorporación diversos programas y estrategias de apoyo a los estudiantes, por ejemplo: tutorías; becas (económicas, alimenticias, deportivas, transporte); programas de atención a la salud y psicológica; asesoría jurídica, etcétera.

En lo particular, las acciones de tutoría son las que directamente se dirigen a la atención de las problemáticas académicas de los alumnos, aún y cuando no es el único ámbito que atiende; por lo general, la tutoría forma parte de las tareas docentes y puede ser desempeñada a través de diversas modalidades, de este modo, su puesta en práctica supone que no es necesario que las instituciones destinen recursos económicos especiales.

La institucionalización de la tutoría

La adopción de la tutoría en el nivel superior (licenciatura) tiene entre sus antecedentes la significativa promoción que la ANUIES llevó a cabo en todo el país, acerca de esta opción de apoyo a los alumnos. Pues, de acuerdo con el documento *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES,* se asume una perspectiva particular respecto a las demandas que

enfrenta la educación superior, a consecuencia de las transformaciones mundiales ocurridas en relación con los nuevos esquemas de producción, circulación y adquisición del conocimiento (ANUIES, 2001: 5-10). La visión perfilada resultó básica para señalar que las IES serían actores fundamentales en la construcción de propuestas de formación profesional, acordes a las nuevas circunstancias en que se moviliza el conocimiento, incorporando a su vez a la tutoría, como un recurso a través del cual se brindaría a los estudiantes un acompañamiento, dirigido a la construcción de vínculos con las nuevas formas en que se aprende, a la par de adoptar una relación con el saber y la información. En síntesis, la recomendación se expresó mediante el señalamiento siguiente:

> …como componente clave […] se requiere que las IES pongan en marcha sistemas integrales de tutoría, mediante los cuales los alumnos contarían desde el ingreso y a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado (ANUIES, 2001: 175).

De este modo, la atención al estudiante cobra centralidad no sólo en los programas institucionales, también se observa el despliegue de programas y políticas, así como la búsqueda y desarrollo de bases teóricas y metodológicas para dar sustento a la tutoría como estrategia educativa sustentada y organizada, en una determinada perspectiva, sobre el alumnado universitario.

Para las IES que se han sumado a dicha iniciativa, en mayor o menor medida dio inicio un largo proceso de cambios y/o ajustes, tanto en el orden de lo académico, como en el relativo al proceso administrativo, transformación en la que se encuentran involucradas diferentes instancias y tareas que las implican; es decir, como toda acción que se institucionaliza, la tutoría como propuesta educativa ha requerido no sólo de la explicitación de los propósitos educativos que garanticen su existencia, sino también de la aceptación por parte de quienes se encuentran involucrados, de la concepción y mecanismos a través de los que se busca su práctica. En muchos de los casos, es ya una propuesta claramente institucionalizada a través de la aprobación, por las instancias correspondientes, de programas específicos, así como de la normatividad que los rige; en esta última, se especifica la estructura que los compone, las modalidades de tutoría que es posible implementar, sus criterios de seguimiento y evaluación, las condiciones que norman la participación de alumnos y profesores, etc. Sin embargo, es necesario apuntar que, aún y cuando la propuesta de la tutoría está presente en la mayor parte de las universidades, no se trata de una propuesta homogénea; es decir, su conceptualización y desarrollo práctico es diverso y heterogéneo, como producto de los momentos en que se adopta y los contextos en los que se impulsa, sus resultados

son distintos y su evaluación ha transitado por diferentes vías o formas metodológicas y además, en muchas de las experiencias, aún es difícil evidenciarla como estrategia que abate problemáticas de rezago y deserción.

En el caso específico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), si bien la tutoría tiene sus antecedentes en los años cuarenta como actividad docente del Posgrado (Fresán y Romo, 2011: 33). Posteriormente con la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA) hoy además a Distancia (SUAYED) (UNAM, 1972) y, además, según refiere Olvera (2015), a estas experiencias es posible sumar las realizadas por Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria en 2002 y 2009 respectivamente, la institucionalización de la tutoría para el nivel licenciatura (en todas su modalidades de estudio) y bachillerato, es reciente.

Ahora bien, la creación del Sistema Institucional de Tutorías (Narro, 2013), representó el formal establecimiento de esta propuesta en el nivel medio superior y licenciatura; en su contenido, se especifican claramente los objetivos a cumplir, así como las instancias centrales y locales de la universidad, que participan en su conducción. Dicho Acuerdo fue complementado con la aprobación de lineamientos de carácter normativo (UNAM, 2013); en ellos, se denomina y establece la jerarquía institucional y los diferentes programas, mismos que en toda entidad académica deberán de construirse y llevar a la práctica, además de ser evaluados. En tal sentido, el Sistema Institucional de Tutorías, se define de la siguiente forma:

> SIT: Sistema Institucional de Tutorías de la Universidad nacional Autónoma de México. Instancia encargada de coordinar, organizar y realizar el conjunto de acciones articuladas para el desarrollo de Programas Institucionales de Tutoría (PIT) y sus respectivos Planes de Acción Tutorial (PAT), con base en el acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutorías de Bachillerato y Licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM (UNAM, 2013: 29).

Igualmente, dichos Lineamientos indican lo que se entenderá por tutoría "…Actividad formativa y de acompañamiento durante la trayectoria académica del alumno, cuya finalidad es la de mejorar su aprovechamiento escolar y promover su desarrollo integral…" (UNAM, 2013: 29). En cuanto a quienes son los actores de esta actividad y sus funciones, el texto refiere lo siguiente:

> TUTOR: Académico o alumno de semestre o ciclo anual avanzado que asume el compromiso de orientar y acompañar el proceso de formación […] de los alumnos […]

> TUTORADO: Alumno […] recibe, orientación, información, y apoyo en gestiones propias de su actividad escolar, académica, vocacional y/o profesional por un tutor capacitado para tal función (UNAM, 2013: 29).

De manera congruente con lo establecido en los dos documentos antes referidos, la tutoría es ya una de las líneas de trabajo que han conformado los Planes de Desarrollo Institucional de la Universidad en sus dos últimas gestiones; lo cual implicó, por otra parte, que cada dependencia asumiera el compromiso de operar el Programa, e incluso en algunos casos, ha sido integrado a sus respectivos Planes de Desarrollo Institucional.

Es importante señalar que el enfoque y estructura que en diversos documentos difundidos por la ANUIES (*Cf.* ANUIES 2001, Romo, 2011, Fresán y Romo, 2011) en relación con la propuesta de tutoría, fueron integrados de manera evidente en los documentos que dieron lugar a la institucionalización de la tutoría para el bachillerato y la licenciatura en la UNAM; es decir, a pesar de que esta casa de estudios formaliza el ejercicio de la tutoría trece años después, no fue hecho explicito si para ello se contó, a manera de referente, con algún análisis y/o discusión al respecto de las ventajas o desventajas que la propuesta ya podría haber reportado.

Entre lo deseable y lo posible de la formación de tutores

Como se mencionó anteriormente, las IES han sido convocadas para formular programas y diversas propuestas, a través de las cuales sea posible atender diversas problemáticas que aquejan a la población escolar que a ellas se integra; de este modo, la tutoría en sus diferentes modalidades ha sido una de las estrategias mayormente utilizadas. Sin embargo, su integración institucional en los diferentes espacios escolares ha transcurrido de modo desigual; baste tan sólo señalar que, en su proceso consolidación, el nivel de conocimiento y experiencia sobre la tutoría, así como su inclusión como temática de formación de profesores, ha tenido un peso determinante. Asimismo, se han puesto a prueba, tanto los recursos físicos, económicos y humanos, como la creatividad y capacidad organizativa, de las instituciones, para estar a la altura del reto que representa abatir la desigualdad de población estudiantil que ingrese a los planteles.

Es innegable que los objetivos y metas asignados a la implantación de la tutoría representaron un giro novedoso, no sólo de las formas en las que comúnmente los docentes ejercen y conciben sus tareas y funciones, sino también por cuanto a las habilidades y competencias que, según el discurso de la tutoría que en voz de las instituciones ha sido promovido, se presume que los docentes habrían de adquirir a través de la "capacitación" o "formación" para llevar a cabo su labor

de acompañamiento en la tutoría. Los docentes, ocupados y preocupados tradicionalmente en movilizar el saber profesionalizarte, enfrentan ahora todo tipo de dificultades para interiorizar la propuesta de tutoría, amén de que ella supone una vinculación con el alumnado basada en el reconocimiento de sus necesidades académicas y personales; es decir, lograr la aceptación e interrelación con "un otro/ alteridad" que puede ser "yo mismo/ otredad", posicionamiento que claramente no se alcanza por el sólo hecho de presentar a la tutoría, como una tarea nunca llevada a la práctica.

El eje que vertebra la concepción y práctica de la tutoría se vincula estrechamente con lo perfilado por Fresán y Romo (2011). Cito:

> …la atención personalizada del estudiante constituye, sin lugar a dudas, un recurso de gran valor, ya que, al visualizar al alumno como el actor central del proceso formativo, además de propiciar el logro de los objetivos indicados, contribuye a la adaptación del estudiante al ambiente escolar y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo… (Fresán, y Romo, 2011: 13).

Dicha visión sobre los estudiantes y la centralidad que ellos asumen en las prioridades de las instituciones, son origen del planteamiento sobre aquello que sería o debería ser un tutor, su perfil y su práctica; mismos que, por una parte, no es posible de generalizar en la medida en que, por un lado, se encuentran comprometidas diversas inercias sobre las formas de practicar la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, la población estudiantil es marcadamente heterogénea en cada nivel educativo, modalidades escolares y espacios institucionales.

Ahora bien, sobre lo antes referido, cabe apuntar que si bien los maestros son identificados como actores principales no sólo de llevar a la práctica la tutoría sino también de procurar que se logren sus propósitos, el tutor no se conforma por un postulado institucional que le fija una determinada labor. En nuestra opinión, esta figura académica se constituye por y gracias a una toma de decisión de asumir el rol; es decir, como parte de su práctica docente en la cual elige realizar una intervención (grupal y/o individual) y al hacerlo, implica un giro tanto de su práctica como de sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje (Fernández y Barbagallo, 2017), lo que además y por otra parte, dependerá de que el alumno, con el que se pretende establecer una relación de acompañamiento, emprenda su propia comprensión de lo que ello significa y en consecuencia, asuma de manera consiente su nuevo rol frente al conocimiento y el aprendizaje.

El docente es el único al que le corresponde plantearse lo que sabe o no sobre la temática de tutoría, ya que de tal reconocimiento es posible que devenga un posible cambio sobre este tema y su práctica; en otras palabras, emprender una

confrontación sobre sus saberes y competencias que le permita el reconocimiento sobre ¿qué es lo que quiere hacer?, ¿para qué lo hace?, ¿cómo lo realiza?, etc.; planteamiento a través del cual reiteramos, que la formación de tutores no se logra con y a través de propuestas preestablecidas, la entendemos como aquella voluntad personal del implicado por conformar su propio proyecto formativo, el cual lo llevará, en todo caso, a la formación permanente a través de la elección cotidiana de formas y/o propuestas de capacitación (Ferry, 2008).

A modo de cierre

La generalización de pautas, contenidos y perfiles de tutor, así como su recomendación indistinta para ser implementada en y por las Instituciones de Educación Superior, ha sido un impedimento para que los docentes se reconozcan como actores reales de la práctica educativa de tutoría. La formación de tutores se encuentra en la disyuntiva de optar por una perspectiva dirigida a la habilitación técnica de los docentes o dar lugar a la voz y experiencia de quién, desde el análisis de su experiencia, es capaz de nombrar e identificar sus propias necesidades de formación y, en consecuencia, configura él mismo un camino para alcanzarla. Los programas preestablecidos, no son en realidad lo que garantiza que los docentes estén formados en lo concerniente a la concepción de tutoría, ni en aquello que involucra su puesta en práctica.

Nos pronunciamos a favor de la construcción de propuestas orientadas a brindar apoyos a los alumnos en pro de equilibrar las diferencias con las que llegan a la universidad; sin embargo, es necesario emprender un ejercicio analítico sobre la complejidad que caracteriza a la población escolar, desde su ingreso y durante su permanencia escolar, que nos permita dimensionar los alcances reales que tiene la tutoría, para no hacer de ella, la depositaria de todas las respuestas que ha de dar la educación superior.

Referencias

Altbach, Philip, Liz Reisberg y Laura E. Rumbley. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009. Resumen ejecutivo*, <http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/unesco_tras_la_pista_de_una_revolucion_academica_-_albacht.pdf>, consultado el 12 de febrero, 2018.

anuies. (2001). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES,* México, anuies.

Capelari, Mirian. (2014). "Las políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 5, núm. 5, pp. 41-54, <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/5/mon3.pdf>, consultado el 12 de febrero, 2018.

Ducoing Watty, Patricia (coord.). (2011). *Tutoría y Mediación I,* México, unam/iisue, <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/tutoria-y-mediacion-i>, consultado el 12 de febrero, 2018.

Fernández, Marisa y Lucía Barbagallo. (2017). "Tutoría académica: otra forma de enseñanza", *Cuadernos de Pesquisa,* vol. 47, núm. 166, pp. 1314-1324, <https://www.scielo.br/j/cp/a/CpRDCbgnYqZKKS7RjYGBYbf/?format=pdf&lang=es>, consultado el 12 de febrero, 2018.

Ferry, Gilles. (2008). *Pedagogía de la Formación,* trad. Rose Eisemberg Wieder y Ma. del Pilar Jiménez Silva, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-uba/ Ediciones Novedades Educativas.

Fresán Orozco, Magdalena y Alejandra Romo López (coords.). (2011). *Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior,* México, anuies.

Guzmán Gómez, Carlota. (2017). "Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios", *Revista de la Educación Superior,* vol. 46, núm. 182, pp. 71-87, <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/86/61>, consultado el 12 de febrero, 2018.

Narro Robles, José. (2013). "Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la unam", *Gaceta UNAM,* núm. 4,516, pp. 27-28, <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/article/view/72205/72170>, consultado el 12 de febrero, 2018.

Olvera Coronilla, Gloria. (2015). *Breve historia del surgimiento de la tutoría en la UNAM*. México, Sistema Institucional de Tutorías (sit) unam, <https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2021-03/Breve_historia_tutoria_0.pdf>, consultado el 12 de febrero, 2018.

Romo López, Alejandra. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*, México, anuies.

unam. (1972). "Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la unam", *Gaceta UNAM,* 3ª Época, vol. iv, <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/article/view/6526/6524>, consultado el 12 de febrero, 2018.

unam. (2013). "Lineamientos del Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la unam", *Gaceta UNAM,* núm. 4,516, pp. 29-31, <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/article/view/72205/72170>, consultado el 12 de febrero, 2018.

La enseñanza de competencias en salud pública. Opinión de los alumnos

ma. teresa cortés gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México

aurora farfán márquez
Universidad Nacional Autónoma de México

allyson ixchel cortés mijangos
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

La enseñanza por competencias involucra no sólo los conocimientos y técnicas, sino además el compromiso ético y los valores como elementos del desempeño adecuado. Por lo que el proceso educativo actual requiere del trabajo interdisciplinario colaborativo tanto de profesores para el cumplimiento de los programas académicos como de los alumnos para un desempeño activo sin dejar de lado un sistema de evaluación para ambos actores, en la medida que el profesor-tutor y el estudiante comprenden y utilizan las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje, estas últimas logran coherencia y congruencia. El reto de la educación por competencias es preparar a los estudiantes para comprender la interacción entre la biología de la enfermedad y el contexto social del padecimiento, la atención de la salud del individuo y la comunidad (Durante *et al.*, 2011).

Es indudable la importancia de la evaluación dentro del proceso educativo, siendo uno de los aspectos medulares de este proceso la evaluación del cumplimiento de los programas así como del desempeño profesional de los docentes en el aula, con el propósito de identificar las estrategias a seguir para mejorar la práctica docente en los diferentes niveles académicos que lo conforman, en especial cuando hay un cambio curricular en una escuela de medicina con un modelo tradicional que incorpora el enfoque por competencias sin modificar la estructura

de las asignaturas y los profesores son capacitados para desarrollar nuevas estrategias que permitan lograr los objetivos del nuevo plan de estudios.

La evaluación de la enseñanza de competencias a través de la opinión de los alumnos, como sujetos fundamentales del proceso educativo, nos permite tener una visión realista del desempeño docente en la aplicación del nuevo plan de estudios.

Contexto de la investigación

A nivel mundial, las escuelas de medicina han ido integrando en sus planes de estudio el uso de las competencias, como se observa en el Consejo de Educación Médica para la Acreditación del Graduado (ACGM, por sus siglas en inglés equivalentes a Accreditation Council for Graduate Medical Education) que definió seis competencias básicas: el cuidado del paciente, el conocimiento médico, el aprendizaje basado en la práctica, las habilidades interpersonales y de comunicación, el profesionalismo y la práctica basada en sistemas de salud (Carraccio, Wolfsthal, Englander, Ferentz y Martin, 2002), inicialmente la discusión se centraba en que, para incluir las competencias era necesario cambiar a un currículo de enseñanza por competencias, esto cambió y en la escuela de Medicina de la Clínica Mayo, se consideró que cursos tradicionales de ciencias básicas pueden ser exitosamente reestructurados para incluir estas competencias (Gregory, Lachman, Camp, Chen y Pawlina, 2009), por otra parte, Harris, Snell, Talbot y Harden (2010) opinan que la enseñanza por competencias en el pregrado debe enfocarse más en la evaluación formativa con el fin de ofrecer a los estudiantes mayores oportunidades para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Estos autores también sugieren que la enseñanza debe señalar cuáles son los resultados deseados y estos deben ser claramente conocidos por los alumnos, mientras que Haramati (2015) considera que en las ciencias básicas se debe: 1) ofrecer oportunidades para ayudar a los profesores que las enseñan y que estén interesados en adquirir la experiencia necesaria para convertirse en educadores hábiles, 2) establecer programas institucionales y estructuras que promuevan una comunidad de educadores médicos en todos los departamentos y escuelas y 3) establecer las prioridades institucionales y los incentivos para promover, en lugar de obstaculizar la integración en la educación médica, en esencia establece que la integración curricular no puede tener éxito si los participantes no entienden el "Lenguaje de la educación", Epstein (2007) agrega a lo anterior que las competencias son un hábito que debe funcionar a lo largo de la vida del médico y considera que la evaluación formativa o sumativa en las competencias debe servir para motivar y promover el mayor conocimiento.

Se sugiere que se deben evaluar en el estudiante: hábitos de conducta y pensamiento, adquisición y aplicación de conocimientos y habilidades, comunicación,

profesionalismo, razonamiento clínico y juicio en situaciones inciertas, trabajo grupal, aprendizaje basado en la práctica, así como prácticas basadas en sistemas. Se recomienda, además, evaluar todo esto a través de la observación directa de la conducta, entre otros métodos; lo que implica que el profesor deberá analizar los diversos aspectos de la actuación de sus alumnos. Van Schaaf, Baartman y Prins (2012), por ejemplo, encontraron que la evaluación de las competencias del estudiante basado en los juicios que el profesor hace sobre las evidencias contenidas en el portafolio de cada alumno resulta ser de mejor calidad que aquella evaluación que el docente realiza basada en sus experiencias y opiniones, aunque esta no ha sido una experiencia compartida por otros investigadores (Ross, Machachlan y Cleland, 2009).

En este contexto se ubican numerosas propuestas para innovar la docencia de las universidades y contribuir de esta forma a mejorar la calidad de la práctica de la enseñanza, una de esas propuestas es la evaluación de los docentes a través de los estudiantes.

En relación con el cumplimiento con fines pedagógicos el proceso de evaluación docente pretende proponer información de los resultados obtenidos, para planear programas de formación permanente de profesores, de acuerdo a las necesidades que ahí se reflejen teniendo en cuenta que la enseñanza efectiva es multidimensional (Marsh y Bailey, 1993), Laudadío (2012) validó en profesores de universidades privadas de Argentina, un instrumento que permite indagar sobre la opinión que éstos tienen con respecto a su orientación o enfoque al trabajar distintas actividades con sus alumnos, que se centró en: 1) el docente como el actor principal durante la enseñanza de un determinado contenido o 2) el estudiante, con un rol más activo dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Diversos estudios, investigan en los alumnos su opinión acerca de las actividades que implementan sus profesores en clase para la enseñanza por competencias. En México, expertos como Martínez *et al.*, (2008) así como Flores *et al.*, (2011) realizaron en una universidad pública, estudios con la finalidad de diseñar un modelo de competencia docente en medicina; para ello, elaboraron, validaron y aplicaron dos instrumentos, con escala tipo Likert: uno para indagar la opinión de los estudiantes sobre la frecuencia con que sus profesores implementan actividades orientadas a desarrollar las competencias establecidas dentro del plan de estudios de la carrera; y el otro, para que estos últimos manifiesten su opinión acerca de cómo realizan estas actividades con sus alumnos, concluyeron que la opinión del estudiante brinda una visión única del desarrollo de las competencias durante el proceso educativo. Evaluar la calidad de la enseñanza al buscar obtener evidencia en las opiniones de los estudiantes sobre la práctica docente con el empleo de cuestionarios para su evaluación, es considerada como

una de las estrategias más empleadas en el ámbito de la evaluación docente (Lancaster *et al.*, 1988).

Un aspecto en la evaluación docente a través de la opinión de los estudiantes ha sido la discusión por décadas del tema de la confiabilidad y validez de los puntajes de opinión de los estudiantes como una medida de la efectividad docente; Marsh y Dunkin (1997) afirman que son confiables, estables y relativamente válidos. Otro aspecto de gran importancia es el procesamiento de la información, uno de los aspectos fundamentales que debe considerarse es el anonimato de los evaluadores ya que los estudiantes deben tener confianza en que los puntajes no afectarán su relación con el instructor, ni se reflejará negativamente con sus calificaciones (Arreola, Lawrence y Alemoni, 1990). En este mismo tenor Theall y Franklin (1990) afirman que los alumnos deben sentir plena confianza en que su relación con el profesor no se verá afectada por las opiniones que ellos emiten. Por lo tanto, en este orden de ideas, la confianza en el uso adecuado de los resultados debe ser una característica esencial del sistema.

La importancia de la evaluación dentro del proceso educativo brinda argumentos que orientan a la toma de decisiones, así la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) al incorporar la enseñanza por competencias a partir del año 2010 conservando la estructura por asignaturas, incluyó también la evaluación curricular continúa. Esta nueva estructura implicó modificar el proceso de enseñanza aprendizaje para el logro de las ocho competencias definidas: 1) Pensamiento crítico, juicio clínico, toma de decisiones y manejo de información; 2) Aprendizaje autorregulado y permanente; 3) Comunicación efectiva; 4) Conocimiento y aplicación de las ciencias biomédicas, sociomédicas y clínicas en el ejercicio de la Medicina; 5) Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación; 6) Salud poblacional y sistemas de salud, promoción de la salud y prevención de la enfermedad; 7) Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales y 8) Desarrollo y crecimiento personal (Universidad Nacional Autónoma de México, 2009; Sánchez *et al.*, 2011).

El Departamento de Salud Pública de esta Facultad, responsable de la enseñanza de la salud pública en la carrera de medicina, que se lleva a cabo con una asignatura en cada uno de los primeros cuatro años, siguiendo la línea de la inclusión de la evaluación curricular como un proceso continuo de investigación de todos los elementos del currículo, con el propósito de optimizarlos y valorar los logros y deficiencias; creó la Unidad de Evaluación Educativa, la cual previó al inicio del nuevo plan de estudios y en la primera parte del ciclo escolar 2010, llevó a cabo reuniones y cursos con los profesores con la finalidad de familiarizarse con el nuevo enfoque por competencias y los programas con este diseño.

Se realizaron talleres para lograr la alineación entre objetivos, competencias, estrategias de enseñanza, indicadores de desempeño, evidencias e instrumentos de evaluación, todo lo anterior de manera consensuada. También se les dio a conocer el modelo de seguimiento y evaluación de los programas académicos que se implantaría para obtener información oportuna, pertinente y confiable del desarrollo de las asignaturas y así realimentar al proceso educativo, apoyar la toma de decisiones y la planeación académica. El sistema de evaluación fue establecido en dos etapas, una primera etapa descriptiva que permita comparar lo definido en el programa académico de las asignaturas en cuanto a estrategias de enseñanza y evaluación, con la aplicación de dicho programa, a través de encuestas a profesores y alumnos y en la segunda etapa, realizar una evaluación cualitativa del logro de las competencias. Los resultados de esta evaluación fueron informados oportunamente a los profesores para realimentar y ajustar el proceso educativo anualmente.

El primer año se inicia con la asignatura anual "Salud Pública y Comunidad", con un semestre de actividades teóricas y el segundo con prácticas en comunidades fuera del campus, el propósito de este estudio es presentar los resultados de la opinión de los alumnos de la enseñanza teórica de las competencias y del cumplimiento del programa teórico en las primeras tres generaciones del Plan de estudios 2010 (Universidad Nacional Autónoma de México, 2009).

Estrategia y presentación de hallazgos

Se llevó a cabo un estudio descriptivo de tipo transversal y comparativo al finalizar el semestre teórico de tres generaciones para conocer la opinión de los alumnos acerca de la enseñanza por competencias en la Asignatura de Salud Pública y Comunidad. La población muestra reunió a 990 alumnos de la generación 2010; 1132 alumnos de la generación 2011 y 1246 alumnos de la generación 2012. Se diseñó y validó un cuestionario de auto aplicación con 46 preguntas con escala tipo Lickert y cuatro opciones de respuesta: a) siempre, b) casi siempre, c) ocasionalmente y d) nunca. Las variables incluidas fueron: competencias, metodología de enseñanza, cumplimiento del programa, evaluación y participación del profesor. Veinte reactivos correspondían a preguntas acerca del desarrollo de actividades por parte del profesor para el logro de las ocho competencias del plan de estudios y el resto a metodología de enseñanza, cumplimiento del programa, evaluación y participación del profesor. La aplicación del instrumento se realizó al término del semestre de contenidos teóricos, en los grupos donde estaban asignados los alumnos, y la respuesta del cuestionario fue voluntaria con el compromiso de que los profesores sólo conocerían los resultados de su grupo una vez

que se hubiese emitido la calificación final. Para el procesamiento estadístico de la información recabada se aplicó el test de Alfa de Cronbach validando así la confiabilidad del instrumento.

El total de las encuestas aplicadas fueron: en 2010 a 792 alumnos de 25 grupos; en 2011 a 1064 alumnos en 34 grupos y, en 2012 a 1246 alumnos de 33 grupos, que correspondieron respectivamente al 80%, 94% y 100% de la población de primer ingreso. Se obtuvieron Alfas de Cronbach de .917, .938 y .945 en cada una de las aplicaciones. Con relación al cumplimiento de las ocho competencias, el mayor número de respuestas fue en siempre y casi siempre, por lo que unimos ambas respuestas, se encontró que el porcentaje de cumplimiento en el primer año fue de 75 a 92%, en el segundo existe un descenso de 61 a 87% y en el tercer año los rangos van de 72 a 95% (ver Tabla N°1).

Tabla 1
Cumplimiento de competencias en la asignatura de Salud Pública y Comunidad de acuerdo con la opinión de los alumnos

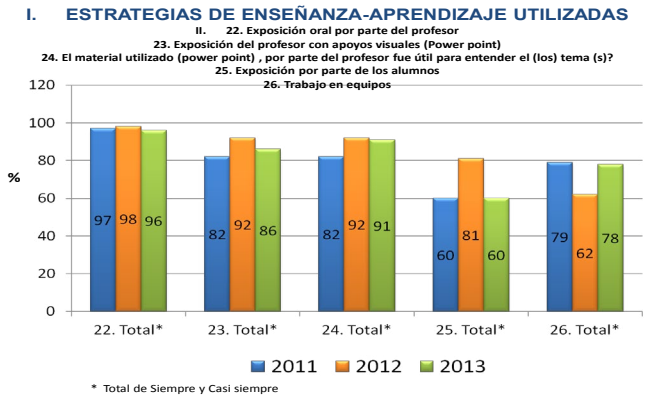
COMPETENCIAS	Siempre y Casi Siempre %		
	2011	2012	2013
1. Pensamiento crítico, juicio clínico, toma de decisiones y manejo de la información	78	76	87
2. Aprendizaje autorregulado	75	61	74
3. Comunicación efectiva	83	68	72
4. Conocimiento y aplicación de las ciencias biomédicas, sociomédicas y clínicas en el ejercicio de la medicina	84	72	82
5. Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación	81	68	73
6. Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales	92	87	95
7. Salud poblacional y sistemas de salud: promoción y prevención de enfermedades	92	75	95
8. Desarrollo y crecimiento personal	83	77	91

Fuente: elaboración propia.

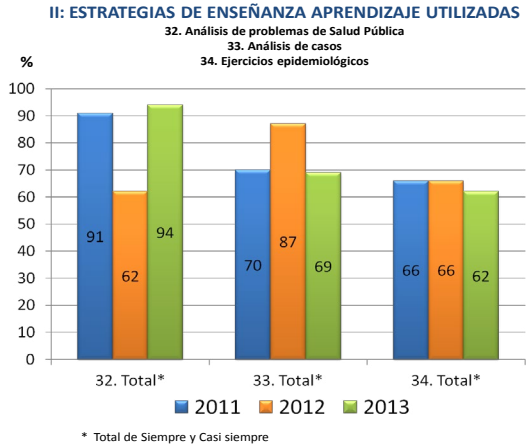
En relación con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que los profesores habían definido de manera consensuada para utilizar en cada uno de los temas, la exposición por parte del profesor de manera oral y con apoyos visuales fueron las que los alumnos manifestaron como las más utilizadas seguidas del

análisis de problemas de salud, y en porcentajes que van del 62 al 87 el trabajo en equipo y los ejercicios epidemiológicos. Llama la atención que, en el segundo año, disminuyen hasta un 62% el trabajo en equipo y el análisis de los problemas de salud pública que en los otros dos años es de cerca del 80% en el primer caso y de más del 90% en el segundo (ver Gráficas 1 y 2).

Gráfica 1



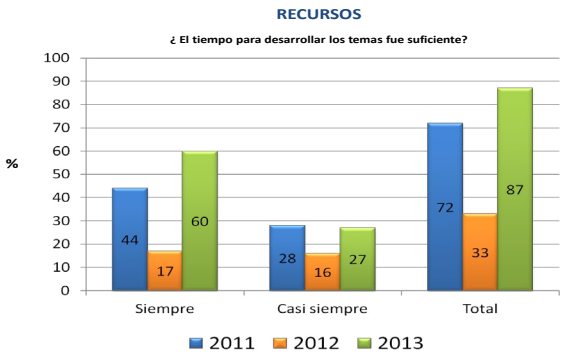
Gráfica 2



El tiempo programado para las clases fue un punto de gran discusión en las reuniones previas con los profesores, se pensaba que no iba a ser suficiente para trabajar por competencias, de ahí que la opinión de los alumnos acerca de si fue suficiente para el desarrollo de los temas, era muy importante, llama la atención las grandes diferencias en los tres años, especialmente en el segundo en que apenas

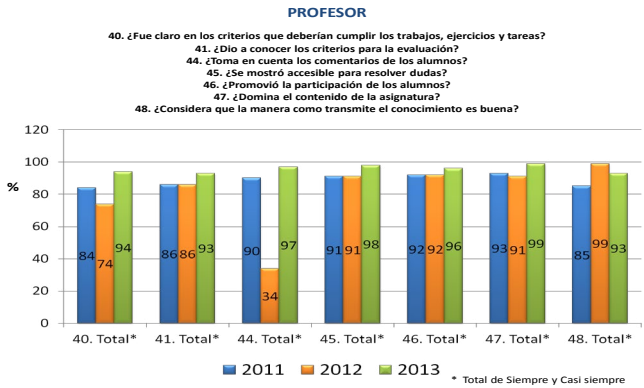
el 33% de los alumnos lo consideró adecuado, en el tercero subió al 87%, sus respuestas se aprecian a continuación (ver Gráfica 3).

Gráfica 3



Los resultados de los aspectos evaluados con relación al profesor corresponden a aspectos básicos del desempeño docente: el establecimiento de los criterios para el desarrollo y evaluación de la asignatura y los específicos del docente como la actitud, el dominio de la asignatura y la manera de transmitir el conocimiento, los resultados se muestran en la Gráfica 4, destacando en general resultados muy positivos con excepción del ciclo 2012 donde sólo el 34% considera que sus profesores toman en cuenta su opinión. Sin embargo, en ese mismo año el 92% dice que el profesor promovió la participación de los alumnos. Dos aspectos muy importantes por destacar es que, de manera global más del 90% de los alumnos consideran que los profesores dominan el contenido de la asignatura y es buena la manera como transmiten el conocimiento (ver Gráfica 4).

Gráfica 4



Notas conclusivas

A partir de la década de los noventa los sistemas educativos entraron en una dinámica de cambio caracterizada por procesos de reforma sustentados en el discurso de la innovación de los modelos educativos y curriculares donde el profesor-tutor y el estudiante comprenden y utilizan las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje, logrando la relación y correspondencia necesaria. En los procesos de reforma curricular emprendidos por instituciones educativas mexicanas durante la última década, los profesores aparecen como los responsables en concretar los modelos educativos innovadores en el aula, es importante entender los retos que enfrenta el docente ante la innovación del currículo y sus formas de enseñanza para cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar o qué condiciones requieren para que un cambio real ocurra y se fortalezca. La educación por competencias, el currículo flexible centrado en el aprendizaje del alumno, las tutorías, el aprendizaje basado en problemas y la formación en la práctica, fueron modelos etiquetados como innovadores, que al incorporarlos en las instituciones educativas no siempre se han acompañado de la adecuada capacitación de los docentes, ni de proveerlos de los recursos necesarios para llevarlos a la práctica. Los problemas a los que se enfrentan los docentes tienen como constante la falta de comprensión teórico-conceptual y la falta de apropiación de los modelos innovadores, ligados a la carencia de procesos adecuados de formación docente.

La incorporación de competencias en una estructura tradicional como la de la Facultad de Medicina de la UNAM, despertó grandes inquietudes en los docentes, donde el promedio de edad es alrededor de los 50 años con una antigüedad docente aproximadamente de 15 años o más, quienes en su mayoría debían enfrentar un cambio curricular muy importante sin previo conocimiento, experiencia, ni capacitación en enseñanza por competencias. La realización de cursos y talleres para que los docentes de Salud Pública manifestaran sus inquietudes, incorporaran conceptos y metodologías y sobre todo discutieran estrategias y elaboraran materiales de apoyo de manera consensuada para enfrentar el cambio del plan de estudios, fue un gran acierto, ya que permitió disminuir la tensión y tener herramientas para afrontar los nuevos retos pedagógicos, lo que se refleja en las encuestas aplicadas a los alumnos. También el que los profesores conocieran la manera como se iba a evaluar el programa y a ellos mismos y que recibieran realimentación fue muy positivo, entendieron que el propósito de establecer un programa de evaluación permanente era para obtener información que realimentara al proceso educativo y sirviera para tomar decisiones en la planeación académica y no como un aspecto persecutorio, y comprobaron que los resultados obtenidos en cada generación se fueron reflejando en los cambios que se hicieron para mejorar el programa académico.

La disminución en el cumplimiento de muchos de los aspectos evaluados en el segundo año de la implementación del plan de estudios se pudo deber a que los profesores se confiaron con los resultados obtenidos en el primer año, nuevamente se revisó con ellos de manera muy detallada las posibles causas y se ofrecieron los apoyos necesarios y evidentemente se observó una mejoraría en los resultados del tercer año. Algo que muchos manifestaron fue que algunas de las estrategias planeadas al diseñar el curso, no fue posible llevarlas a cabo debido a que no todas las aulas ofrecían las condiciones para desarrollarlas, ya que algunas son tipo auditorio y con butacas fijas, otras son muy pequeñas no permiten la movilidad adecuada para trabajar en equipos. Un aspecto que se consideró negativo para la implementación del nuevo plan de estudios es el número de alumnos por grupo que en promedio son de cuarenta, y que en muchos grupos sólo existe un docente, lo que imposibilita aplicar instrumentos de evaluación formativa como el uso de rúbricas individuales o manejo de portafolios.

De entre los aspectos positivos por destacar de este estudio resalta la disponibilidad de los alumnos a contestar las encuestas, de un 80% en el primer año, se fue incrementando al 94% en el segundo año y al 100% en el tercero, esto se debió seguramente a la comunicación entre pares de la seguridad en la confidencialidad de sus respuestas y la ausencia de represalias por parte de los profesores, lo que concuerda con lo planteado por Arreola y Aleamoni (1990) y Theall y Franklin (1990), además que los cambios que se realizaban con base a sus opiniones, se comentaban en la siguiente generación en que se aplicaban, lo que muy probablemente ayudó a una mayor conciencia del efecto que sus respuestas podían tener en la planeación y en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Una limitación de los resultados aquí presentados es el carácter descriptivo y la limitación para comparar resultados sobre el efecto real de la capacitación, debido a que la mayoría de los docentes participó en el proceso de formación en enseñanza de competencias. De manera empírica podemos decir que, en otras asignaturas de la propia facultad, donde no se llevaron a cabo procesos similares se han manifestado mayores dificultados para modificar su enseñanza en el enfoque por competencias. Algo importante es continuar con el seguimiento y valoración de los procesos de cambio educativo vinculados con la apropiación y desarrollo de estrategias innovadoras en el resto de las asignaturas. Pero al mismo tiempo, será necesario demostrar el sentido y significado que dichos modelos tienen para los actores, alumnos y profesores.

Es importante considerar que cuando algunos profesores manifiestan la existencia de contextos carentes de infraestructura apropiada y disponible para el proceso de transformación de la enseñanza en las aulas, así como de apoyo social; son también aquellos que son evaluados con un juicio de valor que se establece

numéricamente, concluyendo el ciclo escolar y no siempre con la disposición oportuna de resultados ni con la toma de decisiones para la mejora del desempeño académico ni con el reconocimientos a las buenas prácticas docentes.

En sí, la evaluación resulta un elemento estimulante para la educación en la medida en que permita obtener información oportuna, pertinente y confiable para realimentar al proceso educativo, apoyar la toma de decisiones y la planeación académica. La evaluación al desempeño docente por los estudiantes que se realiza año con año al final de los cursos en la mayoría de los programas educativos de licenciatura es una herramienta invaluable a la que no le hemos dado su justo valor ni se aprovecha apropiadamente.

Debemos considerar la importancia de tener la cultura de la evaluación de profesores, que ésta no debe ser de carácter coercitivo, y que los juicios de valor que se puedan emitir sirvan siempre para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje y dignificar la labor docente, especialmente cuando se incorporan nuevas metodologías o programas innovadores como fue el caso de nuestra facultad.

Referencias

Arreola, Raoul A. y Lawrence M. Aleamoni. (1990). "Practical decisions in developing and operating a faculty evaluation system", *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 43, pp. 37-55.

Carraccio, Carol, Susan Wolfsthal, Robert Englander, Kevin Ferentz y Christine Martin. (2002). "Shifting paradigms: from Flexner to competencies", *Academic Medicine*, vol. 77, núm. 5, pp. 361-367.

Durante Montiel, María B. Irene, Adrián Martínez González, Sara Morales López, José Rogelio Lozano Sánchez y Melchor Sánchez Mendiola. (2011). "Educación por competencias: de estudiante a médico", *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 54, núm. 6, pp. 42-50.

Epstein, Ronald M. (2007). "Assessment in medical education", *The New England Journal of Medicine*, vol. 356, núm. 4, pp. 387-396.

Flores Hernández, Fernando, Adrián Martínez González, Melchor Sánchez Mendiola, Benilde García Cabrero y Lucy M. Reidl. (2011). "Modelo de competencia docente del profesor de medicina en la unam", *RELIEVE*, vol. 17, núm. 2, art. 3, <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17073>, consultado el 13 de enero, 2017.

Gregory, Jeremy K., Nirusha Lachman, Christopher L. Camp, Laura Chen y Pawlina, Wojciech. (2009). "Restructuring a basic science course for core com-

petencies: an example from anatomy teaching", *Medical Teacher*, vol. 31, pp. 855-886.

Haramati, Aviad. (2015), "Educating the educators: a key to curricular integration", *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, vol. 90, núm. 2, pp. 133-135.

Harris, Peter, Linda Snell, Martin Talbot, Martin y Ronald M. Harden. (2010). "Competency-based medical education: implications for undergraduate programs", *Medical Teacher*, vol. 32, núm. 38, pp. 646-650, <https://journals.lww.com/academicmedicine/toc/1988/12000>, consultado el 17 de noviembre, 2017.

Lancaster, Carol J., G. Robert Ross e Imoge K. Smith. (1988). "Survey of practices in evaluating teaching in U.S. Medical Schools, 1978 and 1986", *Journal of Medical Education*, vol. 63, núm. 12, pp. 912-914.

Laudadío, Julieta. (2012). "Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (codpu), *Interdisciplinaria*, vol. 29, núm. 1, pp. 79-93.

Marsh, Herbert y Michael Bailey. (1993). "Multidimensional Students. Evaluations of Teaching Effectiveness", *Journal of Higher Education*, vol. 64, núm. 1, pp. 1-18.

Marsh, Herbert W. y Michael J. Dunkin. (1997). "Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective", en Raymond P. Perry y John C. Smart (eds.), *Effective teaching in higher education: Research and Practice*, Nueva York, Agathon Press, pp. 241-320.

Martínez González, Adrián, Joaquín López Bárcena, Patricia Herrera Saint-Leu, Joaquín Ocampo Martínez, Ileana Petra, Grisel Uribe Martínez, María Concepción García Sahagún y Sara Morales López. (2008). "Modelo de competencias del profesor de medicina", *Educación Médica*, vol. 11, núm. 3, pp. 157-167.

Ross, Sarah, Alison Maclachlan y Jennifer Cleland. (2009). "Students' attitudes towards the introduction of a Personal and Professional Development portfolio:

potential barriers and facilitators", *BMC Medical Education*, vol. 9, núm. 69, <https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-9-69>, consultado el 17 de noviembre, 2017.

Sánchez Mendiola, Melchor, Irene Durante Montiel, Sara Morales López, Rogelio Lozano Sánchez, Adrián Martínez González y Enrique Graue Wiechers. (2011). "Plan de Estudios 2010 de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México", *Gaceta Médica de México*, vol. 147, núm. 2, pp. 152-158.

Theall, Michael y Jennifer Franklin. (1990). "Student ratings in the context of complex evaluation systems", *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 1990, núm. 43, pp. 17-34.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2009). *Plan de Estudios 2010 y Programas Académicos Facultad de Medicina UNAM*, <http://www.facmed.unam.mx/plan/PEFMUNAM.pdf>, consultado el 30 de marzo, 2017.

Van der Schaaf, Marieke, Liesbeth Baartman y Frans Prins. (2012). "Exploring the role of assessment criteria during teacher's collaborative judgment processes of students' porfolios", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 37, núm. 7, pp. 847-860.

"A buen servicio, mal galardón": La situación de los académicos y la evaluación

eliza yazmín díaz gonzález
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Introducción

Los programas de evaluación del personal académico en la educación superior, se han posicionado como tema prioritario para la investigación educativa, dadas las reformas en políticas públicas y proyectos educativos de nación. En un primer momento, surgieron como acciones remediales ante la crisis financiera del país en los años ochenta, pero hoy en día han transformado prácticas, intereses, condiciones laborales y organizacionales en las Instituciones de Educación Superior (IES). Constantemente, en el discurso se coloca "la mejora" como fin de la evaluación, pero como dice el refrán "del dicho al hecho, hay mucho trecho". Es el caso de la evaluación para los académicos que consagran su trabajo al desarrollo de la educación superior.

En este capítulo se destacan algunos rasgos que evidencian inconsistencias entre la propuesta discursiva de los programas de evaluación y las formas de operar, condiciones que se vinculan con la situación laboral de los profesores-investigadores, el clima organizacional de las IES entre otros aspectos del marco institucional que repercuten en la sociedad.

Primeramente, se presenta un escenario histórico-contextual para analizar el surgimiento, la instauración y evolución de los programas de pago por mérito, para continuar con el punto del impacto en la vida laboral e integridad de los

académicos, al considerar los tiempos administrativos para evaluar, la primacía de la investigación sobre la docencia, el impulso de una actividad y producción intelectual individualizada y la delimitación de lo que es evaluable.

Finalmente, se exponen los desafíos y perspectivas de la evaluación ante su asociación con compensaciones económicas y el carácter híbrido de las IES, de los profesionales y las disciplinas en las que se desempeñan.

Contexto y antecedentes de los programas de evaluación del personal académico

Durante la década de los años ochenta tuvo lugar la implantación de políticas para la evaluación del personal académico en las universidades públicas, con el fin de mejorar sus deterioradas condiciones salariales producto de la crisis financiera del país. Medidas como "topes", tabuladores salariales y la homologación del sueldo de los académicos (López Zárate, 1996 citado por Buendía *et al.*, 2017) significaron no un apoyo, sino un alto porcentaje del total de los ingresos de los académicos. De acuerdo con Inclán (1997) llegaron a constituir cerca del 60% de su percepción total salarial. Aunado a esto, la modificación de la Ley Federal del Trabajo la cual representó una distinción entre lo "académico" y "laboral", permitió a las universidades públicas la facultad de fijar reglas o normativas para el ingreso, permanencia y promoción del profesorado. Es así como cuerpos colegiados, comisiones dictaminadoras y autoridades institucionales tomaron el timón en materia de evaluación (Buendía *et al.*, 2017).

En este contexto, se crearon distintos programas con fines de modernización del subsistema de educación superior, como el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) a principios de los ochenta, antecedente del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) (Buendía *et al.*, 2017). En 1984 la conformación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como programa para aminorar los efectos de la crisis económica se considera una marca de tiempo en el panorama de instauración de sistemas de pago por mérito y en el vínculo de la evaluación con la productividad, materializado este último en retribuciones económicas para los catedráticos (Díaz Barriga, 1997).

Ya en los años noventa y en el marco del Programa para la Modernización Educativa implantado durante el sexenio presidencial de Salinas de Gortari, se definió como asunto prioritario la evaluación interna y externa de las IES; ante el discurso de garantizar la calidad de los servicios educativos. De esta manera, se adiciona a la valoración el quehacer del profesorado.

En la actualidad, la evaluación de profesores e investigadores en las universidades púbicas está regulada por organismos gubernamentales y no gubernamenta-

les. Además de la instauración del SNI en atención a los lineamientos de organismos gubernamentales, también se creó el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) con el fin de coadyuvar a la profesionalización de los catedráticos. En 1992 se estableció el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) para otorgar compensaciones económicas a los académicos que mostraran un distinguido desempeño. Las políticas que pusieron en primacía la calidad continuaron en el periodo presidencial de Ernesto Zedillo, con la instauración del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual mostró atender una mayor cobertura de los propósitos que en su momento tuvo el programa SUPERA. En adición a esto, PROMEP se encargó de autorizar el acceso de académicos con nivel de posgrado al cuerpo docente de las IES (Buendía *et al.*, 2017).

Si bien, en un primer momento los programas mencionados con anterioridad se establecieron como parte de la propuesta para resolver el deterioro salarial de los catedráticos, hoy en día significan regulación de las actividades académicas en las universidades. Por ello es conveniente mencionar que no obstante el carácter voluntario de estos programas, los profesores e investigadores se ven presionados para participar en las convocatorias por el cambio que implica en cuanto al monto de los ingresos salariales (Buendía, *et al.*, 2017).

De acuerdo con Vera (2017) y refrendando lo anteriormente expuesto, la utilización de indicadores cuantitativos como los tabuladores se ha entretejido de manera paulatina entre las universidades públicas mexicanas y centros de investigación, para valorar el desempeño de los académicos en actividades como la docencia, investigación y difusión. Actualmente se emplean como medio para la contratación, la permanencia o la asignación de compensaciones en vínculo con la productividad, esto último también comprendido como pago por mérito.

Básicamente, el sistema de evaluación dirigido a los académicos a través de tabuladores, consiste en enlistar actividades, características y "productos" a los cuales se les otorga una ponderación. Al realizar la valoración de su desempeño, se reconocen cuáles y cuántas de esas actividades, características y productos han acumulado en un periodo de tiempo específico para después efectuar una sumatoria de los puntajes. El resultado puede condicionar el ingreso, la permanencia o el acceso a algún tipo de beca o compensación económica (Vera, 2017). Por su recurrente aparición entre las políticas formuladas para la educación superior, por su efecto en la organización y desarrollo de actividades académicas y en las condiciones laborales de los profesores-investigadores; los programas de evaluación se encuentran hoy, como tema prioritario de estudio para la investigación educativa (Buendía *et al.*, 2017).

Impacto de los Programas de Evaluación

Los programas que evalúan al personal académico a través de sistemas cuantitativos como los tabuladores, han desencadenado situaciones que frenan el avance de las IES en sus actividades sustanciales, el alcance de las aportaciones de sus profesionales y en la anhelada calidad de los servicios educativos. Se mencionan aquí algunos rasgos de esta condición.

a. Docencia frente a investigación

Por su filosofía subyacente, *modus operandi* y resultados, los sistemas y programas de evaluación académica han propiciado distinciones entre las tres funciones sustanciales de las universidades: la docencia, la investigación y la difusión. Por una parte, se demanda que todos los académicos tanto los que se desempeñan bajo un tiempo de dedicación "completo" y "parcial", atiendan estos tres ámbitos de manera igualitaria. Sin embargo, se prioriza la investigación en los lineamientos expedidos por los programas de evaluación. Con ello, se le otorga un mayor valor a la producción intelectual frente a las actividades de docencia y difusión (Díaz Barriga, 1997). Resulta paradójico tratar de evaluar de la misma manera a profesionales cuyas responsabilidades o vocación difieren. Los profesores que se dedican mayormente a la docencia, se enfrentan con la problemática de que los resultados de su trabajo no son tangibles ni cuantificables. Actividades como la planeación de clase, la elaboración de material didáctico o asesorías adicionales, se encuentran en un plano más dificultoso para ser valorado. Asimismo, se les ha demandado que realicen tareas distintas para las cuales fueron formados; publicaciones de artículos científicos, estudios de posgrado, entre otros (Inclán, 1997). Esto último, a partir de la premisa de que la actividad investigativa puede coadyuvar a mejorar su práctica de enseñanza. No obstante, los académicos con reconocimiento de investigadores o aquellos que se encuentran activos en la producción de artículos científicos, no necesariamente satisfacen las expectativas de sus estudiantes (Rueda, Schmelkes y Díaz Barriga, 2014). Entonces, cuando se valora el trabajo del docente bajo un esquema de actividades que no desempeña habitualmente, pueden evidenciarse frustraciones o insatisfacciones por la depreciación de su ocupación (Inclán, 1997).

b. Hiperproductividad

Las situaciones que enfrenta el profesorado con tiempo de dedicación "parcial" han sido poco atendidas. Aunque se identifica una gran carga de estrés e inseguridad laboral entre estos académicos, los profesores de tiempo completo que alternan la actividad investigativa y la docencia, también se encuentran en esa carrera demandante por cumplir los estándares de productividad (Naidorf, 2012).

En primera instancia se puede hacer mención de los procedimientos requisitorios y de carácter operativo que perjudican la construcción de proyectos de investigación y la magnitud de los mismos. De acuerdo con Díaz Barriga (1997), la demanda por mostrar resultados en un lapso insuficiente puede entorpecer el desarrollo de la investigación y la habilidad creativa del académico. Asimismo, postula que las investigaciones de mayor trascendencia requieren al menos de actividad a mediano plazo, lo cual no es una opción entre los programas de pago por mérito. Según el autor, esta condición estanca y deteriora el trabajo investigativo. De igual manera, Naidorf (2012) afirma que la actividad a corto plazo por proyectos específicos que promueven los programas de evaluación no atiende los tiempos que requiere el trabajo científico y los grandes hallazgos. Condición que origina una hiperproductividad y la sustitución de la capacidad creativa de los profesores-investigadores por repetidas ideas o los llamados "refritos" para atender las demandas.

Skolnik (citado por Naidorf, 2012), argumenta que las reglas de los programas de estímulo al desempeño se encuentran embebidas de preferencias personales vinculadas con la competitividad y con la presunción de que un mayor número de publicaciones pudieran tener mayor alcance que una sola investigación sólida; además de acotar la brillantez y la creatividad de los académicos. Por otra parte, Georges Bataille (citado por Naidorf, 2012) en su teoría de la parte maldita, postula que se produce investigación mucho más de lo que se requiere. Este acto improductivo la considera como esa parte maldita, la que se posee en demasía y no de manera precaria como se discute.

Finalmente, en el análisis de la hiperproductividad se vinculan las argumentaciones de Buendía *et al.*, (2017), expertos que destacan que el carácter heterogéneo y la periodicidad de los programas de evaluación debilitan los proyectos investigativos longitudinales que terminan siendo sustituidos por proyectos de corto alcance. Con ello, las indagaciones tienden a compartir una condición repetitiva y con poco o nulo alcance institucional y disciplinario.

Puede observarse que los principios de racionalidad de la administración se han expandido a otros ámbitos, incluido el académico, donde "hacer más con menos" y la calidad se ponen como asunto preeminente. Sin embargo, esta última no siempre es sinónimo de mayor producción intelectual. Vera (2017) hace una comparación de lo que sucede hoy con la cuantificación del trabajo académico y la introducción de libros de contabilidad por dueños de plantaciones de algodón en Estados Unidos a principios del siglo XIX. Los propietarios utilizaban los libros de contabilidad para registrar y controlar la producción de algodón de sus esclavos. Posteriormente, la estrategia sirvió para identificar la máxima capacidad de cada uno de los individuos y se establecieron sistemas

de cuotas mínimas de libras de algodón, estímulos y premios para quienes produjeran más. Incluso, algunos dueños promovieron dietas especiales para actividades de distinta naturaleza y épocas del año, con el propósito de garantizar el máximo "rendimiento" de sus esclavos. La cuantificación en ambos casos promueve el control de los empleados, el aumento de producción, el establecimiento de estándares mínimos, que al no ser cumplidos pudiera significar algún tipo de sanción. Asimismo, el uso de incentivos como medio de condicionamiento, para el caso de los profesores-investigadores no es simbólico, sino que representa un gran porcentaje de sus ingresos.

c. Individualización y competencia

Cabe señalar también que es la propia vertiginosidad de los programas de evaluación, la que induce a los académicos a desarrollar su trabajo de manera individual para responder a la cantidad de productos documentables en función de los requisitos y reglas de los programas. De acuerdo con Ibarra Colado (citado por Naidorf, 2012), la forma en la que operan los sistemas de evaluación no permite la unificación y colaboración de cuerpos académicos; pues las compensaciones salariales se convierten en el centro de atención y preocupación, dónde la calidad del trabajo realizado se limita al cumplimiento de indicadores y satisfacción de las escalas de rango en los tabuladores. En este mismo sentido, Díaz Barriga (1997) declara que los programas de evaluación han construido un clima de competencia en las IES, en lugar de impulsar el trabajo colaborativo y la discusión de los hallazgos en sus investigaciones. El discurso de la "excelencia" ha contribuido al incremento de competencia entre pares, a la priorización de avances y resultados individuales. Asimismo, el acotamiento de los recursos destinados para el trabajo investigativo ha deteriorado el sentido ético y la responsabilidad del cumplimiento de la filosofía de las universidades (Buendía *et al.*, 2017).

d. Autopercepción e integridad de los académicos

Otro de los efectos de los programas de evaluación eficientistas a los que son expuestos los académicos es aquel que condiciona su salud e integridad. El ritmo acelerado de trabajo al que tienen que adaptarse ante la diversificación de sus tareas, la inversión de gran parte de su tiempo en trámites administrativos en búsqueda de subsidios para investigación, la realización de actividades de carácter burocrático vinculadas con evaluaciones, han traído como consecuencia frustraciones que cambian la autopercepción del profesorado. De acuerdo con un estudio realizado por Galaz (2015), los bajos puntajes pueden significar para los académicos un efecto negativo en su seguridad personal, en la sensación de autocontrol y en el autoconcepto; derivados del nivel de reconocimiento social y

profesional. Asimismo, problemas como fatiga intelectual, casos de burnout, el aumento del uso de fármacos para activar la concentración, la memoria y la atención también tienen estragos en la salud, el bienestar y en el gozo de su actividad profesional (Díaz Barriga, 1997; Naidorf, 2012).

Desafíos y perspectivas

Como se mencionó en líneas anteriores, los programas de evaluación para el personal académico se instauraron como respuesta inmediata al deterioro de los salarios; producto de la crisis financiera nacional. Parece ser que los programas de compensación trajeron beneficios por su continuidad después del estancamiento económico, pero con excepción para los profesores-investigadores, puesto que el asunto del salario base digno para estos profesionales no ha sido resuelto. Este problema ha desencadenado otros con diferente alcance: se tiene que académicos en situación de retiro no desean jubilarse, ya que la mayor parte de su ingreso es producto de los estímulos, monto que no se refleja en su pensión. Esto a su vez, imposibilita la renovación de la planta académica y la contratación de los egresados; lo que origina un aumento progresivo de las tasas de desempleo (Buendía *et al*., 2017).

Por otra parte, se insiste en separar la evaluación de las compensaciones salariales por los efectos en el clima organizacional de las IES. Cuando se condiciona con un perfil específico para acceder a los programas de evaluación, pueden surgir frustraciones entre aquellos que se encuentran imposibilitados para participar. En este caso, se puede hacer mención de los académicos que laboran en un "horario libre", es decir, contratados por asignatura(s). No obstante, claro es que siempre los beneficiados son unos pocos por las limitaciones en la asignación de recursos económicos (Rueda *et al*., 2014).

Asimismo, se reconoce que la evaluación enfrenta el desafío de considerar la heterogeneidad de las IES. Puede apreciarse que los criterios con los que se evalúa no toman en cuenta que los propósitos y las encomiendas de las organizaciones educativas son diferentes. Por ejemplo, aquellas que ponen en primacía la producción de conocimiento y aquellas que tienen como misión formar profesionales (Rueda *et al*., 2014). Algo similar ocurre con los académicos cuyo campo de acción es diferente, pero son supeditados a estándares homogéneos para valorar su trabajo y sus méritos (Vera, 2016).

Por otro lado, los programas que tienen como fin la evaluación y los tabuladores como medio, confrontan el problema de que los académicos desarrollan actividades por prescripción y el llamado fenómeno de la reactividad. De acuerdo con Vera (2016), la utilización de los tabuladores para valorar al personal académico

no sólo otorga puntajes, sino también define qué es lo evaluable. Es decir, todo lo que no se contempla en los tabuladores es insignificante para la institución y para los programas de evaluación. De igual manera, los profesores-investigadores cambian su actividad y sus intereses como reacción a ser sujetos evaluados. Se encuentra entonces, que se moldea un "ideal" de académico y su práctica se acota por los criterios establecidos en las evaluaciones.

Condiciones como los sueldos base de por sí insuficientes, las compensaciones y estímulos salariales como fin de los programas de evaluación, criterios que se tornan prescriptivos, la heterogeneidad en la que operan las IES y la uniformidad para evaluar distintos profesionales; ponen en un plano dificultoso el desarrollo de las potencialidades y proyectos de los académicos. Asimismo, se desvirtúa el sentido de la evaluación, que resuena constantemente en los discursos de autoridades educativas y académicos con experiencia en el tema: la valoración de la práctica para el avance, para el adelanto, para la mejora. Se evidencia que los programas de estímulos cuantifican el trabajo de profesores-investigadores, pero en ningún término pueden ser entendidos como programas que evalúan cuando se tiene publicación de resultados expresados cuantitativamente, pero no retroalimentación manifiesta. Sin duda, es problemático intentar instaurar o proponer un sistema de evaluación para los académicos en las IES dado el estado de autonomía, libre cátedra y formas particulares de organización que las caracterizan.

No obstante, sí se podría debatir sobre la implantación de una evaluación que atendiera la diversidad institucional, profesional y disciplinar; que integrara un carácter equitativo sin menoscabo de la docencia frente la investigación, que las reglas fueran claras y los resultados transparentes con posibilidad de verificación. Hablamos de una evaluación tendente a favorecer el desarrollo de los académicos y por consiguiente, transformadora de los proyectos institucionales más vinculada con el planteamiento de recomendaciones que de sanciones o compensaciones. Asimismo, resultaría conveniente disminuir las instancias interventoras en la evaluación por la cantidad de recursos económicos que se invierte, y que bien pudiera destinarse a procesos de profesionalización. Por último, fortalecer la evaluación enfatizando el carácter diagnóstico y formativo que constantemente se menciona, porque aún se hace evidente la primacía de la naturaleza sumativa en estos procesos. Con la evaluación diagnóstica pueden ser identificados intenciones e intereses de los académicos, limitantes de diversa índole con las que conviven y aportes de su trabajo a la institución. En el caso de la evaluación formativa, puede promover el proceso de retroalimentación y una mayor intervención de quienes son evaluados (Buendía *et al*., 2017).

Notas finales

Los fines de los programas de evaluación para el personal académico se han transformado casi por completo en contraste con los de los programas instituidos en los años ochenta, adquiriendo una formalización más consistente a partir del proyecto de modernización educativa del sexenio salinista. En la actualidad tanto sistemas como programas desarrollan plantillas de evaluación centradas en cuantificar el trabajo de los profesionales del nivel superior, para justificar el otorgamiento de estímulos y/o compensaciones. La percepción sobre estos programas de pago por mérito es la de una imitación de lo que sucede en las aulas escolares en las que los alumnos cumplen con las tareas escolares como mero requisito para ser recompensados con la puntuación más alta. Desde edades muy tempranas se comprende que las "buenas calificaciones" se toman como sinónimo de "un mayor aprendizaje", de "excelencia" de "mejor aprovechamiento escolar". Y el número adquiere mayor relevancia cuando hay una beca que condiciona la continuación de los estudios. Pero ¿en qué punto ubicamos el interés genuino por el aprendizaje? Algo similar sucede con los académicos, quienes, ante la instauración de la evaluación y los tabuladores, centran sus esfuerzos y atención en "sumar puntos". Pero surgen los siguientes cuestionamientos: ¿cómo priorizar el reconocimiento de sus limitaciones y avances a través de la evaluación?, ¿cómo entender a la evaluación como una herramienta que permite mejorar la actividad académica cuando aparece acompañada de un número y una remuneración?, y, ¿podría coexistir la orientación al progreso como fin de la evaluación y las compensaciones económicas?

En los hechos, el establecimiento de los programas de pago por mérito ha desembocado en una serie de situaciones que tienen efecto en las IES y en el trabajo de sus académicos; una depreciación de la docencia ante la investigación, una acotación en los procesos creativos de producción intelectual que tiene como resultado una hiperproductividad sin grandes aportes, una actividad mayormente individualizada y no tanto colaborativa que promueve la competencia, la construcción de un modelo "ideal" de académico y el fenómeno de la reactividad. Incluso, repercusiones en la autopercepción y en la integridad de los profesores-investigadores.

Asimismo, se identifican otros efectos con mayor alcance en el entendido de que rebasan las barreras de lo institucional, como el asunto de la desigualdad y la dificultad para renovar la planta académica que aumenta las tasas de desempleo.

Al parecer se trata de una ruta sin retorno, y que no puede concebirse una actividad académica e institucional sin evaluación, en un contexto histórico donde la rendición de cuentas, la garantía de la calidad de los servicios educativos y la profesionalización en vínculo con la competencia, aparecen como elementos

preponderantes de políticas públicas y educativas. No obstante, habría que cuestionarse la consistencia que mantiene el discurso, las estrategias y programas para evaluar. Por una parte, se reitera que la evaluación debe utilizarse como medio para identificar áreas de oportunidad y mejorar nuestras prácticas en pro de los propósitos organizacionales; pero se encuentran resultados de evaluación de naturaleza mayormente cuantitativa, sin retroalimentación, sin oportunidad de analizar cuáles son las limitantes que se enfrentan, sin oportunidad de averiguar cuáles son las prácticas que se realizan de manera sistemática que no permiten el avance. Y claro, resultados de evaluación que condicionan el salario, estímulos, el puesto y la "categoría laboral", por mencionar algunos elementos.

Por otra parte, se observa que la cuantificación del trabajo académico a través del uso de tabuladores desvirtúa el sentido o el "ideal" de la evaluación. Difícilmente podría pensarse un cambio a corto y mediano plazo en el desarrollo de las potencialidades y los aportes de los académicos a sus respectivas organizaciones, mientras el vínculo de la valoración con los estímulos siga vigente. Pues si bien es cierto que los intentos por evaluar la actividad de profesores e investigadores enfrentan desafíos monumentales, dado el estado de heterogeneidad de las disciplinas, las responsabilidades y la organización de los centros educativos), también podrían comenzar a formularse estrategias desde el área de la planeación, la administración y la gestión que integren el carácter diagnóstico y formativo en la evaluación. Convendría esforzarse por alcanzar un escenario en el que los programas de evaluación promuevan la transparencia en los procesos evaluativos y la claridad en los criterios con un sentido de equidad y racionalidad en los recursos que se destinan para dichos procedimientos. Pero especialmente, en el desarrollo y la aplicación de estrategias que coadyuven a reconocer la gran labor que realizan los académicos día con día en pro de la formación de profesionales y de la generación de conocimiento para la nación.

Referencias

Buendía, Angélica, Susana García Salord, Rocío Grediaga, Monique Landesmann, Roberto Rodríguez-Gómez, Norma Rondero, Mario Rueda y Héctor Vera. (2017). "Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico", *Revista Sociológica*, vol. 32, núm. 92, pp. 309-326.

Díaz Barriga, Ángel. (1997). "Los programas de evaluación (estímulos en la comunidad de investigadores). Un estudio en la unam", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación*, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, pp. 37-60.

Galaz Ruiz, Alberto. (2015). "Evaluación e Identidad Profesional del Profesor. ¿Un juego de espejos rotos?", *Revista Andamios*, vol. 12, núm. 27, pp. 305-333.

Inclán Espinosa, Catalina. (1997). "Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la unam", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación*, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, pp. 53-61.

Naidorf, Judith. (2012). "Actuales Condiciones de Producción Intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas", en Judith Naidorf y Ricardo Pérez Mora (coords.), *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 33-49.

Rueda Beltrán, Mario, Sylvia Schmelkes y Ángel Díaz-Barriga. (2014). "La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. xxxvi, núm. 145, pp. 190-204.

Vera, Héctor. (2016). "El *homo academicus* y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico", *Perfiles Educativos*, vol. xxxix, núm. 55, pp. 87-106.

Vera, Héctor. (2017). "La evaluación cuantitativa del trabajo académico: tres analogías", *Revista Sociológica*, vol. 32, núm. 90, pp. 227-301.

Índice interactivo

- Agradecimientos
- Revisitando la formación
  Patricia Ducoing Watty
- Presentación
  Ileana Rojas Moreno
- Primera Parte. Impacto de la evaluación en la formación
  - Reflexiones en torno a la formación de los evaluadores educativos
    Tiburcio Moreno Olivos
    Martha Janet Velasco Forero
  - La formación docente y la evaluación
    Martha Yolanda Monzón Troncoso
    Magali Hernández García
    Carina María García Ortiz
  - Características esenciales en el perfil del formador de directivos en la evaluación del desempeño
    Gabriela Mora
    Alicia Lorena Rodríguez Márquez
    Ana Gloria Jiménez Williams
  - Experiencia derivada de un proceso de evaluación de asesores en línea en la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia de la unam, desde un enfoque formativo-ecosistémico
    Luz Iris Eneida López Valdez
- Segunda Parte. programas institucionales de acreditación y formación
  - Evaluación de la satisfacción de los profesionales de la educación
    Miguel Ángel Acedo Ramírez
    Francisco Javier Ruiz Cabestre

° Formación de tutores: entre lo deseable y lo posible
Laura Rodríguez del Castillo

° La enseñanza de competencias en salud pública. Opinión de los alumnos
María Teresa Cortés Gutiérrez
Allyson Ixchel Cortés Mijangos
Aurora Farfán Márquez

° "A buen servicio, mal galardón": La situación de los académicos y la evaluación
Eliza Yazmín Díaz González

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

https://youtu.be/B0f0u7N2Vl0

o puedes acceder vía QR

Formación y evaluación fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la unam, se terminó de producir en diciembre de 2022 en Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Garamond Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo del equipo de editores de Seiyu de México.

Formación y evaluación, séptimo volumen de la colección "Formación de profesores y profesionales de la educación", tiene como punto de partida y entrelazamiento dos conceptos nodales del campo de conocimiento educativo, ambos en el centro de debates de orden teórico-metodológico y con argumentaciones múltiples a la vez que contradictorias. Consideramos que estos referentes llevan implícita una invitación a los lectores interesados en encontrar en los diferentes capítulos aportaciones valiosas sobre esta temática.

9 786073 070515