



OPINIONES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE YUCATÁN SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DOCENTE

Carlos Antonio Valle Castillo

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa

Tesis dirigida por  
Pedro Antonio Sánchez Escobedo

Mérida, Yucatán  
Noviembre 2015





Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, a sí mismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún otro título, grado académico o equivalente.

Carlos Antonio Valle Castillo.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.292408 durante el periodo de agosto de 2013 a julio de 2015 para la realización de mis estudios de maestría que concluye con esta tesis, como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## **Dedicatorias**

Esta tesis va dedicada para:

A mi familia, que siempre ha estado ahí.

A los amigos con los que siempre conté.

A mis compañeros, que estuvieron a mi lado por este camino.

A mis mentoras de Licenciatura, que me enseñaron mucho, sobre todo en esta etapa.

## **Agradecimientos**

A la Mtra. Lupita Cámara, por escucharme siempre; a la Mtra. Roxana Quiroz, por confiar en mí más de una vez; a la Dra. Carmen Castillo, por sus consejos y palabras de aliento.

Jorge Tuyub, Trini Carrillo, Rocío Sánchez, Guillem Tenás y Diana Tep, por luchar conmigo y aprender siempre, incluso de los malos momentos.

Al Dr. Pedro Canto y la Dra. Edith Cisneros, más que maestros, buenos amigos con los que espero seguir en contacto.

Al Dr. Javier Vales García por permitirme conocer nuevos horizontes y demostrarme que las cosas siempre pueden ser diferentes. Al Dr. Ángel Valdés, por enseñarme a ver siempre un poco más allá.

Al Instituto Tecnológico de Sonora, por abrirme las puertas, hacerme confiar de nuevo en las instituciones educativas y sobre todo, darme la oportunidad de conocer a excelentes personas.

Al Dr. Pedro Sánchez Escobedo, por su asesoría y paciencia en la realización de este trabajo.

A la Facultad de Educación y a la Universidad Autónoma de Yucatán por permitirme subir un escalón más en mi formación.

Finalmente, al CONACYT por el apoyo para el alcance de este objetivo.

## Resumen

### OPINIONES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DOCENTE

Por Carlos Antonio Valle Castillo

El presente trabajo tiene como propósito fundamental la recolección, integración y análisis de las opiniones de los profesores de la UADY acerca de los procesos de evaluación a los que son sometidos, a partir de los cinco roles que desempeñan: docencia, supervisión, tutoría, gestión e investigación.

La bibliografía sugiere que los fines de la evaluación deben ser meramente formativos, es decir, buscar la mejora constante en el desempeño del profesor; sin embargo, en la actualidad, los programas de evaluación del profesor universitario, hacen a un lado las opiniones y necesidades del docente, convirtiendo estos procesos en requisitos para la obtención de recompensas económicas y/o la toma de decisiones administrativas.

Se diseñó un cuestionario y se distribuyó a través de la plataforma Google Forms y se envió a todos los profesores de la universidad; se recibieron 113 respuestas, se realizó un análisis en SPSS. Para complementar los resultados de la encuesta, se recurrió a una segunda etapa en la que se realizó una entrevista y un grupo de enfoque con expertos en el área de la evaluación.

Los resultados indican, entre otras cosas, temor por las repercusiones administrativas de la evaluación, confusión en las funciones y modos de evaluar los diferentes roles, desconocimiento de otras metodologías para evaluarlos, y un desacuerdo en la tendencia a priorizar la cantidad en vez de la calidad, respecto de los criterios usuales para evaluarlos.



## Contenido

Dedicatorias .....	iv
Agradecimientos .....	v
Resumen .....	vi
Contenido.....	vii
Índice de Tablas .....	xi
Capítulo 1 Introducción .....	1
Evaluación de la educación superior .....	2
Planteamiento del problema .....	3
Justificación .....	4
Propósito .....	5
Objetivo .....	6
Capítulo 2 Evaluación Educativa.....	7
Tipos de evaluación en educación .....	8
Evaluación formativa y sumativa: las consecuencias como eje del análisis .....	10
Evaluación formativa.....	11
Evaluación sumativa.....	12
Importancia de la evaluación del profesor universitario.....	12
Políticas Educativas para la evaluación del profesor universitario.....	13

Programas de Evaluación docente a nivel nacional.....	14
Legislación y normatividad de los programas de evaluación docente a nivel nacional.....	16
Sistema Nacional de Investigadores .....	16
Programa de Mejoramiento del Profesorado .....	18
Críticas a la política de evaluación .....	20
Perfil del profesor universitario .....	21
Roles del profesor Universitario.....	24
La evaluación docente en la Universidad Autónoma de Yucatán .....	28
Capítulo 3 Método .....	31
Tipo de estudio .....	31
Primera etapa: enfoque cuantitativo .....	31
Sujetos participantes .....	31
Instrumentos .....	32
Estudio Piloto.....	32
Instrumento final y tabla de especificaciones.....	33
Procedimiento de recolección de datos.....	36
Estrategia de análisis de datos cuantitativos.....	36
Segunda etapa: enfoque cualitativo .....	37
Sujetos participantes .....	37

Procedimiento de recolección de datos e instrumento.....	37
Estrategia de análisis de datos cualitativos.....	38
Capítulo 4 Resultados y Discusión.....	39
Características de los encuestados.....	40
Análisis de Confiabilidad.....	41
Instrucción.....	41
Evaluación por pares.....	46
Otros Mecanismos de evaluación.....	49
Supervisión.....	49
Tutoría.....	51
Gestión.....	52
Generador de conocimiento (investigador).....	54
Análisis según categorías.....	56
Instrucción.....	57
Evaluación por pares.....	59
Supervisión.....	61
Tutoría.....	62
Gestión.....	64
Generación de Conocimiento.....	65
Análisis según área de trabajo.....	67

Instrucción .....	70
Evaluación de pares .....	72
Supervisión .....	74
Tutoría.....	75
Gestión .....	76
Generación de Conocimiento .....	77
Capítulo 5 Conclusiones .....	81
Discusión .....	81
Recomendaciones .....	82
Para la metodología utilizada.....	82
Para evaluación docente .....	83
Para la investigación sobre la evaluación docente.....	84
Referencias .....	87
Apéndice Instrumento.....	95

## Índice de Tablas

Tabla 1 Programas de evaluación docente a nivel nacional que existen actualmente en México .....	15
Tabla 2 Actividades docentes y de aprendizaje .....	27
Tabla 3 Tabla de especificaciones del cuestionario en línea .....	34
Tabla 4 Porcentaje de opiniones de los profesores acerca de la evaluación por alumnos.....	42
Tabla 5 Porcentaje de opiniones de profesores acerca de la evaluación por pares... 46	46
Tabla 6 Porcentaje de opinión acerca de los otros mecanismos de evaluación aceptados por los docentes .....	49
Tabla 7 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de supervisor (escala 0- 10) .....	50
Tabla 8 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de tutoría (escala 0- 10).....	51
Tabla 9 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de gestión (escala 0- 10) .....	53
Tabla 10 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de investigador (escala 0- 10) .....	55
Tabla 11 Porcentaje de opiniones de los profesores acerca de la evaluación por alumnos según las categorías.....	58
Tabla 12 Porcentaje de opiniones de profesores acerca de la evaluación por pares según las categorías .....	60
Tabla 13 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de supervisor por categoría (escala 0- 10).....	61

Tabla 14 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de tutor por categoría (escala 0- 10).....	63
Tabla 15 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de gestor por categoría (escala 0- 10).....	64
Tabla 16 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de investigador por categoría (escala 0- 10) .....	66
Tabla 17 Porcentaje de opiniones de los profesores acerca de la evaluación por alumnos según el área de trabajo.....	71
Tabla 18 Porcentaje de opiniones de profesores acerca de la evaluación por pares según las áreas de trabajo .....	73
Tabla 19 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de supervisor por área de trabajo (escala 0- 10).....	74
Tabla 20 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de gestor por área de trabajo (escala 0- 10).....	75
Tabla 21 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de gestor por área de trabajo (escala 0- 10).....	76
Tabla 22 Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de investigador por categoría (escala 0- 10) .....	77

## Capítulo 1

### Introducción

En los últimos años se ha hecho muy común hablar de calidad educativa y del cómo las instituciones educativas de diferentes niveles, así como los diversos órganos de gobierno involucrados directamente con la educación, han emprendido acciones para alcanzarla. Una de estas formas, y quizá la que ha tomado más fuerza y cuya concepción ha cambiado de manera importante a través del tiempo, es la evaluación. Dávila (2007) dice que:

la evaluación del proceso educativo siempre ha existido en todos los niveles, pero se circunscribía sólo a los exámenes y pruebas de comprensión de aprendizaje, de posesión de conocimientos y habilidades para el desempeño profesional; en la medida que la meta de la educación se plantea lograr una mejor calidad en las instituciones educativas, la evaluación no sólo se presenta como una mediación fundamental para alcanzarla sino que amplía su área de influencia a todas las dimensiones implicadas en el proceso educativo (p. 42).

Ésta es una de las razones por las que la investigación que tiene como eje central la evaluación de la educación es muy extensa, ya que abarca diferentes vértices y perspectivas, y las investigaciones en esta temática presentan una amplia variedad de resultados que dependen de los diversos factores analizados, así como de los contextos en los que se realizan. Es en esta diversidad que recaen muchas veces en contradicciones, ausencias y omisiones en los proyectos de evaluación en cualquiera de los ejes que componen el ámbito educativo.

Es a partir de esto, en donde recae la importancia de estudiar los procesos de evaluación que se aplican en las diversas instituciones educativas, ya que es necesario

entenderlos para poder perfeccionarlos tomando siempre en cuenta el eje central por el que han sido creados: la mejorara de la educación, así como de los involucrados en el proceso educativo.

### **Evaluación de la educación superior**

Durante el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se instauró como política gubernamental el Programa de Modernización Educativa, en el que se determinaba la creación de un sistema nacional de evaluación de las instituciones de educación superior. El discurso oficial sostiene que el propósito es elevar la calidad de la educación y alcanzar así la excelencia académica. A partir de esto, en 1989 da inicio un proceso de evaluación permanente en la educación superior mexicana, bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (ahora Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES), que involucra a las instituciones y sus actores. Desde entonces, esta preocupación por la evaluación se manifiesta a través de diversos ámbitos: el institucional, el de programas y el del desempeño académico (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación, 2000).

Desde ese momento, la práctica de la evaluación ha sido constante y ha aportado elementos para el desarrollo de las instituciones de educación superior, según investigaciones, como la de Ibarra (2003) que dice:

Se articula la evaluación al financiamiento y al cambio institucional, con la finalidad de conducir a las instituciones de acuerdo con lo establecido en las estrategias, programas y metas gubernamentales y de otorgarles una nueva identidad que indique su nueva funcionalidad social: con la modernización, se pretende desplazar la orientación política de las instituciones para empezar a considerarlas como corporaciones burocráticas que obedecen a sus propios fines y funcionan a



partir de criterios acordados de eficiencia y productividad. (...) En adelante, las instituciones serán responsables de conducirse a sí mismas, teniendo que demostrar al Estado y a la sociedad que cumplen con las funciones para las que fueron creadas: la eficiencia terminal, el nivel de empleo alcanzado por sus egresados, la vinculación que mantiene con la industria y la sociedad, y la adecuación de su funcionamiento y su normatividad según lo exijan las circunstancias, serán algunas medidas que permitan la categorización de cada una de las instituciones frente a las demás, definiendo a su vez el acceso que pudiera tener a recursos diferenciados o a tratos preferenciales por parte del gobierno (pp. 361-365).

En síntesis, las instituciones de educación superior han encontrado en los procesos de evaluación la oportunidad para alcanzar la institucionalización de su nueva identidad burocrática, enfrentándose a un modo de existencia basado en la contabilidad de su desempeño (Ibarra, 2003; Díaz-Barriga, 2008).

### **Planteamiento del problema**

La Universidad Autónoma de Yucatán no es ajena a los rasgos que caracterizan el sistema de evaluación de la educación superior en México, ya que en la búsqueda de la mejora en la calidad educativa, el trabajo docente ha evolucionado para adecuarse a los requerimientos necesarios que presentan las evaluaciones que se promueven desde el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa de Mejoramiento del Profesorado, de manera externa y del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, de manera interna.

A pesar de que diversas investigaciones indican que los sistemas de evaluación generados a nivel nacional e institucional, no generan los resultados esperados (Díaz-Barriga, 2008) la UADY propone a principios del 2013 un proyecto para la evaluación y

permanencia de su personal docente con características muy similares a las de otras evaluaciones a las que ya son sometidos los profesores de la Universidad a través de organismos externos; el cual corre el riesgo de establecerse como un mecanismo para el control y la rendición de cuentas por parte de la parte administrativa de la UADY o para la búsqueda constante de apoyos económicos para el docente evaluado, sin que ésta repercuta, de manera directa, en su desempeño frente a sus alumnos.

Esto también implicaría una responsabilidad más para los docentes que son evaluados por otras instancias, lo que podría afectar en los tiempos destinados a realizar las actividades que son parte de su ejercicio docente y por lo tanto, en su mejoramiento; si bien este proyecto contempla evaluar todas las áreas en las que se desenvuelve el docente, su trabajo en el aula es un punto más entre tantos, por lo que la evaluación no pareciera verse como un factor para la mejora de la docencia, sino como una serie de requisitos a cumplir para garantizar su permanencia en la institución.

En general, se podría decir que no se conoce la opinión del docente de la UADY acerca de los procesos de evaluación a los que son sometidos, tanto por parte de la Universidad como por organismos externos. Es por eso que existe la necesidad de un proyecto que identifique las opiniones no sólo de quienes evalúan, sino también de quienes son evaluados, para priorizar ante todo, la búsqueda hacia el mejoramiento de la calidad de la docencia en esta universidad y que pueda servir de ejemplo para otras instituciones, contribuyendo con esto al desarrollo y mejora de las instituciones de educación superior en el país.

### **Justificación**

Los docentes son una pieza fundamental en el desarrollo de las universidades, por lo tanto, que no tomen su opinión al momento de crear sistemas para evaluarlos parece ser

algo incongruente, que dificulta el alcance de los objetivos (mejora educativa, etc.). Al involucrar al docente únicamente como sujeto evaluado éste no conoce, valora o identifica los supuestos beneficios de la misma evaluación. Es por eso que este proyecto se enfoca en los profesores y pretende dar voz a quienes trabajan de manera directa en el proceso de enseñanza, para lograr los objetivos de una universidad.

Si el propósito mínimo del sistema de evaluación que plantea la UADY pretende resultar en una mejora educativa, el análisis de la opinión del profesor generaría una reflexión sobre los aspectos que los maestros consideran primordiales para su práctica; por otro lado, si la evaluación que se pretende es con fines laborales o de rendición de cuentas, la opinión que tengan los profesores puede generar un instrumento de evaluación pertinente que respete las capacidades y limitaciones (individuales, colectivas, institucionales, etc.) de los sujetos evaluados.

De ahí la importancia de realizar un estudio de carácter exploratorio, que permita a los directivos a tomar mejores decisiones respecto de los sistemas de evaluación; así como hacer que los docentes se sientan escuchados y participen en la creación de estrategias que ayuden a perfeccionar su labor en las aulas, frente a los estudiantes.

### **Propósito**

El trabajo tiene como propósito fundamental la recolección, integración y análisis de las opiniones de los profesores acerca de los procesos de evaluación a los que son sometidos, a partir de los diferentes roles que desempeñan.

Se espera que los resultados puedan contribuir al conocimiento que se tiene sobre los procesos de evaluación y su aplicación en la mejora del proceso educativo que existe, no sólo en la Universidad Autónoma de Yucatán, sino también en otras universidades y con

ello aportar al avance en el logro la calidad educativa, no sólo de las institución, sino también de los docentes.

**Objetivo**

Describir las opiniones que los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán tienen acerca de los procesos de evaluación docente.

## Capítulo 2

### Evaluación Educativa

El concepto de evaluación ha ido formándose desde hace mucho tiempo y de manera diferente para cada área del conocimiento, por lo que su estudio ha ido creciendo al paso del tiempo; se puede pensar que en el ámbito educativo, el campo de la investigación en este tema era amorfo y fragmentado ya que muchos trabajos al respecto estaban dirigidos por personal sin experiencia; otros, por investigadores metodológicos que intentaban sin éxito adaptar sus métodos a las evaluaciones educativas, por lo que los estudios estaban cargados de confusión, ansiedad y hostilidad. En un principio, la evaluación educativa tenía poca talla y ninguna dimensión política (Stufflebeam & Shinkfield, 1987)

Según Stufflebeam y Shinkfield (1987) se puede conceptualizar a la evaluación como el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto. Esto se refiere a que desde el momento en que la evaluación emplea métodos objetivos para obtener información segura e imparcial, ya está ligada a la valoración. En efecto, su meta esencial es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado. De acuerdo con esta definición, si un estudio no informa, de que tan buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación; necesariamente el evaluar implica una postura, una opinión de quien evalúa el objeto en cuestión; es así como definimos que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar (Casanova, 1998).

En este mismo sentido, la evaluación puede entenderse como una reflexión formal de la naturaleza valorativa que se ejerce sobre los agentes y las acciones propios de la educación (Cruz, 2007). Se evalúa todo aquello que forma parte e interviene directa o indirectamente en la educación (Casanova, 1998).

Para González (2002) en materia de educación, la evaluación es “el proceso mediante el cual comparamos lo que queremos (la utopía de la calidad) y lo que tenemos (la realidad de calidad que contamos) con el fin de tomar decisiones conducentes a alcanzar la calidad”. En este sentido, es muy común que la evaluación educativa se piense principalmente como evaluación del aprendizaje. Esta dimensión, si bien importante, no es la única (Martinez & Blanco, 2010).

Es innegable que la evaluación ha traído beneficios, pero también es verdad que éstos no han sido tan espectaculares como los promotores oficiales y sus seguidores han pretendido hacernos creer. Tenemos casi tres décadas experimentando con la evaluación y el camino recorrido durante este tiempo ha sido bastante sinuoso, con avances y retrocesos. La evaluación es un proceso multidimensional, complejo y polémico en todas partes del mundo, e igual es un prisma ya que tiene muchas caras (Guzman & Moreno, 2013) y es por eso que resulta necesario dedicar un espacio a la tipificación de la evaluación en el ámbito educativo.

### **Tipos de evaluación en educación**

Stufflebeam y Shinkfiel (1987) proponen clasificar los estudios evaluativos en tres categorías:

Las *pseudoevaluaciones* son aquellas realizadas para apoyar o sostener una determinada posición política o ideológica y no les interesa encontrar la veracidad de lo evaluado ni apegarse a los códigos éticos; son estudios sesgados, tendenciosos, con fallas metodológicas y cuyo propósito es servir a otros fines como favorecer los intereses o la ideología de grupos, personas o para dar una imagen positiva de una institución, currículo o programa. Por eso, a estos últimos estudios se les denomina de “relaciones públicas” y las

pseudoevaluaciones podrían definirse también como una forma de engañar o manipular usando la evaluación (Guzman & Moreno, 2013).

Las *cuasi evaluaciones* se distinguen porque aunque cumplen con varios criterios metodológicos adoptan una visión incompleta o insuficiente de la evaluación (Guzman & Moreno, 2013). Stufflebeam y Shinkfiel (1987) consideran las cuasi evaluaciones porque son estudios incompletos ya que sólo se preocupan por verificar el logro de los propósitos y no en realizar acciones para mejorar un programa educativo (o el trabajo docente); esto es así porque al estar centradas en los productos “llegan demasiado tarde” para evaluar el objeto evaluado. Es necesario recordar que la evaluación termina de cumplir su cometido cuando sus resultados se emplean para modificar la situación evaluada.

La *evaluación verdadera* es aquella que se emplea para perfeccionar un programa (o trabajo docente) así como para enjuiciar su valor (Guzman & Moreno, 2013). Para Rossi y Freeman (1989) su finalidad es contribuir al mejoramiento de la vida humana en sus diferentes dimensiones. Cronbach (1989) sugiere que la evaluación debería ser una ayuda para que los profesores tomen decisiones más correctas sobre cómo mejorar su manera de educar y, de manera especial, apoyarlos a justificar las acciones que satisfagan de mejor manera las necesidades de sus alumnos.

En este mismo sentido, Rennert-Ariev (2005) propone un modelo de evaluación verdadera (*authentic*) que encaja con la filosofía de Hábermas, al tomar en cuenta tres aspectos necesarios para la construcción de cualquier conocimiento: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio.

En cuanto al primer aspecto, se puede definir desde el campo de la evaluación docente como la totalidad de los conocimientos científicos adquiridos de manera empírica en el “entrenamiento” y que resultan importantes para una enseñanza eficaz y eficiente,

permitiendo con ello la predicción y el control. Por su parte, el interés práctico se refiere a la posibilidad que tiene el docente de reflexionar sobre las acciones, y que este juicio reflexivo tenga un significado en las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Por último, el interés emancipatorio guía al profesor hacia el reconocimiento del papel que juegan él y las escuelas en la sociedad, y lo alienta a buscar formas individuales y colectivas para resolver los problemas que en ella surjan, incluyendo la crítica social y política. Aquí también recae la importancia de la transmisión de este interés hacia los alumnos.

La mayoría los programas de evaluación propuestos por las IES, contemplan sólo el interés técnico, lo que no permite el alcance de una evaluación verdadera; desde esta posición, las universidades deberían diseñar proyectos de evaluación verdadera, que contemplen lo técnico, lo práctico y lo emancipatorio, y que contribuya de manera directa, a través de la retroalimentación u otros mecanismos, en el trabajo que el docente realiza frente a sus alumnos, así como de los otros roles que desempeña; por otro lado, el reconocimiento de los tres intereses permitiría al profesor y al evaluador, conocer las características que cada rol desempeña, haciendo evaluaciones más adecuadas para cada uno de ellos.

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

Scriven (1967) afirma que la principal responsabilidad quien evalúa es emitir juicios bien informados; a su vez, insiste en que el propósito final de la evaluación es siempre la misma: juzgar el valor. Para este autor, las diferentes evaluaciones pueden dividirse en dos tipos, según la finalidad de la misma, por un lado está la evaluación formativa, y por el otro lado, la evaluación sumativa. La primera, pretende mejorar la docencia proveyendo al profesor de retroalimentación de su desempeño y recomendaciones puntuales. La segunda,



pretende tomar decisiones respecto al desempeño del profesor, ya sea para su contratación, promoción o despido. Aunque la información de una, puede servir a la otra, nunca deben mezclarse los procesos ya que tienen fines diferentes y usarlas intercambiamente desvirtúa la intención y constituye una práctica indeseable. Con la finalidad de entender mejor las diferencias entre estos tipos de evaluación, a continuación se describe cada una de ellas (Sánchez & Valle, 2015).

### **Evaluación formativa**

Es la evaluación tradicional en las instituciones de educación superior y su finalidad es la mejora del profesor. La evaluación formativa se fundamenta en una concepción de la enseñanza como “una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” (Schön, 1992, pág. 25); asumiendo la enseñanza, como una acción dinámica susceptible de mejora continua.

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

Este tipo de evaluación se enfoca entonces a promover la mejora de la práctica docente y la adaptación de los profesores a los nuevos retos que implican los alumnos, las tecnologías de instrucción y los nuevos conocimientos en cada área y está integrada a la

actividad cotidiana de la enseñanza, operando al interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas (Sánchez & Valle, 2015).

### **Evaluación sumativa**

La evaluación sumativa se enfoca a los resultados y consecuencias de la evaluación y se asocia a la evaluación institucional, relacionada al control o rendición de cuentas.

Esta se utiliza para avanzar en la carrera profesional docente y tiene relación con el ingreso, permanencia, promoción, incentivos o remoción del personal (Sánchez & Valle, 2015).

La diferencia esencial entre las evaluaciones sumativa y formativas, residen en el tipo de decisiones que derivan de cada una. En la primera, las implicaciones son de capacitación, cambio o adaptación de las prácticas docentes; en la segunda, las implicaciones son legales y laborales (Sánchez & Valle, 2015).

### **Importancia de la evaluación del profesor universitario**

Las instituciones de educación superior en México, han generado mecanismos para evaluar las diferentes acciones y a los diversos actores importantes involucrados en el logro de la calidad esperada. “Así, la evaluación se ha constituido en un mecanismo de regulación fundamental del trabajo de los profesores e investigadores de las universidades públicas” (Ibarra & Porter, 2007, pág. 142).

Para Gómez-Villegas (2000) la calidad de las universidades se sustenta fundamentalmente en el grado de consolidación y preparación de su planta académica; en este caso, la evaluación significa emitir juicios de valor sobre el compromiso, dedicación y calidad con los que uno de los actores centrales de la vida de las instituciones de educación, el docente, asume el cumplimiento de todas sus actividades sustantivas del quehacer universitario, sobre su formación y preparación y la capacidad que tenga para realizar

funciones de docencia, investigación, servicio, así como la preservación y transmisión de la cultura.

Rueda y Rodríguez (1996) señalan que es necesario diferenciar dos grandes aspectos que integran a la evaluación del desempeño académico. Uno se refiere a aquellas actividades relacionadas con la investigación, tutorías, acciones de servicio en las que participa el personal académico; el segundo, a todas aquellas formas en las que se llevan a cabo las diversas modalidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

También es importante señalar que según Murillo (2007) en un estudio financiado por la UNESCO, se puede afirmar que básicamente todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen dos propósitos elementales: por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, etc.). La primera conllevaría a una evaluación de tipo formativo y la segunda a uno sumativo. Sin embargo, de manera implícita, los procesos de evaluación aplicados a los docentes, también repercuten en otros rubros como son la promoción (horizontal y vertical) y el incremento salarial.

### **Políticas Educativas para la evaluación del profesor universitario**

Ante la inquietud de construir una educación superior de calidad, los gobiernos mexicanos han respondido con políticas de evaluación del personal docente donde predomina una intencionalidad de control y reorientación de las acciones de las instituciones de la ES, asociada dicha evaluación al acceso de recursos económicos adicionales y compensaciones salariales a los sueldos de los académicos universitarios, situación que, después de más de dos décadas de aplicación, ha llevado al planteamiento de su necesaria revisión y modificación desde la perspectiva de distintos actores sociales (Rueda, 2004; ANUIES, 2006).

El *Higher Education Programme* (IMHE) que en español se refiere al Programa de Administración Institucional de la Educación Superior y que se define como un foro permanente de orientación, de reflexión, y de análisis donde los profesionales de la educación pueden compartir experiencias y solucionar estas problemáticas, creado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE por sus siglas en inglés), señala tres dimensiones: 1. Nivel de evaluación (individual, del programa o interinstitucional), 2. Origen de iniciación (nacional o institucional sistemático, regular u ocasional) y 3. Persuasivo y descriptivo o de aprendizaje y crítico (Brennan, 1998). Para fines de este trabajo, se usará la segunda dimensión, ya que los principales involucrados en los procesos de evaluación, son organismos externos a la universidad, que a través de diferentes sistemas, generan juicios de valor a los diferentes elementos de la educación, entre ellos, los docentes.

### **Programas de Evaluación docente a nivel nacional**

Según Díaz-Barriga (2008) a partir de 1990, a través de la generación de políticas de modernización se impulsó de manera decidida la generalización de acciones de evaluación para todo el sistema educativo; se establecieron estrategias de evaluación de las instituciones, de programas y actores (académicos y estudiantes).

A nivel nacional, fueron varios los programas creados con el fin de evaluar y de alguna manera generar estímulos al personal académico de las universidades. Como se puede observar en el tabla1, son sólo dos de estos programas los que siguen vigentes hasta el día de hoy, además de muchos otros que evalúan los programas educativos y as instituciones que los ofertan, y que también toman en cuenta la labor docente, usando las mismas estrategias de evaluación.

Tabla 1

*Programas de evaluación docente a nivel nacional que existen actualmente en México*

Nombre del programa	Propósito	Instancia	Año de inicio	Resultados resumidos en financiamiento
Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	Evaluar la producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño	CONACYT	1984	Sí
Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP/PRO DEP)	Apoyar con becas para la obtención de grado y apoyar la infraestructura que requieren los académicos	ANUIES/SEP	1996	Sí

*Fuente: Díaz Barriga (2008, págs. 26-27)*

Un punto muy importante a aclarar es que la mayoría de los sistemas que se exponen en el tabla 1, tienen como objetivo la evaluación del actor docente en la generalidad de sus actividades (docencia, tutorías, gestión, administración, investigación, entre otras que dependen de cada universidad); sin embargo, esta evaluación no repercute de manera directa en su función docente, ya que no existe una retroalimentación directa de esta función, por lo que éstas no repercuten de manera directa en el mejoramiento de su actuar frente a los alumnos en el aula.

En el siguiente apartado, se definen de manera más específica las políticas que rigen cada sistema de evaluación nacional al que son sometidos los docentes de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## **Legislación y normatividad de los programas de evaluación docente a nivel nacional**

### **Sistema Nacional de Investigadores**

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado en el año de 1984 como un mecanismo que contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel, y como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social; tiene como objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica y la innovación que se produce en el país (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014).

En el artículo cuarto del reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, se establece que para cumplir con su objeto, el SNI tendrá las siguientes facultades y responsabilidades (Sistema Nacional de Investigadores, 2013)

- I. Reconocer y premiar con distinciones y en su caso, con estímulos económicos, la labor de investigación en el país, evaluando la calidad, producción, trascendencia e impacto del trabajo de los investigadores seleccionados mediante los concursos que periódicamente se convoquen;
- II. Establecer el mecanismo de evaluación por pares con criterios académicos confiables, válidos y transparentes, para ponderar los productos de investigación, tanto científica como tecnológica y la formación de nuevos investigadores;
- III. Promover, entre los investigadores, la vinculación de la investigación con la docencia que imparten en las instituciones de educación superior;

- IV. Propiciar la movilidad de los investigadores en el país y favorecer el fortalecimiento de la actividad científica y tecnológica en los estados de la República, y
- V. Contribuir a la vinculación de los investigadores que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y de formación de recursos humanos especializados con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

En este mismo sentido, se señala en el reglamento que los criterios de evaluación tienen como objetivo orientar los trabajos y las recomendaciones de las comisiones dictaminadoras, para la evaluación de los méritos académicos, científicos y tecnológicos de los solicitantes. En dicha evaluación se considerará fundamentalmente la calidad de la producción de investigación científica y tecnológica (artículos, libros, capítulos de libros, patentes, desarrollo tecnológico, innovaciones y transferencia tecnológica), así como la formación de recursos humanos especializados a través de los programas de estudio de nivel licenciatura y de posgrado de calidad (dirección de tesis profesionales y de posgrado terminadas, impartición de cursos de licenciatura y posgrado y formación de investigadores y grupos de investigación).

Así mismo, el SNI otorga distinciones, por medio de recursos federales, a los científicos y tecnólogos que hayan sobresalido por la calidad de su producción y en la formación de nuevos investigadores, así como por su aportación al fortalecimiento de la investigación científica o tecnológica del país, en su línea de estudio.

Las distinciones que confiere el SNI se clasifican en tres categorías que son:

- Candidato a Investigador Nacional;
- Investigador Nacional, con tres niveles, y

- Investigador Nacional Emérito.

El apoyo a los investigadores miembros del SNI se hace a través de recursos económicos federales, tomado en cuenta el siguiente tabulador:

- Candidato a Investigador Nacional: tres salarios mínimos;
- Investigador Nacional nivel I: seis salarios mínimos;
- Investigador Nacional nivel II: ocho salarios mínimos;
- Investigador Nacional nivel III: catorce salarios mínimos;
- Investigador Nacional Emérito: catorce salarios mínimos.

### **Programa de Mejoramiento del Profesorado**

El Programa de Mejoramiento del Profesorado surge en 1996 como resultado de un análisis que reflejó que un alto porcentaje de profesores de carrera de las Universidades Públicas Estatales, no contaba con el nivel académico adecuado (doctorado), ni articulado en las tareas de investigación (Cuerpos Académicos) (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Este programa tiene como objetivo general “contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes a través de un profesorado de tiempo completo que eleva permanentemente su nivel de habilitación con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior”. En este mismo sentido, el objetivo específico es que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de instituciones públicas de educación superior con capacidades para realizar investigación-docencia se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos.

Los participantes del programa cuentan con apoyo para cuatro rubros que el programa especifica en sus reglas de operación:



- A. Otorgar becas a PTC, preferentemente, para realizar estudios en programas de posgrado de alta calidad en sus diferentes modalidades.
- B. Dotar de los implementos básicos para el trabajo académico a los PTC reconocidos con el perfil deseable en sus diferentes modalidades.
- C. Apoyar el fortalecimiento de los CA, la integración de redes temáticas de colaboración de CA, incluyendo el apoyo para gastos de publicación, apoyo para el registro de patentes, así como el apoyo de becas Post-Doctorales en sus diferentes modalidades
- D. Apoyar la contratación de nuevos PTC que ostenten el grado académico de maestría o de doctorado (preferentemente) en sus diferentes modalidades.

Estos apoyos económicos se establecen en un tabulador según las especificaciones que el programa define cada año y que dependen de la categoría a la que pertenece cada miembro.

En el año 2014 el programa cambia de nombre a Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP), cambiando levemente su objetivo general a propiciar la consolidación de Cuerpos Académicos en cada una de las IES públicas adscritas al Programa con profesores que tengan los perfiles deseables, que den sustento a la formación de profesionales en todos los tipos y niveles de Educación Superior (técnico superior universitario/profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) con responsabilidad, buena calidad y competitividad. Y el objetivo específico a dar apoyo para que los profesores obtengan el grado que los habilite para realizar con buena calidad sus funciones universitarias, proporcionando los medios materiales que les facilite

un mejor desempeño; además de fomentar y propiciar la integración de Cuerpos Académicos en Redes Temáticas de Colaboración (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Si bien el PRODEP es hoy en día uno de los programas más importantes para el desarrollo de académicos a nivel superior, la relevancia de éste respecto a otros que lo anteceden es el hecho de que parte de supuestos que no están bien asentados, es decir, para su diseño no se realizó un análisis de las necesidades de la población a la que va dirigido (Estévez, 2004).

### **Críticas a la política de evaluación**

Un punto muy importante a señalar es que, según los lineamientos de los programas de evaluación del desempeño a nivel nacional, los docentes inscritos a ellos tienen que reunir una serie de requisitos en determinados ciclos de tiempo para poder aspirar a las recompensas económicas y nombramientos que éstos ofrecen y que en los criterios se establecen, provocando que se concentren más en este aspecto que en su labor académica, pues como dicen Ibarra Colado y Porter Galeta (2007), bajo este modelo, los profesores tienden a realizar sus actividades, no tanto porque respondan a la intención de defender e implementar un proyecto académico que apoye el desarrollo del país, sino porque funciona esencialmente como medio para incrementar el monto de los ingresos que reciben cada quincena.

En este mismo sentido, Díaz-Barriga (2008) señala que en los programas de evaluación creados, la calidad fue concebida como el mejoramiento de una serie de indicadores, como incremento en las tasas de retención y titulación de estudiantes, reducción de tiempos para la incorporación al mercado laboral de los egresados, aumento en los grados formales de la planta académica, y establecimiento de una mejor

infraestructura educativa, indicadores que presentaron un gran avance y que; sin embargo, con el paso del tiempo, y la creación de estos programas, que tenían como objeto impulsar la calidad de la educación, se conformó un sistema de evaluación bastante desarticulado entre sí, con características y criterios diferentes que buscaban establecer una cultura de la evaluación y que, a pesar del perfeccionamiento técnico logrado y un incremento considerable en los indicadores, no significaba un cambio de fondo en la visión disciplinaria asumida por la evaluación. Junto con esta pérdida del sentido académico y pedagógico de la evaluación se presenta una visión de rendición de cuentas y sobre todo con el otorgamiento de recursos económicos, haciendo a un lado el carácter formativo y de retroalimentación para quienes son sujetos de la evaluación.

Resulta importante señalar que todo modelo de evaluación docente debe proporcionar una retroalimentación inmediata al profesor, que le permita replantear sus actividades y/o su comportamiento y a la institución, sustentar los procesos de desarrollo de sus dependencias (Fresán & Vera, 2000); sin embargo, a través de estos modelos de evaluación, el académico ha sido despojado de la capacidad de concebir y desarrollar su propio trabajo quedando en manos de las instituciones la definición de su contenido y su organización (Ibarra, 2003; Díaz-Barriga, 2008).

### **Perfil del profesor universitario**

Todo proyecto de evaluación docente debe partir de una concepción de lo que es ser un buen docente; sin embargo, el profesional de la docencia a nivel superior ha tenido que irse adaptando a las tendencias que la educación demanda, lo que sí se sabe, es que del buen ejercicio de su trabajo, dependerá el éxito o fracaso de los nuevos modelos educativos.

Para Bozu y Canto Herrera (2009) cuando se habla del perfil del profesor universitario, se hace referencia al conjunto de competencias que identifican la formación

de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. Su rol vendrá enmarcado en un modelo donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformará su acción educativa. Se espera que el profesorado promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo.

Para Díaz-Barriga y Rigo (2003) desde el punto de vista pedagógico, el perfil predominante entre los docentes universitarios mexicanos continúa siendo tradicionalista, en tanto que se encuentra centrado en la figura hegemónica del profesor frente al grupo, los métodos de enseñanza siguen siendo prevalentemente expositivos y las estrategias de evaluación generalmente se asocian a la adquisición memorística del conocimiento. Por otra parte; en cuanto a las actividades que desempeñan cotidianamente, sabemos que los profesores del nivel superior en México dedican una parte muy importante de su tiempo laboral a la impartición de clases, a la realización de actividades de planificación y gestión académica que son inherentes a la docencia, y al desarrollo de diversas tareas académico-administrativas solicitadas por la institución escolar en la que prestan sus servicios; en menor medida, los profesores universitarios se dedican también a tareas de difusión y extensión de la cultura, investigación, elaboración de materiales didácticos y, recientemente, a la tutoría (Loredo J. , 2000).

Sumado a esto, es necesario puntualizar en los problemas a los que se enfrentan los profesores universitarios en la actualidad, según Pacheco Méndez y Díaz-Barriga (2000) son los siguientes:

a) Los bajos niveles salariales que, a pesar de las compensaciones introducidas a través de los sistemas de evaluación y reconocimiento económico de la labor docente, en la mayor parte de las veces no han sido debidamente resarcidos, por lo que continúan produciendo un deterioro de las condiciones de vida de los profesores así como una actividad laboral polivalente y multisituada.

b) El pobre reconocimiento social que experimentan mayoritariamente los enseñantes, y que se traduce en una pérdida del atractivo que tradicionalmente ejercía la profesión sobre los jóvenes y en una cierta desvalorización hacia quienes la practican como ocupación principal.

c) La insuficiente participación de los maestros universitarios en los procesos de diseño y desarrollo curricular, con relación a los cuales habitualmente sólo intervienen en los niveles últimos de la concreción curricular –la redacción de programas de asignatura y de guiones de clase– así como en la ejecución operativa del plan de estudios formalmente establecido por otros.

d) La escasa productividad en publicaciones que se observa entre una proporción mayoritaria del profesorado universitario en nuestro país, lo que suele asociarse con su precario involucramiento en actividades de investigación y con una lamentable tendencia a no documentar las experiencias profesionales relevantes en que eventualmente participa.

e) Los docentes mexicanos del nivel superior muestran por lo general una deficiente participación en los procesos de evaluación de su propio trabajo, ya que raramente juegan un papel protagónico en la definición de los mecanismos evaluativos que se les aplican, pocos parecen practicar una auténtica autoevaluación de su labor académica y sólo unos cuantos tienen una incidencia directa en la valoración de los méritos de sus pares.

En esta caracterización podemos observar múltiples discursos acerca del cómo debería ser un docente universitario de nuestro tiempo; sin embargo, aún falta mucho para alcanzar esa meta y las instituciones de educación superior, en busca de la calidad, han otorgado cada vez más responsabilidades a los profesores.

### **Roles del profesor Universitario**

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

En la Universidad Autónoma de Yucatán, el estudio seminal de Zapata (1999), demostró la existencia de roles diferenciales en los profesores de Medicina, que requerían de criterios de evaluación diferentes: 1) Profesor Frente a Grupo, 2) Instructor de Práctica Clínica, 3) Profesor Administrador, 4) Profesor de Laboratorio y 5) Profesor en Comunidad. Zapata argumentó, que los criterios para evaluar cada uno deberían ser diferenciales, ya que estos implicaban actividades y responsabilidades diferentes.

Con el afán de extender este principio de evaluación diferencial con base a las responsabilidades de los diferentes roles docentes en la universidad, en este trabajo, se definen 5 roles fundamentales del profesor universitario, tres de ellos considerados como roles docentes por su interacción directa con el alumno y dos de ellos no docentes, pero vitales para la vida académica y prestigio de la institución (Sánchez & Valle, Consideraciones normativas y legales respecto a la evaluación sumativa para fines de permanencia en las Universidades Públicas Mexicanas, 2015).

1. *Instructor*, como docente frente a grupo en un aula o laboratorio.
2. *Tutor*, en actividades esencialmente individuales o con pequeños grupos con la finalidad de desarrollar actividades de aprendizaje asociadas a un producto terminal.
3. *Supervisor de prácticas profesionales*, en escenarios reales de trabajo y enfocados a desarrollar competencias laborales en el alumno. y
4. *Gestor*, participando en los procesos académico - administrativos de la institución, como la pertenencia a cuerpos colegiados, cuerpos académicos y otras actividades de planificación y toma de decisiones colegiadas.
5. *Generador y difusor del conocimiento*, participando en proyectos de investigación, publicando en libros, capítulos de libros, artículos de investigación y de difusión.

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

Con respecto a los tres primeros, considerados como roles docentes, es importante señalar que el desempeño de estos es relativamente independiente del aprendizaje del alumno. Es decir, el aprendizaje del alumno es multifactorial y en gran medida depende de factores imputables al estudiante, aunque persiste una relación conceptual (no causal) entre la instrucción y el aprendizaje. Es decir, los criterios para evaluar el desempeño docente son diferentes a los criterios para evaluar el aprendizaje del alumno y es lógico pensar que existe algún tipo de relación entre la actividad de aprendizaje y la responsabilidad docente.

La tabla 2, describe los roles del profesor universitario distinguiendo los docentes y los no-docentes. En los primeros, se adicionan criterios para acreditar el aprendizaje, con

base al Sistema de asignación y Transferencia de Créditos Académicos SATCA, propuesto por ANUIES (2007), para establecer la relación con el alumno en los roles docentes.

En este sentido, el rol de la y el profesor de la UADY, se refiere a quien tiene la obligación de crear las condiciones de aprendizaje para el desarrollo de competencias; debe realizar actividades como facilitador(a), tutor(a), asesor(a), gestor(a) y evaluador(a) de los aprendizajes: sin embargo, los procesos de evaluación a los que son sometidos muchas veces ponen como prioridad funciones diferentes al trabajo del profesor en el aula, ocasionando que los resultados no se reflejen en su labor de enseñanza.



Tabla 2

Actividades docentes y de aprendizaje

Tipo	Rol	Ejemplos	Criterios	Evidencias del alumno	Créditos
Docentes	<u>Instructor</u> Instrucción frente a grupo de modo teórico, práctico o a distancia	Clases, laboratorio, seminarios, talleres, cursos por Internet etc.	Evaluación del alumno. Evaluación de pares. Portafolio docente	Exámenes, portafolios del alumno, ensayos etc.	16 hrs. = 1
	<u>Supervisor</u> Supervisor de prácticas profesionales en escenarios reales de aprendizaje	Supervisor de prácticas clínicas en internos de medicina, prácticas de contabilidad en despachos, supervisor de servicio social en enfermería, etc.	Meta-supervisión. Expedientes, bitácoras, reportes, etc.	Demostración de competencias laborales.	50 hrs. = 1
	<u>Tutor</u> Asesor de actividades de aprendizaje individual en pequeños grupos de manera independiente a través de tutoría y/o asesoría	Asesoría para el desarrollo de proyectos individuales como las tesis, proyectos de investigación, maquetas, planos, prototipos. Orientar al alumno a tomar decisiones académicas.	El producto resultante de la actividad.	El producto resultante de la actividad	20 hrs. = 1
No Docentes	<u>Gestor</u> Participante de los procesos académico administrativos y toma de decisiones.	Participación en comités de tesis, académicos, cuerpos académicos, etc.	Número de instancias colegiadas, nivel de estas, reportes de actividades etc.	NA	NA
	<u>Generador y difusor del conocimiento</u>	Generación y desarrollo de proyectos de investigación, publicación de artículos arbitrados, libros, ponencias, carteles etc.	Tipo de publicación, arbitraje, reconocimiento etc.	NA	NA

Fuente: Sánchez Escobedo & Valle Castillo, 2015

## **La evaluación docente en la Universidad Autónoma de Yucatán**

La universidad Autónoma de Yucatán en el Modelo Educativo para la Formación Integral (2012) señala que son seis ejes de acción en cuanto a evaluación se refiere: de prácticas, procesos y productos del cuerpo estudiantil y profesorado, el programa educativo y la institución.

En este sentido, se plantea una evaluación docente que corresponda a los siguientes puntos:

- Promueve la evaluación del desempeño del profesorado en términos del “Perfil del profesor UADY”.
- Favorece la evaluación del desempeño del profesorado como un medio para mejorar su práctica docente.
- Considera el desarrollo de las competencias del estudiantado como evidencia del desempeño del profesorado.
- Promueve la evaluación del profesorado desde diferentes perspectivas: de la y el estudiante, de los pares, de la o el propio profesor y de la administración de la dependencia.

Hasta este momento, de manera interna, sólo se ha realizado la llamada evaluación de la práctica docente que tiene como objetivo conocer la percepción que los estudiantes tienen del desempeño de sus profesores, así como el de contribuir en el desarrollo e implementación de estrategias de mejora en la formación de los profesores universitarios (Universidad Autónoma de Yucatán, 2013), y cuya estructura es similar al implementado por la UAM-Xochimilco, analizada por Arbesú (2004), quien dice que este modelo está más enfocado a evaluar los objetivos del curso, diseño de situaciones de enseñanza, alcance

de logros, así como el reforzamiento o motivación del aprendizaje, a través de la valoración del desempeño del profesor desde una perspectiva proceso-producto y que pareciera no estar dirigido a conocer la práctica pedagógica del docente.

Otra evaluación que realiza la universidad a sus maestros, es la que corresponde al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, y cuyos recursos son otorgados a los docentes a partir del presupuesto asignado por la Secretaría de Educación Pública a la UADY.

Según la convocatoria al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Universidad Autónoma de Yucatán, 2014; Universidad Autónoma de Yucatán, 2013), se define en el punto tres que para participar en el PEDPD-UADY será requisito que los académicos hayan impartido un mínimo de 150 horas anuales de clases frente a grupo, en cursos curriculares institucionales aprobados por el H. Consejo Universitario, que cuenten con el grado mínimo de maestría, o especialidad médica y con el reconocimiento vigente de perfil deseable PROMEP. Para obtener el estímulo a partir del nivel V será necesario, a excepción de los técnicos académicos, estar registrado como integrante de un cuerpo académico en la base de datos del PROMEP, para obtener el estímulo en los niveles VIII y IX el cuerpo académico además deberá estar clasificado como "en consolidación" o "consolidado" en el PROMEP.

El sistema de calificación será mediante un puntaje que determinará el nivel al que corresponden los académicos y del cual depende el estímulo al que el docente es acreedor.



## **Capítulo 3**

### **Método**

#### **Tipo de estudio**

El presente estudio tiene fundamento en la metodología mixta de investigación, ya que se trata de un trabajo exploratorio para tener un acercamiento a los puntos de vista que los profesores de la UADY tienen acerca de los sistemas de evaluación a los que son sometidos.

Se busca la obtención de datos que nos permitan conocer las opiniones generadas por los profesores de la universidad, sobre el tema de la evaluación. No es objetivo de esta investigación generar interpretaciones de las respuestas obtenidas por parte de los docentes, sino dar una base sólida para fundamentar esas opiniones.

#### **Primera etapa: enfoque cuantitativo**

##### **Sujetos participantes**

Según el libro “Un balance de la gestión 2007-2014, publicado por la UADY (2014), hasta finales de ese año, la UADY contaba con 751 profesores de tiempo completo (PTC), de los cuales 326 tienen doctorado (43%), 335 tienen maestría (45%), 27 son especialistas (3%), 46 son especialistas en medicina (6%) y 44 tienen estudios de licenciatura (6%).

Además, de los 326 profesores con grado de doctor, la UADY cuenta con 215 profesores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014), que corresponde a un 66% de los profesores con este grado y a un 29% de los PTC.

En ese mismo sentido, el documento señala que hasta 2014, 489 profesores obtuvieron el reconocimiento de perfil deseable del PRODEP (antes PROMEP), que corresponde al 65% de los PTC y a un 74% de los profesores con maestría y doctorado.

Si bien los datos que el informe de gestión señala son sólo acerca de los PTC, se decidió que para fines de este trabajo, es importante conocer las opiniones de todos los profesores de la UADY, sin importar cuál la categoría (profesor de asignatura, técnico académico, profesor de carrera asociado, profesor investigador asociado, profesor investigador titular), el nivel (A, B, C, D), o el tipo de contrato (definitivo, en periodo de estabilidad o por contrato) que este tenga.

Es importante señalar en este punto que no existe el dato exacto de la totalidad de los profesores de la UADY, así como sus nombramientos, categorías o tipo de contrato. Según la Dirección General de Desarrollo Académico, se calcula un aproximado de 1200 profesores, incluyendo a los 751 PTC.

### **Instrumentos**

La técnica elegida para recopilar la información, debido a que cubre las necesidades de los objetivos planteados, es la encuesta a través de un cuestionario estandarizado. Para facilitar la obtención de respuestas por parte de los docentes de la UADY, se optó por que fuera un cuestionario en línea al que pudieran acceder de manera libre y responderlo en un corto periodo de tiempo.

### **Estudio Piloto**

Se realizó una búsqueda de diversa plataformas en línea que pudieran albergar la encuesta y que fuera de fácil acceso para los docentes; después de un análisis acerca de las opciones que se tenían, se decidió por usar la plataforma LimeService.com.

Se diseñó un cuestionario en el sitio que se alojó en la página de Internet <http://feuary.limequery.com/index.php/677897/lang-es-MX> y se envió para una prueba piloto a 40 profesores de la universidad.

Durante una semana sólo se obtuvo respuesta de seis profesores, quienes opinaron que la plataforma elegida no permitía la confidencialidad de sus datos, al requerir de una cuenta de correo electrónico para poder responder el cuestionario; y es con esto que se eligió cambiar de plataforma para alojar el cuestionario.

### **Instrumento final y tabla de especificaciones**

Se regresó al análisis de las opciones que se tenían para el diseño del cuestionario en línea, y la más viable, que permitía la confidencialidad de los datos, así como una sencilla recopilación de los mismos, era Google Drive al cual se tiene acceso a través del link:

[https://docs.google.com/forms/d/1Zau7mYaQau0qffblKorucMeb-GJtTOuPfiUe9ilRq78/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1Zau7mYaQau0qffblKorucMeb-GJtTOuPfiUe9ilRq78/viewform?usp=send_form)

Es importante señalar que el diseño del cuestionario permitía que el profesor sólo respondiera aquellas preguntas que correspondían a los roles que desempeñaban, por lo que se incluyeron en el cuestionario una serie de preguntas de clasificación. También se agregó una sección de comentarios en cada apartado de los roles docentes (Anexo).

El cuestionario consistió en 49 preguntas divididas en siete secciones, como se muestra en la siguiente tabla de especificaciones:

Tabla 3

*Tabla de especificaciones del cuestionario en línea*

Título de sección	Definición	Número de preguntas	Observaciones
Datos Generales	Información general	2	Debido al carácter confidencial de los datos, este apartado sólo pregunta por el sexo y la edad de los participantes.
Características de Docente	Categorías y niveles de posición dentro de la universidad	11	Aquí se incluyen las preguntas de clasificación según los roles docentes.
Opiniones sobre la evaluación que realizan los alumnos y la evaluación de pares.	Las siguientes preguntas se refieren a la encuesta de opinión que los alumnos contestan con respecto a su desempeño docente al finalizar el curso y a la posibilidad de ser evaluados por pares académicos, así como otros mecanismos de evaluación.	14	Las preguntas se distribuyen en el cuestionario, y depende de la respuesta que se obtenga, se da la opción a las otras secciones.



---

Opiniones respecto del rol de supervisor	Opiniones respecto a la labor del docente en escenarios reales de aprendizaje.	6	Preguntas opcionales sólo si el profesor responde “Sí” a la pregunta sobre su labor como supervisor
Opiniones respecto del rol de Tutor	Opiniones respecto a la evaluación del profesor en su rol de tutoría	4	Preguntas opcionales sólo si el profesor responde “Sí” a la pregunta sobre su labor como tutor
Opiniones respecto del rol de Gestor	Opiniones a la evaluación del profesor en su rol de gestor.	4	Preguntas opcionales sólo si el profesor responde “Sí” a la pregunta sobre su labor como gestor.
Opiniones respecto del rol de difusor y generador de conocimiento	Esta sección indaga su opinión respecto a la evaluación de la generación y difusión del conocimiento	8	Preguntas que se despliegan sólo si el profesor responde que sí a la pregunta de generación y difusión del conocimiento.

---

### **Procedimiento de recolección de datos.**

Debido a las características del estudio, se decidió que la recolección de datos sería a través de un censo, ya que permitiría no sólo un panorama más amplio, sino que también uno más exacto. Para la aplicación del cuestionario, a principios del mes de octubre y con apoyo de la Dirección General de Desarrollo Académico y el departamento de Tecnologías de la Información de la UADY, se envió el link de acceso al cuestionario a los correos de profesores registrados en la base de datos de la universidad. En el correo que se envió a aproximadamente 1,200 profesores, se explicó que las respuestas se recibirían de manera anónima. Es importante mencionar en este punto que debido a la situación de cambio de rectoría en la que se encontraba la UADY, la aplicación tuvo que ser cancelada ya que ocasionó quejas en algunos profesores, argumentando que los resultados pudieran ser usados para fines políticos. Esta situación evitó que alcanzáramos las respuestas que esperábamos.

### **Estrategia de análisis de datos cuantitativos**

Se realizó un análisis estadístico de los datos en el software SPSS para Windows. Para las preguntas dicotómicas, se realizó un análisis de frecuencias; para las preguntas en escala Likert, primero se seccionó para que el análisis contemplara sólo a aquellos profesores que respondieron esas preguntas, después, se realizó un análisis de frecuencias y luego se realizó una ponderación de respuestas mediante la siguiente fórmula:

$$PP = \frac{(1xF1) + (2xF2) + (3xF3) + (4xF4) + (5xF5) \times 2}{100}$$

También se realizó un análisis de las respuestas de los profesores comparadas según la categoría a la que pertenecen y otro según el área donde laboran, esto para conocer de manera más diferenciada las respuestas proporcionadas por los profesores.

### **Segunda etapa: enfoque cualitativo**

En una segunda etapa, se decidió usar dos técnicas del enfoque cualitativo para complementar la información obtenida en la encuesta: las entrevistas y un grupo de enfoque.

#### **Sujetos participantes**

Para el primer caso se contactó a los profesores que manifestaron directamente a través del correo electrónico, su inconformidad con responder el cuestionario. Sólo uno de ellos accedió a ser entrevistado, pero de manera informal, es decir, sin ser grabado y en ambiente cómodo para él.

Para el Grupo de enfoque se determinó una muestra de expertos, basada en la selección de individuos caracterizados por su conocimiento y aptitud para informar sobre el tema de la evaluación (Izcara, 2004); en este caso, profesores de la Facultad de Educación de la UADY.

#### **Procedimiento de recolección de datos e instrumento**

Al tratarse de una entrevista informal se procuró de guiar al entrevistado a través de tres temas básicos: el papel del docente ante los procesos de evaluación, las metodologías de evaluación y el uso de los resultados.

Para el caso del grupo de enfoque, se organizó una sesión en la que se presentó a los participantes los resultados encontrados en la fase cuantitativa, para permitir los

comentarios de éstos, tratando de llevar la línea de respuestas a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué piensan acerca de la evaluación que realizan los alumnos al finalizar el semestre?
2. ¿Qué piensan de la evaluación por pares?
3. ¿Cuál sería la mejor forma de evaluar su trabajo como tutores?
4. ¿Cuál sería la mejor forma de evaluar su rol como gestor?
5. ¿Cuál sería la mejor forma de evaluar su rol como supervisores?
6. ¿Cuál sería la mejor forma para evaluar su rol de investigadores?
7. ¿Qué otros mecanismos de evaluación propondrían?

### **Estrategia de análisis de datos cualitativos**

Para el análisis se decidió hacer una comparación entre los resultados de las encuestas y los comentarios hechos por los profesores, tanto en la entrevista como en el grupo de enfoque, poniendo especial atención a las categorías que corresponden a los roles docentes: profesor de aula, supervisor, tutor, gestor y generador de conocimiento; además, se hizo una revisión de literatura para validar los resultados tanto cuantitativos como cualitativos.

## Capítulo 4

### Resultados y Discusión

A partir del interés de conocer las opiniones de los profesores sobre los procesos de evaluación docente, se les aplicó a docentes de la UADY un cuestionario con el fin de recabar información al respecto. En un principio se planteó la idea de realizar un censo, es decir, que la totalidad de los profesores de la UADY respondieran el cuestionario; sin embargo, la falta de un dato exacto de la cantidad de profesores que trabajan para la universidad, hizo descartar esta posibilidad.

Se obtuvo un total de 113 casos, los cuales no alcanzan para definir una muestra representativa; esto puede deberse a dos circunstancias, por un lado, los bajos índices de respuesta que comúnmente se dan en los cuestionarios en línea, y por otro a la poca confianza de los docentes para hablar del tema de la evaluación. En relación a esto, otro aspecto importante a señalar, es que durante el periodo de recepción de respuestas, la UADY se encontraba en un periodo de transición de rectoría, por lo que algunos profesores manifestaron su inconformidad con el cuestionario enviado, argumentando que sus respuestas serían usadas por el nuevo rector para tomar acciones en cuanto a la labor docente.

A partir de esto, se tomó la decisión de llevar a cabo análisis estadísticos y comparativos de las 113 encuestas respondidas, para tener un panorama exploratorio de las opiniones; a su vez, las respuestas obtenidas de la entrevista y el grupo de enfoque sirvieron para profundizar en las opiniones obtenidas en el cuestionario.

### **Características de los encuestados**

Del total de profesores que respondieron la encuesta, el 61.1% corresponden al sexo masculino y el 38.9% al sexo femenino. Las edades oscilaron entre los 25 y 70 años, con un promedio de 47.4 años.

En cuanto a la categoría que tienen los encuestados 17.7% eran profesores de asignatura, 5.3% eran técnicos académicos, 16.8% profesores de carrera asociados, 5.3% eran profesores investigadores asociados, 24.8% eran profesores de carrera titulares y 30.1% tenían el nombramiento de profesor investigador titular. Respecto del nivel en su nombramiento, 32.6% de los encuestados tiene nivel A, 25.7% nivel B, 34.5% nivel C y un 7.1% nivel D.

También se les preguntó acerca del máximo grado de estudios, la mayoría contaban con doctorado (44.2%), un 38.1% tiene estudios de maestría, el 6.2% ha estudiado la hasta la especialidad, y el 11.5% hasta la licenciatura.

En lo que refiere al área de trabajo, la mayoría de los docentes que respondieron la encuesta (28.3%) trabajan en el campus de Ciencias Sociales Económico-Administrativas y Humanidades (CCSEAH), el 25.7% en el Campus de Ingenierías y Ciencias Exactas (CICE), 14.2% en el área de Ciencias de la Salud, 14.2 % en el Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CCBA), 8.8% en algún bachillerato (Preparatoria Uno, Preparatoria Tres o en la Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria), 4.4% en el Campus de Arquitectura, Arte y Diseño del Habilidad (CAADH), y 4.4% en alguna otra dependencia de la universidad (Edificio Central, Centro de Investigaciones Regionales, etc.).

El 46.9% de los profesores cuenta con perfil PRODEP y el 23.9% es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y el 37.2% cuentan con Beca al Desempeño Docente.

Tan sólo el 8% de los encuestados es funcionario universitario. El 69.9% tiene contrato definitivo, el 24.8% tiene contrato temporal, el 2.7% está en periodo de estabilidad y otro 2.7% cobra por honorarios.

Respecto de las funciones de docentes, el 98.2 % de los profesores encuestados impartían clases frente a grupo, siendo esta la más común; el 58.4 % supervisa a estudiantes en escenarios reales de aprendizaje; el 85% realiza actividades de tutorías; el 73.5 % tiene actividades de gestión y el 69.9 % hace labor de difusión del conocimiento. Esto indica que la mayoría de los encuestados realizan las cinco funciones que se relacionan con el trabajo del profesor en la educación superior.

### **Análisis de Confiabilidad**

Se utilizó el método de Alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento, quedando esta en .822 para los 36 ítems que conforman las preguntas correspondientes a las opiniones respecto de la evaluación. Se puede decir entonces, que el instrumento en su totalidad es confiable, de acuerdo a lo expuesto por Campo-Arias y Oviedo (2008) ya se encuentra en el rango de 0.70 y .90.

A continuación se presentan los resultados generales diferenciados por roles docentes.

### **Instrucción**

Del total de encuestados, el 98.2% manifestó realizar actividades de instrucción, es decir, es responsable de al menos una asignatura en el aula, siendo la actividad que más profesores encuestados realizan. La tabla 4 indica los puntajes de respuesta obtenidos para la sección correspondiente a la evaluación que realizan los alumnos acerca del desempeño de sus docentes al finalizar el curso.

Tabla 4

*Porcentaje de opiniones de los profesores acerca de la evaluación por alumnos*

Pregunta	% SÍ
¿Los resultados de estas encuestas sirven para retroalimentar la práctica?	99
¿El departamento o academia debe tener decisión sobre cuales preguntas incluir?	88
¿Estas encuestas deben aplicarse de manera sistemática al profesor?	84
¿El maestro debe decidir sobre las preguntas contenidas en la encuesta?	72
¿Los resultados de estas encuestas influyen para recontractar/despedir al profesor?	25

En este rubro, los profesores encuestados manifestaron que son ellos los que deben tener el control de los criterios y preguntas incluidas. También se observó un alto porcentaje de aceptación en que los resultados no sirvan para la toma de decisiones administrativas, como recontractar o despedir al profesor, pero sí para la mejora de la práctica, mediante una retroalimentación; es decir, esta evaluación de la cual los alumnos son responsables, debe tener más un carácter formativo que sumativo. Una mayoría de los docentes encuestados (84%) acepta que la evaluación por los alumnos debe ser aplicada de manera sistemática, es decir, en tiempos regulares.

Es necesario mencionar que para el caso de la UADY, este tipo de evaluación se realiza al final de cada semestre, cuando los alumnos ya han recibido calificaciones, y de manera obligatoria como requisito para poder inscribirse al siguiente curso; esto puede afectar el resultado de la evaluación, debido a que los alumnos podrían tener razones subjetivas para evaluar de manera negativa a sus profesores, por lo que el uso de esta para la toma de decisiones, sería arriesgado.



La entrevista realizada a un profesor al que se le contactó por manifestar su desacuerdo en responder la encuesta, se enfocó en su mayoría a hablar de este tipo de evaluación hecha por los alumnos; en la entrevista se identifican tres categorías al respecto de la evaluación que hacen los alumnos: sobre el objetivo de la evaluación, sobre el instrumento o la metodología, y sobre el sujeto evaluado. Para la primera categoría, el profesor manifiesta que:

- “La evaluación se ha vuelto meramente administrativa, al hacer a un lado al profesor”.
- “Hay una pérdida de confiabilidad en la opinión”.
- “Son muchas variables y elementos que no se toman en cuenta, por ejemplo, al mismo docente, la institución, los alumnos, el contexto, el sistema educativo, el clima laboral, el periodo de gobiernos, el instrumento, la signatura evaluada, etc.”

Respecto de esto, Arce Orozco (2010) señala que una de las principales críticas a la evaluación de la docencia por medio de este enfoque, se centran en la validez y la confiabilidad de los instrumentos que se utilizan para obtener la información de los estudiantes. Algunos autores cuestionan el uso de esta fuente de información, ya que argumentan que la visión de los estudiantes es parcial y subjetiva, por lo que piensan que su opinión no refleja de forma clara el desempeño del profesor.

Por su parte De Diego y Rueda (2012), dicen que dentro de los modelos de control, la responsabilidad y ejecución de los procesos de evaluación recaen por lo general en especialistas que hacen uso de los dispositivos institucionales, limitando la participación de los docentes. Para Berguer (2004), en una evaluación formativa se implican indistintamente

tanto las autoridades como los propios protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje, buscando fortalecer procesos de autonomía, credibilidad y significación. Lo anterior modifica sustancialmente las intenciones con las que se lleva a cabo la evaluación, pasando de una actividad exclusiva de las autoridades, a una práctica inclusiva, reflexiva y en constante resignificación y construcción (De Diego & Rueda, 2012). Sin embargo, para este profesor eso no se logra.

La siguiente categoría que se identifica en la entrevista es sobre el instrumento o la metodología usada para evaluación que los alumnos realizan; al respecto, el docente entrevistado señala:

- “Hay que encontrar momentos pertinentes para la aplicación del instrumento”.
- “El instrumento se ha vuelto muy similar a las encuestas de satisfacción”
- “La evaluación por los alumnos se ha convertido en un proceso mecánico y no consciente”

En un diagnóstico realizado por Rueda (2004) que existe poca diversificación de instrumentos para llevar a cabo la evaluación de la docencia, y prima el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil, que si bien pueden brindar información de utilidad, no son suficientes para generar una valoración completa del desempeño de los profesores. Además, hay evidencia de que en los cuestionarios se evalúan sobre todo dimensiones referidas a la planeación, el desarrollo y cumplimiento del programa, así como los aprendizajes. En menor medida, se contemplan aspectos como el dominio de la materia, el uso de técnicas didácticas y las formas de interacción entre el profesor y los estudiantes.

La tercera categoría encontrada en la entrevista refiere al sujeto evaluado; en este sentido, el profesor señala:

- “Se ve a la docencia como un proceso mercadológico”.
- “El profesor no es un obrero”.
- “No se toma en cuenta a los sujetos que forman parte de este proceso”.
- “Falta de elementos para decidir qué es un buen o mal profesor”.
- “El trabajo docente ya no es sólo en el aula”

Para Arce (2010), las características de personalidad del profesor juegan un papel preponderante en la evaluación de su efectividad docente. En relación con las características de los cursos y la disciplina, el interés previo por el curso, nivel en que se imparte y tamaño del grupo, también afecta la efectividad docente, pero su efecto es relativamente menor; como señala el profesor entrevistado, el trabajo docente va más allá del aula y son muchos aspectos que la evaluación no toma en cuenta.

Por su parte, en el grupo de enfoque se identificaron los siguientes comentarios que van de acuerdo con lo expuesto anteriormente:

- “La evaluación que los alumnos hacen, no debe servir de ninguna manera para la toma de decisiones respecto del contrato del profesor”.
- “El instrumento que responden a los alumnos se usa tanto para su labor de instructor como la de supervisor, sin tomar en cuenta las características específicas de cada rol”.

Esto pudiera significar que los objetivos de mejora del desempeño docente no se cumplen y son opacados por los objetivos administrativos y la toma de decisiones respecto del actuar del profesor en el aula.

### Evaluación por pares

Para el caso de la evaluación por pares, es importante señalar que en la UADY no es una práctica que se lleve a cabo; sin embargo, se decidió incluir en el cuestionario para conocer las opiniones de este sistema que nos puedan dar los profesores encuestados; la tabla 5 muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a la evaluación por pares, dentro del grupo de profesores encuestados que se dedican a la instrucción.

Tabla 5

*Porcentaje de opiniones de profesores acerca de la evaluación por pares*

Pregunta	% Sí
¿La observación de pares es útil, sólo cuando se acompaña de la retroalimentación?	92
¿La observación de pares debe ser formativa para mejorar la práctica y sin consecuencias laborales?	89
¿Estaría usted dispuesto a ser observado por un colega?	82
¿Estaría usted dispuesto a observar a un colega?	77
¿La observación debe ser siempre recíproca, es decir, usted observará también a su observador?	48
¿Usted debe decidir qué par le observa?	32
¿El director debe decidir quién le observa?	19
¿La observación de pares debe ser criterio para contratar, despedir, o promover al profesor?	14

Se observa de nuevo que los profesores prefieren que la práctica de la evaluación por pares sirva sólo de manera formativa cuando se acompaña de una retroalimentación, y que no deba ser criterio para tomar decisiones en cuanto a la permanencia del profesor.

Se señala también que los profesores encuestados están dispuestos a participar en este sistema, incluso como observadores; sin embargo, la diferencia en los porcentajes de quienes están de acuerdo que la evaluación por pares debe ser recíproca, está muy de cerca con aquellos que dicen que no debe serla.

También se señala que ni el propio profesor, ni el director de la dependencia deben decidir quién observa a quién; para este último caso, el porcentaje de desacuerdo es mucho mayor que en el primer caso, lo que significa que los profesores piensan que este tipo de evaluación no debe ser administrado por las autoridades educativas de la institución.

En relación a esto, en el grupo de enfoque se menciona que “No hay una conciencia del valor que tiene la evaluación de pares para la mejora de la práctica; en cambio se asume como una lucha de poder”. Coincidiendo con esta perspectiva, algunos comentarios recabados del cuestionario fueron:

- “No me parece que tengamos un observador, creo que es una falta de respeto a nuestra profesión, es como decir que no se confía de como impartimos cátedra, si se nos contrató como profesores fue después de una vasta evaluación, mediante concurso de oposición y con base en nuestra área como expertos”.
- “Desafortunadamente se utilizará para sanciones y no para un mejoramiento, ya que en el contexto universitario existen muchos intereses y política que afecta muchas veces a quien trabaja, y beneficia a quien no”.

Contrario a esto, De Diego y Rueda (2012) señalan que la evaluación por pares docentes implica la participación de profesores que se asumen como colegas e iguales, comparten un contexto escolar similar y pueden comprender y apoyar las prácticas docentes del otro; de esta forma, no sólo se enriquece el trabajo individual de los participantes, sino que se va conformando un espacio de diálogo, intercambio y reflexión para ellos, con la posibilidad de su utilización no únicamente para las situaciones de evaluación, sino para la construcción de una práctica docente acompañada.

Para algunos profesores encuestados, la evaluación de pares representa una oportunidad para mejorar su ejercicio docente, al permitir a otros expresar sus opiniones objetivas sobre su labor:

- “Es una práctica de la cual no estamos acostumbrados, sin embargo, nadie conoce más el trabajo de los profesores que un colega que haga el mismo tipo de trabajo. Con la evaluación por pares se esperaría lograr acuerdos entre las diferentes academias, grupos o cuerpos académicos para tener una retroalimentación con gran certeza, la cual sirva para mejorar la profesión docente”.
- “Creo que mediante un proceso transparente la observación de pares podría dar una muy buena retroalimentación del trabajo docente”.
- “Enriquece el proceso, porque permite ver con otros ojos lo que nosotros consideramos que es correcto o aceptable de nuestra práctica docente, desde luego es fundamental que se retroalimente y que se cuente con la madurez profesional para considerar el proceso como una herramienta para mejorar.”

## Otros Mecanismos de evaluación

Para finalizar este apartado se preguntó a los docentes sobre otros mecanismos que podrían ser implementados para evaluar su trabajo frente al grupo, la tabla 6 muestra los resultados encontrados, se observa que existe una alta aprobación hacia la autoevaluación.

Tabla 6

*Porcentaje de opinión acerca de los otros mecanismos de evaluación aceptados por los docentes*

Mecanismo	% de aprobación
Autoevaluación	80%
Portafolio Docente	59%
Paquete Didáctico	51%
Sitio Web (Moodle, Blackboard, Yahoo, etc.)	37%
Observación de autoridades en el aula	16%
Redes Sociales (Facebook, Twitter)	13%

## Supervisión

El 58.4% de los profesores encuestados realizaba actividades de supervisión, es decir, la asesoría a los estudiantes en escenarios reales de aprendizaje, siendo este rol el que menos docentes encuestados practican. En la tabla 7 se observa que los criterios con puntajes más altos, es decir, aquellos que los docentes consideran más importantes para la evaluación de su labor como supervisores son la retroalimentación y los informes que los estudiantes tienen acerca de su desempeño en campo; la comunicación con los profesionales que reciben a los alumnos y la opinión que el estudiante da respecto del apoyo del supervisor. El criterio que menos consideran importante es el de la asistencia a

los campos laborales. En este sentido, parece ser que los profesores encuestados de la UADY le dan más valor a una evaluación cualitativa de su trabajo como supervisores.

Tabla 7

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de supervisor (escala 0- 10)*

Pregunta	PP
Retroalimentación a los estudiantes acerca de su desempeño	8.9
Informes de los estudiantes sobre su desempeño en el campo	8.9
Comunicación con los profesionales que reciben a los alumnos	8.6
Opinión de los estudiantes respecto del apoyo del supervisor	8.6
Asistencia a los campos laborales	8.2

Los participantes del grupo de enfoque comentan que el instrumento que responden a los alumnos se usa tanto para su labor de instructor como la de supervisor, sin tomar en cuenta las características específicas de cada rol; por lo que se pide diferenciar entre ambas actividades y crear instrumentos para cada una de ellas que tomen en cuenta los criterios incluidos en la encuesta.

Por otro lado, los profesores encuestados sugieren, como otros mecanismos importantes para evaluar el rol de supervisor:

- Evaluación o retroalimentación de quienes reciben el servicio por parte de la universidad, a través de las prácticas o servicio social de alumnos.
- El involucramiento, la responsabilidad y el desarrollo de autogestión en el alumno.



Cabe señalar que en este rol, los profesores deben dominar las técnicas, las destrezas, las estrategias y los procedimientos específicos del desempeño laboral (Sánchez, Paredes, & Canto, 2014); por lo que para su evaluación se deben considerar estos aspectos.

### **Tutoría**

La tutoría, entendida aquí como la asesoría de actividades de aprendizaje individual o en pequeños grupos de manera independiente, es el segundo rol que más realizan los docentes encuestados (85%). En la tabla 8 se observa que existe un puntaje considerable de aceptación con los tres criterios que comúnmente se usan para evaluar este rol: calidad de productos terminados (8.3), reportes de la comunicación con el alumno (7.4) y cantidad de productos terminados (7.0); se destaca una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos para los criterios de calidad y cantidad de los productos resultados de la tutoría.

Tabla 8

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de tutoría (escala 0- 10)*

Pregunta	PP
Calidad de productos terminados	8.3
Reportes de la comunicación con el alumno durante sus estudios	7.4
Cantidad de productos terminados	7.0

La ANUIES (2015) diferencia la tutoría de la supervisión, siendo esta última una actividad cotidiana en las IES que se da en diversas modalidades: a) asesoría académica; b) dirección de tesis, c) asesorías de proyectos del servicio social, y d) asesorías de prácticas profesionales; en cambio, la tutoría entendida como una modalidad de la actividad docente, que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas de carácter académico y personal que brinda el tutor al alumno cuando este último su cargo, en momentos de duda o

cuando enfrenta problemas de tipo personal o emocional que pudieran afectar su rendimiento académico; para los docentes que conformaron el grupo de enfoque, no existe una claridad respecto de lo que es la tutoría, ya que se suele confundir con la orientación, y se sugiere que para esta labor debería haber personal preparado, en vez de imponerle esta responsabilidad a los docentes. Para Sánchez, Paredes y Canto (2014) el docente como tutor tiene dos responsabilidades básicas, la primera es guiar al estudiante para tomar decisiones académicas convenientes a su situación; y la segunda reside en facilitar el desarrollo de actividades independientes de aprendizaje, que por su actividad individual, no pueden ser promovidas en el aula tradicional; esta segunda es la que refleja mejor el aprendizaje del alumno, por lo que la evaluación del docente en su rol de tutor debe hacer hincapié en este aspecto.

### **Gestión**

El grupo de profesores participantes en la encuesta que realiza actividades de gestión, es decir, aquellos que forman parte de un cuerpo académico, coordinan algún programa o realizan trabajo administrativo, corresponde a un 73.5% de los encuestados. Como se observa en la tabla 9, los profesores consideran que es más importante para la evaluación de este rol, la asistencia a reuniones, y en menor medida el grado de dificultad de las decisiones tomadas y el número de horas dedicadas a la gestión.

Tabla 9

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de gestión (escala 0- 10)*

Pregunta	PP
Asistencia a reuniones	7.6
Grado de dificultad o nivel de las decisiones tomadas	7.0
Número de horas dedicadas a la gestión	6.5

De entre las observaciones más importantes encontradas en el grupo de enfoque, se encuentra que el rol de gestión se minimiza si un profesor no tiene un puesto administrativo. Una de las opiniones en el cuestionario que se relaciona con esto fue:

- “En este rubro se debe considerar que generalmente el profesor no decide las actividades de gestión que hace, sino más bien son asignadas por sus superiores. De tal manera que no depende del profesor qué tanta gestión haga. Generalmente las actividades de gestión se las asignan al mismo grupito de profesores de siempre, y vemos que tal profesor está en la comisión tal, pero también tiene tal cargo, y además está en otras comisiones (parece que hay profesores que coleccionan cargos); mientras a otros profesores no les dan nada. Hay que tomar en cuenta esto a la hora de evaluar este rubro. Tal vez ni se debería considerar como parte de la evaluación”.

Para los profesores encuestados, la evaluación de su rol como gestores también debe contener:

- Bitácoras de reuniones con empresas u otras instituciones educativas con el fin de entablar o gestionar diversos proyectos de extensión de manera conjunta.
- Servir como enlace entre los alumnos y/o colegas con empresas u otras instituciones educativas para el desarrollo de proyectos de extensión.

Schettini y Pozner (en Aguado, Rodríguez, & Cisneros-Cohernour, 2014) señalan tres problemas comunes la gestión educativa a nivel superior en países de América Latina y el Caribe: 1. La necesidad de implementar estrategias que mejoren la gestión escolar y el sistema educativo, en general, para conseguir un aprendizaje de calidad; 2. Fomentar un nuevo significado de los términos de autonomía y participación; y 3. Las estrategias de capacitación y formación profesional deben ser adaptadas de forma concurrente con las nuevas capacidades profesionales que se vayan identificando en los administradores educativos. Por otro lado, la gestión no sólo se encuentra en el papel del administrador, sino también se puede hablar de gestión del conocimiento, y los Cuerpos Académicos (CA) son el ejemplo más importante de esto, ya que estos son responsables de la generación del conocimiento y el desarrollo tecnológico (Magaña & Aguilar, 2014). Aquí se pone énfasis en la posibilidad de evaluar a los docentes gestores a partir de la implementación de los resultados en estas dos áreas, es decir, la gestión administrativa y la gestión del conocimiento.

### **Generador de conocimiento (investigador)**

El 69.9% de los encuestados realiza actividades de investigación y difusión, siendo la tercera actividad que los profesores de la universidad más realizan. En la tabla 9 se observa que el puntaje de aceptación para los criterios que se utilizan para evaluar el rol como investigadores, es menor que para los criterios de otros roles.

Tabla 10

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de investigador (escala 0- 10)*

Pregunta	PP
Evaluación de pares para la investigación	7.7
Evaluación por funcionarios	6.6
¿Qué tan de acuerdo está con los criterios del SNI?	6.2
¿Qué tan de acuerdo esta con los criterios de las comisiones dictaminadoras?	5.8
¿Las autoridades de su dependencia evalúan su productividad?	5.8
¿Participación en eventos académicos avalada por las autoridades de su institución?	5.2
¿Qué tan de acuerdo está en que sus publicaciones sean avaladas/aprobadas por las autoridades de su institución?	4.7

El puntaje más alto es el que refiere a la evaluación por pares (7.7), lo que indica que los profesores encuestados están de acuerdo con llevar a cabo este tipo de evaluación en lo que respecta a su rol como investigadores. En los demás puntajes, los puntajes están por debajo del 6.6, lo que indica un desacuerdo con que las autoridades, institucionales o externas, tengan cabida en lo que respecta a los criterios que sirven para evaluar este rol. Por ejemplo, los criterios que menos puntajes de aceptación obtuvieron fueron los referentes a la evaluación de la productividad por autoridades de la dependencia (5.8), la necesidad del aval de las autoridades institucionales en la participación de eventos (5.2) y el avala de las autoridades en las publicaciones (4.7).

Un punto muy importante en el análisis de esta función, es que a pesar de que más de la mitad de los encuestados realiza actividades de investigación, no todos pertenecen al

SNI; esto podría explicar los bajos puntajes de aceptación al cuestionarles sobre los criterios que utiliza el SNI para evaluar su productividad (6.2).

En cuanto a los criterios para analizar el rol de investigador, el grupo de enfoque menciona que “existen diversas instituciones que evalúan al profesor; las metodologías son diferentes pero los requisitos y contenidos son los mismos; lo que vuelve a la evaluación un proceso burocrático y tedioso para el profesor”. Si bien no todos los profesores tienen acceso a las evaluaciones de su productividad como investigadores, si es cierto que la falta de una homologación en los sistemas de evaluación es a veces perjudicial para las actividades de los otros roles que desempeñan.

Un aspecto que no se toma en cuenta al evaluar a los investigadores, es su papel como formador de investigadores, ya que el profesor investigador, debe orientar la práctica de los alumnos en el conocimiento y la ciencia, aportándoles conocimientos a partir de su experiencia para fomentar el pensamiento creativo y reflexivo en ellos; en resumen, la mejor manera de enseñar a investigar, es haciendo que los alumnos investiguen (Sánchez, Paredes, & Canto, 2014).

La evaluación del rol de investigador, parece ajena o separada de las otras evaluaciones, esto se puede deber a que en su mayoría, los encargados de este tipo de evaluación son las instituciones externas como CONACYT.

### **Análisis según categorías**

Si bien los resultados generales nos presentan un panorama bastante interesante de las opiniones de los profesores de la UADY, fue necesario hacer un análisis a profundidad sobre estas opiniones, tomando en cuenta dos de las variables podrían reflejar más diferencia: en primer lugar, la categoría, que se refiere al tipo de nombramiento que el docente tiene como docente; la otra variable de la que se hace un análisis más específico es

la dependencia o área para la cual laboran dentro de la universidad; en este sentido, se tomó en cuenta la división en Campus que tiene la UADY. A continuación los resultados encontrados para ambas variables.

Se realizó un análisis comparativo de los porcentajes y puntajes de opinión entre los roles docentes y las diferentes categorías laborales de los profesores de la UADY; para este caso se diferencian seis categorías: Técnico académico (TA), Profesor de Asignatura (PA), Profesor de Carrera Asociado (PCA), Profesor de Carrera Titular (PCT), Profesor Investigador Asociado (PIA) y Profesor Investigador Titular (PIT).

### **Instrucción**

El primer rol analizado es el de instrucción, el cual desempeña el 98% de los profesores encuestados, de los cuales el 5.4% tienen la categoría de Técnico Académico, el 18% son profesores de asignatura, el 16.2% es Profesor de Carrera Asociado, el 25.2% es Profesor de Carrera Titular, el 5.4% es Profesor Investigador Asociado y el 29.7% es Profesor Investigador Titular. La tabla 10 nos muestra los porcentajes obtenidos para las preguntas referentes a la evaluación que realizan los alumnos al final del semestre, comparados con las categorías que corresponden a los profesores de la universidad.

Tabla 11

*Porcentaje de opiniones de los profesores acerca de la evaluación por alumnos según las categorías*

Pregunta	% de sí por Categoría					
	TA	PA	PCA	PCT	PIA	PIT
¿El maestro debe decidir sobre las preguntas contenidas en la encuesta?	50	60	61	86	83	76
¿El departamento o academia debe tener decisión sobre cuales preguntas incluir?	67	90	94	96	100	79
¿Los resultados de estas encuestas sirven para retroalimentar la práctica?	100	100	100	96	100	100
¿Los resultados de estas encuestas influyen para recontractar/despedir al profesor?	33	45	22	14	50	18
¿Estas encuestas deben aplicarse de manera sistemática al profesor?	100	85	94	82	67	79
Promedio por categoría	70	76	74.2	74.8	80	70.4
TA= Técnico Académico PA= Profesor de Asignatura PCA= Profesor de Carrera Asociado	PCT= Profesor de Carrera Titular PIA= Profesor Investigador Asociado PIT= Profesor Investigador Titular					

En este sentido, los que parecen estar en mayor acuerdo con son los profesores investigadores titulares (80% en promedio); también se destaca que para los profesores de todas las categorías, hay un alto porcentaje de aceptación en que los resultados de las encuestas sirvan para la retroalimentación de la práctica docente; de igual manera, para todas las categorías se destaca una mayor aceptación en que el departamento o academia decidan sobre las preguntas contenidas en el cuestionario de evaluación, antes que el



propio docente. El mayor porcentaje de aceptación para que estas encuestas sirvan para la evaluación sumativa está entre los profesores investigadores asociados (50%) y los que menos están de acuerdo en este criterio son los profesores investigadores titulares (18%). Existe un alto porcentaje de aceptación en la idea de que las encuestas deben aplicarse de manera sistemática.

### **Evaluación por pares**

Otro punto importante a analizar en cuanto al rol de instrucción, es el que corresponde a la evaluación por pares, es necesario recordar que en la UADY no se lleva a la práctica este tipo de evaluación. La tabla 12 muestra la comparación entre los porcentajes de aceptación y las diferentes categorías de los profesores encuestados.

Para todas las categorías se da un alto porcentaje de aceptación en que la evaluación de pares sea sólo de uso formativo, es decir, para la mejora de la práctica y sin consecuencias laborales. Para el caso del uso de la evaluación de pares para la toma de decisiones respecto de la permanencia del profesor, hay menor aceptación, en este sentido son los profesores investigadores asociados los que están en mayor acuerdo con esto (50%), muy por encima de las demás categorías.

Los profesores de asignatura son los que están en mayor acuerdo de que la observación sea recíproca (65%). Existe una amplia aceptación por parte de todas las categorías en que la evaluación sólo es útil cuando se acompaña de retroalimentación.

Tabla 12

*Porcentaje de opiniones de profesores acerca de la evaluación por pares según las categorías*

Pregunta	% de sí por Categoría					
	TA	PA	PCA	PCT	PIA	PIT
¿La observación de pares debe ser formativa para mejorar la práctica y sin consecuencias laborales?	100	95	89	82	67	94
¿La observación de pares debe ser criterio para contratar, despedir, o promover al profesor?	17	15	11	11	50	12
¿Estaría usted dispuesto a ser observado por un colega?	67	90	72	82	83	85
¿Usted debe decidir qué par le observa?	50	20	22	50	17	30
¿El director debe decidir quién le observa?	17	40	22	14	100	12
¿Estaría usted dispuesto a observar a un colega?	67	80	61	79	83	85
¿La observación debe ser siempre recíproca, es decir, usted observará también a su observador?	33	65	39	61	17	39
¿La observación de pares es útil, sólo cuando se acompaña de la retroalimentación?	83	95	83	96	100	91
Promedio de respuesta	54.2	62.5	49.9	59.4	64.6	56

TA= Técnico Académico  
 PA= Profesor de Asignatura  
 PCA= Profesor de Carrera Asociado

PCT= Profesor de Carrera Titular  
 PIA= Profesor Investigador Asociado  
 PIT= Profesor Investigador Titular

## Supervisión

EL 7.6% de los profesores que realizan tareas de supervisión tiene la categoría de Técnico académico, el 13.6% es Profesor de Asignatura, el 12.1 es Profesor de Carrera Asociado, el 24.2% es Profesor de Carrera Titular, el 6.1% es Profesor Investigador Asociado, y el 36.4% es Profesor Investigador Titular. En la tabla 12 se muestra la comparación de opiniones para la evaluación del rol de supervisor de cada categoría.

*Tabla 13*

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de supervisor por categoría (escala 0- 10)*

Pregunta	PP por categoría					
	TA	PA	PCA	PCT	PIA	PIT
Asistencia a los campos laborales	8.4	9.1	9	8	7.8	7.8
Comunicación con los profesionales que reciben a los alumnos	9.6	8.9	10	8.4	7.5	8.2
Retroalimentación a los estudiantes acerca de su desempeño	10	9.1	10	9.4	9	8.3
Informes de los estudiantes sobre su desempeño en el campo	10	9.1	9.7	8.9	8	8.4
Opinión de los estudiantes respecto del apoyo del supervisor	8.4	9.1	9.2	8.6	8	8.2
Promedio de respuesta	9.3	9.1	9.6	8.7	8.1	8.2

TA= Técnico Académico  
PA= Profesor de Asignatura  
PCA= Profesor de Carrera Asociado  
PCT= Profesor de Carrera Titular  
PIA= Profesor Investigador Asociado  
PIT= Profesor Investigador Titular

Para los docentes encuestados existe un puntaje de aceptación elevado para todos los rubros usados para evaluar su rol como supervisores; en este sentido, la asistencia a los

campos laborales es más importante para los profesores de asignatura (9.1) que para los profesores investigadores, tanto asociados como titulares (7.8). En cuanto a la comunicación con los profesionales que reciben a los alumnos como elemento para la evaluación, es considerada de mayor importancia para los profesores de carrera asociados (10) y de menor importancia para los profesores investigadores asociados (7.5).

Los técnicos académicos y los profesores de carrera asociados tienen una mayor aceptación para que la retroalimentación proporcionada a los estudiantes sirva para evaluarlos (10), aunque el puntaje de la categoría con menor aceptación, profesor investigador titular (8.3), no está muy alejada. Para el uso de los informes de los estudiantes como evaluación de su rol como supervisores, los técnicos académicos encuestados están totalmente de acuerdo (10) y los que menos de acuerdo están son los profesores investigadores asociados (8).

Respecto de las opiniones de los alumnos acerca del apoyo del supervisor, son los profesores de carrera asociados los que están en mayor acuerdo (9.2); tampoco hay una amplia diferencia con la categoría que menos acepta este rubro que es la de profesor investigador asociado (8).

### **Tutoría**

El 85% de los profesores encuestados, realiza actividades de tutoría, de los cuales el 6.3% corresponde a los Técnicos Académicos, el 6.3% a los Profesores de Asignatura, el 16.7% son Profesores de Carrera Asociados, el 29.2% tienen la categoría de Profesor de Carrera Titular, el 6.3% es Profesor Investigador Asociado, y el 35.4% es Profesor Investigador Titular. La tabla 14 describe los puntajes ponderados de las opiniones generadas por los profesores con respecto a la evaluación del rol de tutoría.

Tabla 14

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de tutor por categoría (escala 0-10)*

Pregunta	PP por categoría					
	TA	PA	PCA	PCT	PIA	PIT
Cantidad de productos terminados	8	7.7	7.3	6.3	5.3	7.4
Calidad de productos terminados	9.3	10	7.8	8	8	8.3
Reportes de la comunicación con el alumno durante sus estudios	8.7	9.7	7.6	7.6	6.4	6.6
Promedio de respuesta	8.7	9.1	7.6	7.3	6.6	7.4

TA= Técnico Académico

PA= Profesor de Asignatura

PCA= Profesor de Carrera Asociado

PCT= Profesor de Carrera Titular

PIA= Profesor Investigador Asociado

PIT= Profesor Investigador Titular

Los puntajes obtenidos para las diferentes categorías en cuanto a los rubros para evaluar el rol docente de tutoría, son menores en relación a los obtenidos para evaluar los roles de instrucción y supervisión, siendo los profesores de asignatura los que más de acuerdo están con éstos (9.1). La calidad de los productos terminados es el criterio más aceptado por parte de todas las categorías; en cuanto a la cantidad hay menor aceptación, siendo las categorías de técnico académico (8) en la que más aceptación hay, y el de profesor investigador asociado(5.3) la que menos acepta la cantidad de productos como criterio para evaluación.

En cuanto a los reportes de la comunicación con el alumno, los profesores de asignatura son los que mayor acuerdo tienen para usarlos en la evaluación (9.7), y con una diferencia importante, los profesores investigadores asociados aceptan menos este criterio (6.4)

## Gestión

El 73.5% de los profesores encuestados realiza actividades de gestión; de los cuales el 3.6% tiene la categoría de Técnico Académico, el 6% es Profesor de Asignatura, el 16.9% es profesor de Carrera Asociado, 25.3% es Profesor de Carrera Titular, 7.2% es Profesor Investigador Asociado y el 41% es Profesor Investigador Titular. La tabla 15 muestra los puntajes ponderados para las opiniones de los profesores respecto a los criterios para evaluar su rol como gestores.

*Tabla 15*

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de gestor por categoría (escala 0- 10)*

Pregunta	PP por categoría					
	TA	PA	PCA	PCT	PIA	PIT
Asistencia a reuniones	8	8.8	8.4	7	9	7.1
Número de horas dedicadas a la gestión	7.3	6.4	7.9	6.9	6.7	6.9
Grado de dificultad o nivel de las decisiones tomadas	6.7	7.6	7.8	6.6	6.3	7
Promedio de respuesta	7.3	7.6	8	6.8	7.3	7

TA= Técnico Académico

PA= Profesor de Asignatura

PCA= Profesor de Carrera Asociado

PCT= Profesor de Carrera Titular

PIA= Profesor Investigador Asociado

PIT= Profesor Investigador Titular

Para los rubros usados para evaluar el rol de los docentes como gestores, la aceptación mayor estuvo en el que refiere a la asistencia a reuniones, siendo los profesores investigadores asociados los que en mayor acuerdo están (9); los profesores de carrera asociados son los que menos aceptan este criterio como necesario para su evaluación (7).

En cuanto al número de horas dedicadas a la gestión, son los profesores de carrera asociados los que más aceptan la inclusión de este criterio como parte de su evaluación

(7.9), por otro lado, los profesores de asignatura son los que menos de acuerdo están con este criterio (6.4), aquí es importante recordar que son los profesores de esta categoría los que menos realizan actividades de gestión.

En cuanto al grado de dificultad de las decisiones tomadas, la categoría de profesor de carrera asociado es la que mayor puntaje tuvo (8), y los profesores de carrera titulares son los que obtuvieron el menor puntaje de opinión (6.8).

Si bien los que más se dedican al trabajo de gestión son los docentes con categoría de profesor investigador titular, éstos sólo obtuvieron un promedio de 7 en cuanto a la aceptación de los rubros utilizados para evaluar el rol.

### **Generación de Conocimiento**

El 69.9% de los profesores encuestados realiza actividades relacionadas con la investigación; de los cuales un 2.5% tiene la categoría de Técnico Académico, el 2.5% es Profesor de Asignatura, el 11.4% es Profesor de Carrera Asociado, el 32.9% es Profesor de Carrera Titular, el 7.6% es Profesor Investigador Asociado y el 43% es Profesor Investigador Titular. También es importante señalar que sólo el 34.2% de los profesores que realizan actividades de investigación forma parte del SIN, de los cuales el 3.7% es Profesor de Carrera Asociado, el 14.8% es profesor de carrera titular, el 7.4% es Profesor Investigador Asociado y el 74.1% es Profesor Investigador Titular. En la tabla 16 se muestran los puntajes ponderados de las opiniones de los docentes encuestados respecto de los criterios usados para evaluar a los profesores en su rol como generadores y difusores de conocimiento.

Tabla 16

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de investigador por categoría (escala 0- 10)*

Pregunta	PP por Categoría					
	TA	PA	PCA	PCT	PIA	PIT
¿Qué tan de acuerdo está con los criterios del SNI?	6	5	5.6	5.9	6	6.6
¿Qué tan de acuerdo esta con los criterios de las comisiones dictaminadoras?	4	6	5.8	6	6	5.8
Evaluación de pares para la investigación	8	4	7.5	7.7	7	8.1
¿Las autoridades de su dependencia evalúan su productividad?	10	2	7.1	5.8	4.7	5.7
Evaluación por funcionarios	6	2	6.4	5.2	5	5.8
¿Las autoridades de su dependencia evalúan sus publicaciones?	5	5	5.3	4.5	5.3	4.4
¿Participación en eventos académicos avalada por las autoridades de su institución?	5	5	5.8	5.5	4.7	4.8
Promedio de respuesta	6.2	4.1	6.2	5.8	5.5	5.9

TA= Técnico Académico  
 PA= Profesor de Asignatura  
 PCA= Profesor de Carrera Asociado  
 PCT= Profesor de Carrera Titular  
 PIA= Profesor Investigador Asociado  
 PIT= Profesor Investigador Titular



En cuanto a las formas para evaluar el rol docente de investigación, las opiniones generadas por los docentes obtuvieron puntajes bajos respecto de los obtenidos para los otros roles. Para la pregunta acerca de los criterios que usa el SNI para son los profesores de asignatura los que están menos de acuerdo (5), pero es necesario tomar en cuenta ningún profesor de esta categoría tienen reconocimiento SNI. A pesar de no ser un puntaje alto (6.6), los profesores investigadores titulares son los que están más de acuerdo con los criterios establecidos por CONACYT para ser incluidos en el SNI.

En cuanto a los criterios establecidos por las comisiones dictaminadoras para evaluar el rol de investigador, el puntaje de aprobación es muy similar para todas las categorías, siendo el obtenido por los técnicos académicos el menos (4). Hay una notable aceptación para permitir la evaluación de pares en el rol de investigación, exceptuando a los profesores de asignatura, cuya puntuación fue la más baja (4).

En lo que respecta a si están de acuerdo con que las autoridades institucionales evalúen la productividad de los docentes como investigadores, existen variaciones en la aceptación; se señala que aquellas categorías con menos trabajo en investigación son las que presentan los puntajes extremos, por un lado están los técnicos académicos (10) y por el otro los Profesores de asignatura (2).

Para todas las categorías existe poca aprobación en que los funcionarios de las IES evalúen su productividad como investigadores; también existe poca aceptación en que las autoridades institucionales avalen las publicaciones y las participaciones en congresos u otros eventos académicos.

### **Análisis según área de trabajo**

Otra variable importante para diferenciar las opiniones de los profesores respecto de los procesos de evaluación, es el área en el que laboran; para este trabajo, se usa la

clasificación en campus usada por la universidad, a la cual se anexan el grupo de profesores de bachillerato y el de profesores que no están adscritos a alguna dependencia académica, quedando de la siguiente forma (UADY, 2015):

- Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CCBA): pertenecen los profesores que trabajan para las licenciaturas en Medicina Veterinaria y Zootecnia, Agroecología, Biología y Biología Marina, así como las maestrías en Ciencias Agropecuarias y Manejo de Recursos Naturales, y el Doctorado en Ciencias Agropecuarias.
- Ciencias de la Salud (CS): pertenecen los profesores de la Facultad de Medicina (Licenciaturas en Médico Cirujano, Nutrición y Rehabilitación; Especialidades en Medicina del Deporte y diversas clínicas, y la maestría en Ciencias de la Salud); la Facultad de Enfermería (Licenciaturas en Enfermería y Trabajo Social, diversas especializaciones y las Maestrías en Cuidados Intensivos, Enfermería Pediátrica y Gestión); la Facultad de Odontología (Licenciatura en Cirujano Dentista, varias especializaciones y la Maestría en Odontología Infantil); La Facultad de Química (Licenciaturas en Químico Farmacéutico Biólogo, Química y Química Aplicada, la Especialización en Bioquímica Clínica, la Maestría en Ciencias Químicas y Bioquímicas).
- Ciencias Exactas e Ingenierías (CEI): Profesores de la Facultad de Ingeniería (Ingenierías en Física, Civil, Mecatrónica y Energías Renovables, Maestría y doctorado en Ingeniería con diferentes opciones); Facultad de Ingeniería Química (Licenciatura en Química Industrial, Ingenierías Industrial

Logística, en Alimentos y Biotecnología, Maestría en Administración de Operaciones); Facultad de Matemáticas (Licenciaturas en Actuaría, Ciencias de la Computación, Enseñanza de las Matemáticas, Ingeniería en Computación, Ingeniería de Software y Matemáticas; Especialización en Estadística, Maestrías en Ciencias de la Computación y Ciencias Matemáticas).

- Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades (CSEAH): Profesores de la Facultad de Antropología (Licenciaturas en Antropología Social, Arqueología, Historia, Literatura Latinoamericana, Comunicación Social y Turismo, Doctorado en Ciencias Antropológicas); Facultad de Psicología (Licenciatura en Psicología, Maestría en Psicología Aplicada y Doctorado en Ciencias Sociales); Facultad de Contaduría y Administración (Licenciaturas en Contador Público, Administración de Tecnologías de la Información, Mercadotecnia y Negocios Internacionales y Administración; Maestrías en Administración, Administración Tributaria, Finanzas y Gestión de la Mercadotecnia); Facultad de Educación (Licenciaturas en Educación y Enseñanza del Idioma Inglés, Especialización en Docencia y Maestrías en Investigación Educativa e Innovación Educativa); Facultad de Derecho (Licenciatura, Maestría y Doctorado en Derecho); Facultad de Economía (Licenciaturas en Economía y Negocios Internacionales, Maestría en Gobierno y Políticas Públicas).
- Arquitectura, Arte y Diseño (AAD): Profesores de las Licenciaturas en Arquitectura, Artes Visuales y Diseño del Hábitat; Maestrías en

Arquitectura, Conservación del Patrimonio y Diseño Urbano, y Doctorado en Ciencias del Hábitat.

- Bachillerato (B): Profesores de la Escuela Preparatoria 1, Escuela Preparatoria 2, Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria.
- y otra: Profesores del Centro de Investigaciones Regionales Hideyo Noguchi (Biomédicas y Sociales), Unidad Interdisciplinaria Tizimín, Dependencias Administrativas.

En este sentido, un 14.2% de los profesores encuestados trabaja en el área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, el 14.2% trabaja en el área de Ciencias de la Salud, el 25.7% en Ciencias Exactas e Ingenierías, el 28.4 en Ciencias Sociales, Económico-Administrativas, el 4.4% en el área de Arquitectura, Arte y Diseño, el 8.8% en bachillerato y el 4.4% en alguna otra área o dependencia. A continuación se presentan los resultados encontrados para cada rol en cuanto al área de trabajo.

### **Instrucción**

Un 98% de los profesores encuestados realiza actividades de instrucción, de los cuales el 3.6% trabaja en el área de Arquitectura, Arte y Diseño, el 9% en bachillerato, el 14.4% en el área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, el 14.4 en el área de Ciencias de la Salud, el 26.1% en ingeniería y Ciencias Exactas, el 27.9% en Ciencias Sociales, y el 4.5% en otra área. En la tabla 17 se muestran los porcentajes de aceptación respecto de la evaluación que los alumnos realizan al finalizar el semestre.

Tabla 17

*Porcentaje de opiniones de los profesores acerca de la evaluación por alumnos según el área de trabajo*

Pregunta	% por área de trabajo						
	CCBA	CS	CEI	CSEAH	ADD	B	Otra
¿El maestro debe decidir sobre las preguntas contenidas en la encuesta?	87.5	50	65.5	74.2	75	80	100
¿El departamento o academia debe tener decisión sobre cuales preguntas incluir?	87.5	75	82.8	96.8	100	90	100
¿Los resultados de estas encuestas sirven para retroalimentar la práctica?	100	100	96.6	100	100	100	100
¿Los resultados de estas encuestas influyen para recontratar/despedir al profesor?	50	25	34.5	16.1	0	50	20
¿Estas encuestas deben aplicarse de manera sistemática al profesor?	100	75	79.3	83.9	75	80	100
Promedio de respuesta por área	85	65	71.7	74.2	70	80	84

En cuanto al cuestionamiento de si el profesor debe decidir sobre las preguntas contenidas en la encuesta, los profesores que no trabajan en un área específica están más de acuerdo (100%) que las otras áreas, muy por encima del porcentaje de aceptación de los profesores de Ciencias de la Salud (50%). Existe mayor aceptación en todos los rubros en que el departamento o grupo colegiado sea quien decida sobre las preguntas a incluir en la encuesta que responden los alumnos al finalizar el curso. También se puede mencionar que los profesores encuestados de todas las áreas, están totalmente de acuerdo en que las encuestas sirvan para retroalimentar la práctica. Muy por el contrario, existe poca aceptación en que estas encuestas sirvan para recontratar o despedir al profesor; destaca el porcentaje nulo obtenido de los profesores del área de Arquitectura, Arte y Diseño; la aceptación también es alta en todas las áreas para sistematización de la encuesta.

### **Evaluación de pares**

La tabla 18 muestra los porcentajes de aceptación en lo que se refiere a la evaluación por pares. Se puede definir a partir de los resultados, que los profesores aceptan ampliamente la posibilidad de ser evaluados a través de pares académicos; sin embargo, también se observa que hay un mínimo acuerdo en que esta evaluación sirva para tomar decisiones sobre el contrato del profesor, y en el caso de los profesores de bachillerato y otras dependencias universitarias, el porcentaje de acuerdo es nulo. La mayoría de los profesores de las diferentes áreas está de acuerdo en que la evaluación de pares sería útil sólo si se acompaña de retroalimentación. Y en cuanto a la decisión de quién sería el observador, hay muy poco acuerdo en tanto en que el propio profesor decida, como en que el director sea quien lo haga.

Tabla 18

*Porcentaje de opiniones de profesores acerca de la evaluación por pares según las áreas de trabajo*

Pregunta	% por área de trabajo						
	CCBA	CS	CEI	CSEAH	ADD	B	Otra
¿La observación de pares debe ser formativa para mejorar la práctica y sin consecuencias laborales?	81.3	93.8	86.2	90.3	75	100	100
¿La observación de pares debe ser criterio para contratar, despedir, o promover al profesor?	18.8	12.5	17.2	16.1	25	0	0
¿Estaría usted dispuesto a ser observado por un colega?	75	81.3	79.3	83.9	75	90	100
¿Usted debe decidir qué par le observa?	37.5	18.8	34.5	41.9	25	10	40
El director debe decidir qué par le observa	12.5	12.5	17.2	16.1	25	50	20
Estaría dispuesto a observar a un colega	62.5	68.8	79.3	87.1	50	90	80
Observación de pares recíproca	37.5	37.5	58.6	38.7	75	70	40
Observación útil sólo cuando se acompaña de retroalimentación	81.3	87.5	96.6	96.8	75	100	80
Promedio por área de trabajo	50.8	51.6	58.6	58.9	53.1	63.8	57.5

## Supervisión

El 54.8% de los profesores encuestados, realiza actividades de supervisión, de los cuales, el 6.1% labora en el área de Arquitectura, arte y diseño; el 6.1% en bachillerato; el 22.7% en el área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias; el 13.6% en el área de Ciencias de la salud; el 18.2% en el área de Ciencias Exactas, el 30.3% en el área de Ciencias Sociales; y el 3% en otra área. La tabla 19 muestra los puntajes de aceptación obtenidos en los criterios para evaluar la supervisión, por área de trabajo.

Tabla 19

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de supervisor por área de trabajo (escala 0- 10)*

Preguntas	PP por área de trabajo						
	CCBA	CS	CEI	CSEAH	ADD	B	Otra
Asistencia a los campos laborales	7.7	9.3	8.5	7.6	10	7.5	7
Comunicación con los profesionales que reciben a los alumnos	8.1	9.6	8.8	8.4	10	7.5	9
Retroalimentación a los estudiantes acerca de su desempeño	8.4	9.8	9.5	8.5	10	7.5	10
Informes de los estudiantes sobre su desempeño en el campo	8.4	8.9	9.5	8.7	10	7.5	10
Opinión de los estudiantes respecto del apoyo del supervisor	7.3	9.6	9.5	8.3	10	7.5	9
Promedio por área de trabajo	8	9.4	9.2	8.3	10	7.5	9



En cuanto a lo que respecta el rol de supervisión, a pesar de que los académicos del área de Arquitectura, Arte y Diseño son del grupo que menos realiza este rol, son los que más de acuerdo están en los criterios que sirven para evaluarlos por su trabajo en escenarios reales de aprendizaje, al obtener un puntaje de 10 en todas las cuestiones, a diferencia de los profesores de bachillerato cuya puntuación fue de 7.5 igual para todas las áreas. La asistencia a campo es el criterio menos necesario en las diversas áreas laborales.

### **Tutoría**

El 85% de los entrevistados realiza actividades de tutoría, de los cuales, el 4.2% trabaja en el área de arquitectura, arte y diseño; el 3.1% en bachillerato, el 16.7 en el área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias; el 16.7% en el área de Ciencias de la Salud, 27.1% trabajan en área de Ciencias Exactas e Ingeniería; 30.2% en el área de Ciencias Sociales y 2.1% en alguna otra área. La tabla 19 presenta los puntajes de opinión obtenidos para el rol de tutoría por área de trabajo.

*Tabla 20*

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de gestor por área de trabajo (escala 0- 10)*

Pregunta	PP por área de trabajo						
	CCBA	CS	CEI	CSEAH	ADD	B	Otra
Cantidad de productos terminados	6.6	7.5	7.6	6.4	6.5	8.7	4
Calidad de productos terminados	7.8	9	8.8	7.6	9.5	8.7	8
Reportes de la comunicación con el alumno durante sus estudios	6.9	8.6	6.6	8.8	6.5	8.7	7
Promedio por área de trabajo	7.1	8.4	7.7	7.6	7.5	8.7	6.3

El promedio de puntuación más alto respecto de los criterios utilizados para evaluar el rol como tutor, se da entre los profesores de bachillerato (8.7), y el menor entre los profesores de otras dependencias (6.3). La calidad de los productos sigue siendo más importante que la cantidad para los docentes de todas las áreas. En cuanto a los reportes de la comunicación con los alumnos son más importantes para los profesores de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades (8.7) y menos importes para los Profesores de Arquitectura Arte y Diseño (6.5).

### **Gestión**

El 73.5% de los profesores encuestados realiza actividades de gestión; de los cuales el 2.4% trabaja en el área de arquitectura, el 4.8% en bachillerato, el 16.9% en Ciencias Biológicas y Agropecuarias, el 16.9% en Ciencias de la Salud, el 28.9% en Ingeniería y Ciencias Exactas, el 27.7% en Ciencias Sociales, Económico administrativas y Humanidades, y el 2.4% en otras áreas. La tabla 20 muestra los puntajes obtenidos de las opiniones de los docentes encuestados

Tabla 21

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de gestor por área de trabajo (escala 0- 10)*

Pregunta	PP por área de trabajo						
	CCBA	CS	CEI	CSEAH	ADD	B	Otra
Asistencia a reuniones	7.4	7.3	7.7	8	6	8.5	5
Número de horas dedicadas a la gestión	6.6	7.1	7.2	7.3	6	5.5	7
Grado de dificultad o nivel de las decisiones tomadas	6.6	8	6.9	7.1	6	6.5	5
Promedio de respuesta por área	6.9	7.5	7.3	7.5	6	6.8	5.7

Los profesores de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Sociales consideran más importantes todos los criterios para evaluar su rol como gestores, que los de otras áreas. Los profesores del área de la salud consideran más importante el grado de dificultad de las decisiones tomadas, pero menos importante el número de horas dedicadas a la gestión. Para los profesores de Ciencias Sociales es más importante la asistencia que cualquiera de los otros dos rubros.

### **Generación de Conocimiento**

El 69.9% de los profesores realiza actividades de investigación y difusión del conocimiento, de los cuales 3.8% son de Arquitectura, Arte y Diseño, 2.5% son de Bachillerato, 16.5% del área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, 13.9% del área de Ciencias de la Salud, 29.1% del área de Ingeniería y Ciencias Exactas; 32.9% del Área de Ciencias Sociales Económico Administrativas y Humanidades y sólo el 1.3% en otra área. En cuanto a los profesores con nombramiento SNI, trabaja en el área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, el 11.1% en Ciencias de la Salud, el 29.6 en Ingeniería y Ciencias Exactas y el 33.3 en el área de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas.

Tabla 22

*Puntaje ponderado (PP) de opiniones para evaluar el rol de investigador por categoría*

*(escala 0- 10)*

Preguntas	PP por área de trabajo						
	CCBA	CS	CEI	CSEAH	ADD	B	Otra
¿Qué tan de acuerdo está con los criterios del SNI?	6.9	6.4	5.5	6.5	4	6	6
¿Qué tan de acuerdo esta con los criterios de las comisiones dictaminadoras?	6	5.3	5.9	6.2	3.3	8	4

Evaluación de pares para la investigación	7.7	6.5	8.3	7.8	9.3	7	4
¿Las autoridades de su dependencia evalúan su productividad?	5.5	5.8	6	5.8	4.7	4	2
Evaluación por funcionarios	5.5	6.2	6.3	5	4	3	2
¿Las autoridades de su dependencia evalúan sus publicaciones?	3.1	5.1	4.8	5.1	4	7	2
¿Participación en eventos académicos avalada por las autoridades de su institución?	3.2	6.2	5.5	5.2	5.3	8	2
Promedio de respuesta por área	5.4	5.9	6	5.9	4.9	6.1	3.1

Los profesores que están más de acuerdo con los criterios usados por el SNI para evaluar su rol de investigadores son los del área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (6.9), a diferencia de los profesores de Arquitectura que son los que menos aprueban este criterio; cabe señalar que entre los encuestados, ningún profesor del área de Arquitectura, Artes y Diseño forma parte del SNI.

Para los criterios de las comisiones dictaminadoras son los profesores de bachillerato los que están más de acuerdo (8), y de nuevo los profesores del área de Arquitectura son los que menos aceptan estos criterios (3.3). Para la evaluación de pares en la productividad como investigadores, los que menos la aceptan son los profesores que trabajan en otras áreas; en este caso, los de Arquitectura son los que tienen más aceptación a este tipo de evaluación (9.3).

Tanto para las evaluaciones del rol de investigación por parte de funcionarios de las IES o autoridades de las dependencias, hay una aceptación de 6 puntos o menos en todas las áreas analizadas.

Hasta aquí se presentan los resultados más relevantes en cuanto al análisis derivado de la encuesta de opinión enviada a través de Internet a los profesores de la UADY, el grupo de enfoque y la entrevista realizada. Estos resultados nos muestran un panorama general sobre lo que los profesores de la UADY piensan y coinciden en muchos sentidos con lo que ya se sabía acerca de los sistemas de evaluación en las IES.



## Capítulo 5

### Conclusiones

#### Discusión

Los resultados obtenidos a través de las técnicas aplicadas, nos permite ver un panorama de lo que piensan los profesores participantes respecto de los procesos de evaluación a los que son sometidos constantemente; a partir de esto se pueden establecer cuatro puntos claves para comprender la posición de los docentes de la UADY respecto de su evaluación.

En primer lugar, es importante mencionar que la falta de respuesta en el cuestionario por parte de los profesores de la UADY, puede deberse a diversos factores entre los que podrían destacar el poco interés y conocimiento de los procesos de evaluación y las condiciones de temor a las probables repercusiones administrativas en un momento de tensión política interno de la universidad, ya que como señalan Rueda, Luna, García y Loredó (2010) predomina la asociación de esta importante actividad con procedimientos administrativos, ya se trate de la acreditación de programas, la obtención de recursos financieros o la continuidad laboral.

El segundo punto clave a mencionar es la confusión de varios de los profesores encuestados acerca de las funciones del profesor a partir de los roles docentes; lo que podría afectar significativamente a la evaluación; ya que las políticas de evaluación, internas o externas, fuerzan al profesor a acoplarse a un perfil que cumpla los cinco roles, cuando no todos están capacitados, ni interesados en practicarlos todos. El profesor en este sentido, debe reconocer las funciones que desempeña y pedir ser evaluado a partir de ellas, sin ser presionado por el cumplimiento de otras actividades más allá de su interés para el ejercicio de su labor.

Como tercer punto, a pesar de que existe una aceptación por parte de los profesores encuestados, por la mayoría de los criterios que se usan para evaluarlos, pudiera existir un desconocimiento acerca de las diversas metodologías para ser evaluados. Un ejemplo de ello se da en el hecho de que hubo una notable aceptación por la autoevaluación como una posible estrategia a implementar; contrario a ello, hay un rechazo en la evaluación por pares, asumiendo que esta será motivo de discusiones o rupturas en la relación con sus compañeros de trabajo, o que las repercusiones de la evaluación tendrán un sustento subjetivo.

El último punto clave, es el desacuerdo reflejado en los resultados en el énfasis que las instituciones ponen a la cantidad y el punteo, sacrificando con ello la calidad en los productos generados a partir de la práctica docente en sus diferentes roles, pero sobre todo a la atención que el profesor tiene con el alumno, ya sea en un aula o de manera personal a través de la tutoría o la supervisión.

### **Recomendaciones**

A partir de la información obtenida en las técnicas usadas, es posible la realización de una serie de recomendaciones en cuanto al abordaje del tema de la evaluación:

#### **Para la metodología utilizada**

Si bien las encuestas en línea presentan una estrategia más sencilla para la obtención de la información, es necesario también establecer metodologías presenciales no sólo cuantitativas, sino también cualitativas, que nos permitan conocer de manera más profunda el fenómeno de la evaluación y las percepciones que tienen los sujetos partícipes de ella.



También se sugiere tomar en cuenta la situación contextual al momento de abordar un tema cuyos resultados pudieran interpretarse desde el punto de vista político y administrativo, como fue en el caso de la UADY.

### **Para evaluación docente**

Como primera recomendación al respecto de la evaluación, es importante que los sistemas de evaluación se ajusten a las características y perfiles de cada profesor; a su vez, los profesores deben estar inmersos en el proceso, desde el diseño de los instrumentos, hasta el análisis y retroalimentación de los resultados.

La evaluación debe tomar en cuenta todos los aspectos que se relacionan con el profesor, su práctica docente en sus diversos roles y el contexto institucional en el que se encuentran; y siempre la evaluación debe estar enfocada a la mejora de su labor, sin hacer a un lado otros objetivos como son el acceso a recursos, las acreditaciones, los nombramientos, etc.

Se recomienda también el uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación que abarquen las diferentes visiones de quienes forman parte del proceso de enseñanza; si bien el predominio está en el uso de las opiniones que los alumnos dan, también se podría recurrir a la evaluación por pares, las evidencias del trabajo con los alumnos (tesis, proyectos, artículos, etc.), e ir más allá de los puntajes y números y buscar respuestas cualitativas que permitan detectar aspectos más profundos de la situación del docente, incluso más allá del área de trabajo.

En este punto, se retoma lo propuesto por Renert-Ariev (2005) sobre su propuesta de evaluación verdadera en la que:

1. los profesores tengan un control sobre la forma, las condiciones y el contexto en que serán evaluados.
2. Contemple el marco de trabajo, incluyendo los roles, las experiencias y la práctica.
3. Permita al profesor hacer una reflexión crítica sobre su crecimiento personal, sus relaciones profesionales, y del contexto social y político en el que desempeña su trabajo.
4. Permita a los evaluadores interrogar su propia práctica y cuestionar las metas educativas que persiguen con sus decisiones sobre los procesos de enseñanza y evaluación, así como cambiar las estructuras institucionales y burocráticas de su institución.
5. Busque una relación dialógica entre el evaluador y el evaluado encaminada a la comprensión que pueda dar pie al cambio en la jerarquía tradicional entre ellos.

**Para la investigación sobre la evaluación docente.**

Loredo (2000) señala que la evaluación del desempeño docente también puede considerarse como un proceso de investigación en sí mismo, por lo que sugiere una documentación de las experiencias institucionales bajo los lineamientos de la investigación educativa para contribuir a la consolidación y ampliación constante del conocimiento disponible sobre el fenómeno, al fomento de la cultura de evaluación en todos los actores involucrados y a aumentar la confianza de la comunidad académica en estos programas. A partir de ello, se permite la mejora constante de los procesos y se obtiene confianza en ellos. Esto es muy importante porque puede decirse que la información encontrada

proporciona un conocimiento sobre el cómo percibe la evaluación el grupo de profesores participantes, contribuyendo con ello al involucramiento de éstos al proceso de evaluación.

Otro aspecto relacionado, es la importancia del acceso a la información, tanto de los procesos de evaluación como de la investigación que se hace de la misma, por lo que debiera haber una apertura institucional para el conocimiento de los sujetos evaluados y de los investigadores interesados en la información obtenida.

Para finalizar, la evaluación es un elemento clave en el logro de los objetivos de calidad. La Universidad Autónoma de Yucatán debiera emprender acciones para mejorar la cultura de la evaluación en sus docentes, no como una práctica para la toma de decisiones administrativas, sino como un apoyo en su labor, permitiendo a los docentes empoderarse de esta práctica, en búsqueda de una constante mejora, siempre en beneficio de ellos mismos, pero sobre todo de sus estudiantes.



## Referencias

- Modelo Educativo para la Formación Integral*. (2012). Mérida: UADY.
- Sistema Nacional de Investigadores*. (10 de Diciembre de 2013). Obtenido de Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (2013):  
<http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/marco-legal-sni/reglamento-sni/841-reglamento2013-1/file>
- Aguado, G., Rodríguez, G., & Cisneros-Cohernour, E. (2014). La gestión en la educación superior: retos futuros. En P. Sánchez Escobedo, *Docencia y gestión en la educación superior* (págs. 161-171). México: Pearson.
- ANUIES. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2015). *Programa Institucional de Tutoría. Capítulo 3*. Recuperado el 2015 de 07 de 23, de  
<http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/doc/ANUIESProgramaInstitucionaldeTutoriaCap3.pdf>
- Arbesú, M. (octubre-diciembre de 2004). Evaluación de la docencia: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 863-890.
- Arce, J. M. (Junio de 2010). Fines y modalidades de la evaluación docente en el nivel superior en México. *Revista Digital Universitaria*, 11(6), 1-11.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación. (2000). *Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2007).

*Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*. Recuperado el 21 de noviembre de 2014, de

<http://www.uacj.mx/sa/ie/Documents/SATCA/SATCAExtenso.pdf>

Berguer, G. (2004). La evaluación de la enseñanza en Francia. Interpretación tentativa de una situación paradójica. En M. Rueda Beltrán, *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (págs. 111-121). México: ANUIES.

Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-89.

Brennan, J. (1998). Panorama general del aseguramiento de la calidad. En S. Malo, & A. Velázquez Jiménez, *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional* (págs. 13-30). México: Coordinación de Humanidades UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Campo-Arias, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Salud Pública*, 831-839.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Muralla.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (19 de febrero de 2014). *Sistema Nacional de Investigadores*. Obtenido de <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (3 de marzo de 2014). *Sistema Nacional de Investigadores*. Obtenido de Directorio de investigadores vigentes: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

- Cronbach, L. (1989). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cruz, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesor universitario*. Tesis Doctoral, Universidad de Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Barcelona.
- Dávila, F. (2007). Ciencia, Innovación tecnológica y evaluación educativa. En Á. Díaz-Barriga, & T. Pacheco, *Evaluación y cambio institucional* (págs. 13-54). México: Paidós Educator.
- De Diego, M., & Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 59-76.
- Díaz-Barriga, Á. (2008). La era de la evaluación superior. El caso de México. En Á. Díaz-Barriga, C. Barrón, & F. Díaz-Barriga Arceo, *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas* (págs. 21-38). México: ANUIES/IISUE/Plaza y Valdez Editores.
- Díaz-Barriga, F., & Rigo, M. (Julio-Septiembre de 2003). Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 12(127), 20-30.
- Estévez, E. (2004). *Entre lo que parecemos y lo que somos. Pensamiento de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México*. México: Universidad de Sonora.
- Fresán, M., & Vera, Y. (2000). La evaluación de la actividad docente. En ANUIES, *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica* (págs. 105-127). México: ANUIES.

- Gomez-Villegas, G. (2000). Presentación. En ANUIES, *Evaluación del desempeño del personal académico* (págs. 9-12). México: ANUIES.
- González, L. (2002). La mejora de la calidad educativa, síntesis de una búsqueda. *Sinéctica. Revista del Departamento de Educación y de Valores del ITESO*, 35-39.
- Guzman, J. C., & Moreno, T. (2013). Evaluación y currículo. En Á. Díaz-Barriga, *La investigación curricular en México 2002-2011* (págs. 263-311). México: ANUIES/COMIE.
- Ibarra, E. (2003). *La Universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM/UAM-Iztapalapa/UDUAL.
- Ibarra, E., & Porter, L. (2007). Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración? En Á. Díaz-Barriga, & T. Pacheco Méndez, *Evaluación y cambio institucional* (págs. 146-172). México: Paidós Educator.
- Izcara, S. (2004). *Introducción al Muestreo*. México: Porrúa.
- Loredo, J. (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.
- Loredo, J. (2000). *La evaluación de la práctica docente a nivel superior*. México: Porrúa.
- Magaña, D., & Aguilar, N. (2014). La gestión universitaria del conocimiento. Un análisis comparativo entre la perspectiva directiva y los cuerpos académicos. En P. Escobedo, *Docencia y gestión en la educación superior* (págs. 147-160). México: Pearson.
- Martinez, F., & Blanco, E. (2010). Evaluación Educativa: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los Grandes Problemas de México* (Vol. 7. Educación, págs. 89-123). México: Colegio de México.



- Murillo, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Pacheco, T., & Díaz-Barriga, A. (2000). *Evaluación académica*. México: CESU-FCE.
- Renert-Ariev, P. (Abril de 2005). *A theoretical model for the authentic assessment of teaching*. Recuperado el 09 de 09 de 2015, de Practical Assessment, Research and Evaluation: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=2>
- Rossi, P., & Freeman, H. (1989). Programas, políticas y evaluaciones. En P. Rossi, & H. Freeman, *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales* (págs. 11-40). México: Trillas.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Rueda, M. (2004). *La evaluación de la relación educativa en la universidad*. Recuperado el 12 de enero de 2015, de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED).
- Rueda, M., & Rodríguez, L. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM. En M. Rueda, & J. Nieto, *La evaluación de la docencia universitaria* (págs. 7-50). México: Facultad de Psicología de la UNAM.
- Rueda, M., Luna, E., García, B., & Loredó, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: Un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 77-92.
- Sánchez, P., & Valle, C. (2015). Consideraciones normativas y legales respecto a la evaluación sumativa para fines de permanencia en las Universidades Públicas

- Mexicanas. En P. Sánchez, & Cisneros-Cohernour, *Innovación y evaluación en la educación superior*. Mérida: Pearson.
- Sánchez, P., Paredes, J., & Canto, P. (2014). Los profesores universitarios y las TIC: prescripciones para sus usos. En P. Sánchez, *Docencia y Gestión en la Educación Superior* (págs. 15-28). México: Pearson.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives on Curriculum, Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1)*.
- Secretaría de Educación Pública. (10 de Diciembre de 2013). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Obtenido de Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado: [http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas\\_PROMEP\\_2013.pdf](http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2013.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (Diciembre de 2014). *PRODEP Superior*. Recuperado el 12 de Enero de 2015, de PRODEP Superior: <http://dsa.sep.gob.mx/objetivosestrategicos.html>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistémica: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- UADY. (2015). *Universidad Autónoma de Yucatán*. Recuperado el 2015 de 05 de 20, de Directorio: [www.uady.mx/directorio](http://www.uady.mx/directorio)
- Universidad Autónoma de Yucatán. (10 de octubre de 2013). *Comisión de Evaluación Académica*. Obtenido de <http://www.cea.uady.mx/>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (16 de octubre de 2013). *Dirección General de Desarrollo Académico*. Obtenido de <http://www.csl.uady.mx/page.php?id=4>

Universidad Autónoma de Yucatán. (23 de marzo de 2014). *Convocatoria al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (2013)*. Obtenido de Comisión de

Evaluación Académica:

[http://www.cea.uady.mx/Documentos/convocatoria/CONVOCATORIA%20\\_PEDP\\_D2013-2014.pdf](http://www.cea.uady.mx/Documentos/convocatoria/CONVOCATORIA%20_PEDP_D2013-2014.pdf)

Universidad Autónoma de Yucatán. (8 de abril de 2014). *Un balance de la gestión 2007-2014*. Mérida: UADY.

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



**Apéndice  
Instrumento**