



Construcción de un esquema para la evaluación de docentes del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM (ileana_rojas_moreno@hotmail.com)

Recibido: 26 enero 2012 | Aceptado: 31 julio 2012 | Publicado en línea: 30 diciembre 2012

PANORAMA DE APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE DOCENTES

De acuerdo con Rojas (2009, p. 50), la globalización alude a la internacionalización de los mercados de bienes y productos, de los mercados financieros y de capital, de los mercados tecnológicos y de información, así como de las políticas y estrategias de desarrollo económico regionales e internacionales. En este marco, la reorganización geopolítica, económica y social de los países en las últimas décadas ha diversificado las formas de competitividad y cooperación de todos los sectores sociales, en particular el educativo, en el marco de un sistema mundial de relaciones. Así, destacamos específicamente el surgimiento de enfoques educativos novedosos, como ha sido el modelo de competencias aplicado en casi todos los niveles y modalidades de educación en diferentes países, entre ellos México.

En el caso de nuestro país, y para efectos del presente documento, nos interesa retomar una breve demarcación que informa sobre una compleja trayectoria *sui generis* en la formación y el desempeño docente del nivel superior a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, la cual incluye: a) la tradición de la docencia de cátedra, b) la tendencia de la tecnología educativa, c) el enfoque de la profesionalización de la docencia, d) el enfoque del vínculo docencia-investigación, e) la tendencia de la formación intelectual del docente y f) la modalidad innovadora de la formación docente basada en competencias (Rojas, 2010, pp. 209-214). En cada una de estas demarcaciones se entretajan las políticas de implantación de propuestas formativas y de evaluación sustentadas en referentes teóricos diversos, a fin de consolidar un modelo ideal de docente; no obstante, una revisión detallada de este conjunto de procesos nos permite apreciar que, la mayoría de las veces, la formación y la evaluación del profesorado de

nivel superior se han centrado básicamente en aspectos técnicos, con el riesgo de reducir la docencia a una actividad mecánica.

En este sentido, observamos que uno de los problemas nodales y punto de partida de la evaluación de docentes es el paradigma desde el cual se concibe la docencia. A esta situación se suma la generalización de diversas estrategias de evaluación entramadas con las reformas educativas de los últimos tiempos, las cuales, en opinión de los estudiosos del tema, responden al impacto que la globalización ha generado para los sistemas educativos, y por ello se realizan teniendo en cuenta las recomendaciones de diversos organismos internacionales (Banco Mundial, CEPAL-UNESCO, OCDE). Sin embargo, también representan una expresión de la política educativa nacional e internacional vinculada al proyecto político de la nueva derecha, que se concreta en diversas formas de evaluación.

CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL ACADÉMICO Y LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL SUAYED/FFYL-UNAM

En el caso de los docentes del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia/Facultad de Filosofía y Letras (SUAYED/FFYL-UNAM), desde los inicios de la modalidad abierta en 1972 se estableció el perfil académico de “tutor”, aunque la configuración del término ha sido producto de una combinación de experiencias, debates y reflexiones, al no contar con una definición específica y puntual al respecto. En este sentido, algunas de las acepciones más utilizadas son las de asesor, guía del estudiante, revisor de actividades de aprendizaje, consultor, entre otros. Como la mayoría de los profesores universitarios, los docentes de esta modalidad han contado con una formación disciplinaria de base (carrera o especialidad), a partir de la cual se han incorporado a las labores docentes, por lo general de tipo escolarizado.

Respecto de la formación ad hoc para el desempeño en las modalidades abierta y a distancia, a lo largo de casi cuatro décadas de vida académica, en esta entidad se ha contado con un amplio despliegue de apoyos, que comprenden cursos impartidos anualmente a tutores de nuevo ingreso y en ejercicio, seminarios de formación, diplomados y talleres (Rojas, 2010, pp. 38-41). De manera general, los contenidos temáticos ofrecidos a los tutores incluyen la especificidad de los estudios en sistemas abiertos de la UNAM, las conceptualizaciones de aprendizaje y de docencia, el diseño y manejo de materiales de estudio (guías de estudio, antologías), estrategias de trabajo académico y de evaluación del aprendizaje. A partir de 2005, y en colaboración con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), se instituyó una modalidad obligatoria de formación docente para los profesores de nuevo ingreso y en ejercicio, consistente en la impartición de un curso-taller de formación de asesores para la educación a distancia, así como de cursos diversos sobre el manejo de la Plataforma Moodle en el diseño de materiales de estudio para las modalidades en línea, y sobre la

aplicación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación abierta y a distancia.

Ahora bien, desde su surgimiento hasta la fecha, la definición del perfil del docente en la modalidad de referencia ha sido el resultado de una construcción basada en elementos conceptuales y operativos sobre la tutoría. A partir de conceptualizaciones sobre el aprendizaje y el estudio independientes, así como la relación pedagógica alternativa para un contexto diferente al de la clase presencial, podemos rastrear algunos de los rasgos para la definición de un perfil de docencia bajo las siguientes caracterizaciones oficializadas en momentos específicos (Rojas, 2010, pp. 4-49):

- a) Perfil docente de 1977: el tutor proporciona asesoría personal a los alumnos que enfrentan dificultades en el manejo de los materiales.
- b) Perfil docente de 1982: el tutor cumple funciones de coordinador de grupos de aprendizaje, pues además de atender la transmisión de la información, cuida de que todos los alumnos participen y manejen los instrumentos de indagación y de acción sobre objetos de conocimiento.
- c) Perfil docente de 1993: el tutor tiene tres funciones básicas: facilitar la adaptación del alumno a la modalidad, orientarlo para aprovechar los recursos disponibles y apoyar el estudio independiente.
- d) Perfil docente de 2008: el tutor es un experto que, además del manejo de las estrategias para el trabajo en la modalidad abierta y a distancia, posee habilidades para el uso educativo de las tecnologías de información y comunicación.

Observamos aquí una serie de cambios hasta llegar a un perfil que se ha ampliado gradualmente con el añadido de convertir al tutor en el responsable de la utilización de recursos tecnológicos avanzados para una mayor cobertura de servicios educativos (aula virtual, uso del correo electrónico, blogs, videoconferencias, foros de discusión, chat). Se trata sin duda de una sumatoria de nuevas habilidades tecnológicas que habrán de incorporarse al bagaje disciplinario y didáctico requerido para desempeñarse como tutor de nuevas “competencias” docentes, aun cuando institucionalmente no se cuente aún con una delimitación por competencias ex profeso, en este caso, ni de la formación docente ni del perfil profesional del docente.

Respecto de la evaluación de los docentes en esta entidad institucional –además de los procesos de selección para la contratación, los concursos de oposición y los procedimientos de ingreso y permanencia en los programas de estímulos por desempeño académico basados en esquemas de evaluación docente por pares–, desde mediados de la década pasada se implantó otra opción evaluativa que recupera la opinión de los alumnos mediante cuestionarios. El diseño de estos instrumentos se sustenta en recabar información sobre aspectos del desempeño docente, tales como dominio de contenidos, uso de estrategias metodológicas, uso de recursos audiovisuales, asistencia, puntualidad, retroalimentación, actitud facilitadora, entre otros. Construidos en la perspectiva de las escalas estimativas y listas de cotejo, estos instrumentos de medición del “prestigio” del profesor reflejan la carencia de una reflexión sistemática sobre la función docente, además de manifestar una exigencia desproporcionada

porque el profesor muestre un comportamiento acorde con algunos aspectos de las tendencias en boga (por ejemplo, el uso recurrente de nuevas tecnologías).

REFERENTES BÁSICOS PARA UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE

En el caso de la Carrera de Pedagogía, y desde el comienzo de la década pasada, uno de los aspectos iniciales por cubrir ha sido la definición de un perfil de docencia acorde con la modalidad SUAyED/FFyL-UNAM, en el contexto de las tareas académicas de reformulación del plan de estudios. Así, uno de los puntos de debate ha sido la definición de un perfil para el tutor, con base en la noción de competencias de Tobón (2006, pp. 42-65), visualizándola en cuanto a los “procesos complejos de desempeño” sustentados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y desplegados de manera efectiva, responsable y pertinente. Bajo esta lógica, el perfil propuesto es el de un docente capaz de realizar actividades de planeación, ejecución y control para impartir los contenidos de una determinada asignatura en ambientes de aprendizaje, que considere incluso la utilización de las TIC en la práctica educativa (Pedagogía/SUAyED, 2011, p. 38).

Como complemento de lo anterior, el segundo aspecto se refiere a la formación y la actualización de los docentes de la carrera en el marco de la formación por competencias. Si bien la oferta de formación docente aún dista de consolidarse como un modelo con dichas características, se han realizado esfuerzos importantes a lo largo de los últimos diez años. Ejemplo de ello son los cursos impartidos sobre formación y práctica docente en sistemas abiertos y a distancia, así como para la habilitación en el manejo de las TIC (Rojas, 2010, pp. 39-41).

Conviene también indicar algunos de los referentes teórico-metodológicos que han dado soporte a este paquete de formación y actualización docente: el primero de ellos consiste en el posicionamiento de la docencia en un marco curricular (Liston y Zeichner, 1993), que anticipa la estructura de la práctica docente sobre bases didáctico pedagógicas; lo anterior significa abordar el quehacer docente desde una perspectiva heurística y como parte de una construcción cotidiana y permanente, basada en un esquema referencial soportado por una teorización disciplinaria y la reflexión sobre el propio desempeño pedagógico.¹

El segundo referente es la aplicación del enfoque constructivista desarrollado por Díaz-Barriga y Hernández (2002) en rubros diversos: a) diseño de estrategias didácticas de apoyo al estudio independiente, en sesiones de tutoría grupal y de atención individual, b) estrategias de

¹ Apoyamos este argumento siguiendo los planteamientos de Carr, al considerar que la formación de los profesores requiere ponderar la teoría, la técnica y la praxis, en donde esta última daría a la preparación docente el potencial para equilibrar conocimientos teóricos y capacidades técnicas sobre la base de la reflexión crítica, a fin de tomar “decisiones inteligentes y juicios astutos acerca de actuar de maneras deseables en situaciones de aula, prácticas y problemáticas” (Carr, 1999, p. 191).

aprendizaje para las sesiones de trabajo desde la plataforma virtual, c) diseño de materiales de estudio, tales como guías, programas y antologías.²

El tercer y último referente nos ubica en la incorporación de algunas recomendaciones emitidas por la Unesco (2004, 2008) para orientar el uso de las TIC en situaciones de aprendizaje y estudio independientes. Algunos de los criterios derivados para el caso de la Carrera de Pedagogía son a) el manejo del soporte tecnológico como parte de la formación docente, b) el uso pertinente de los recursos derivados de las TIC para apoyar a docentes y estudiantes en el desarrollo de competencias comunicacionales y tecnológicas, y c) la ubicación de este conjunto de soportes como parte de un bloque de contenidos académico-disciplinarios y herramientas metodológicas para el trabajo cotidiano en las modalidades abierta, a distancia y en línea.

PUNTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESQUEMA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL SUAYED

Para el desarrollo de este apartado partimos de la premisa de evaluar el desempeño docente una vez que se han cubierto de manera probada y suficiente las condiciones de formación y profesionalización de la planta docente. El abanico de aspectos por abordar sería el siguiente: contexto de la formación, manejo de contenidos académicos específicos, bases psicopedagógicas de la docencia, marco curricular de la formación académica, utilización de las TIC en la práctica educativa, estrategias de aprendizaje y evaluación.

Otra condición vinculada con el perfil de docente de la Carrera de Pedagogía del SUAYED/FFyL-UNAM enunciado en el rubro tres de este documento consiste en partir de la base de la evaluación como una tarea compleja, personalizada y articulada con las tareas de formación y profesionalización de los docentes. Se trata entonces de conceptualizar la evaluación como un proceso de valoración que, sin prescindir del manejo de instrumentos técnicos, recupere el encuadre de una contextualización sociohistórica en un marco institucional e incluya como rasgos básicos el carácter formativo y el soporte de la investigación educativa, para animar la participación de los docentes en los procesos de evaluación.³

A modo de ejemplo, en los cuadros 1, 2 y 3 proponemos un esquema de evaluación docente diseñado para la asignatura de Comunicación Educativa II, cuya aplicación, para efectos de validación, está programada para los cursos lectivos del período semestral 2012-2.

² Un referente de interés ha sido el desarrollo propuesto por Díaz-Barriga y Rigo (2009) sobre la formación docente, en el marco del enfoque del constructivismo psicopedagógico, a fin de enriquecer teóricamente los modelos educativos basados en competencias, a partir de una visión holística de la práctica educativa.

³ En este punto coincidimos con Imbernón (1998) en involucrar a los docentes en la evaluación de su práctica docente desde los referentes de la investigación educativa, concretamente bajo el enfoque de investigación-acción, para contar con la colaboración de los docentes una vez fijadas las condiciones en las que se efectuará la evaluación, así como el manejo de los instrumentos requeridos.

Cuadro 1. Requerimientos del docente

| Requisitos generales | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Que el docente posea la capacidad de realizar actividades de planeación, ejecución y evaluación para impartir los contenidos de una determinada asignatura en ambientes de aprendizaje, considerando incluso la utilización de las TIC en la práctica educativa. | |
| Requisitos específicos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Que el docente apoye a los estudiantes para el logro de los objetivos del curso indicados a continuación: <ul style="list-style-type: none"> • Delimitar el objeto de estudio de la Comunicación Educativa, así como la problemática que aborda esta disciplina, a partir de las concepciones educativas tradicionales y su confrontación con el análisis de la práctica educativa en la perspectiva de las teorías sociales de la comunicación. • Desarrollar estrategias didácticas para la utilización de innovaciones tecnológicas en información y comunicación, en la práctica educativa. | |

Fuentes: Pedagogía/SUAYED (2011) y Rojas (2007).

Cuadro 2. Rasgos del desempeño docente

| Caracterización y niveles | Caracterización | Niveles de logro (alto, aceptable, por mejorar) |
|---------------------------|--|---|
| Rasgos | | |
| Planeación | <ul style="list-style-type: none"> • Planifica el desarrollo de las unidades temáticas de acuerdo con el total de sesiones del semestre. • Presenta a los alumnos la calendarización de actividades del semestre. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Presenta el programa de la asignatura al inicio del curso y lo utiliza como referencia recurrente. • Contextualiza los contenidos de la asignatura en el marco curricular, sus articulaciones disciplinarias, y con los procesos de la vida cotidiana. • Aborda de manera clara y puntual los contenidos temáticos. • Se apeg a la estructura didáctica propuesta para las unidades temáticas de la asignatura (ordenamiento, secuencia, integración). • Utiliza exposiciones magistrales. • Invita a los alumnos a participar mediante alguna dinámica grupal. • Utiliza recursos para la organización de las ideas centrales (línea del tiempo, cuadros, esquemas, mapas, etcétera). • Se apoya en la utilización de la guía de estudio y la antología. • Combina el trabajo de la sesión con el apoyo de las TIC. | |
| Ejecución | <ul style="list-style-type: none"> • Revisa y comenta las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos. • Invita a la participación de los alumnos para formular recapitulaciones parciales. • Ofrece apoyo para la resolución de problemas. • Revisa y comenta las actividades de evaluación realizadas por los alumnos. • Ofrece retroalimentación en casos de dudas y preguntas. | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Evaluación | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Fuentes: elaborado con base en Díaz-Barriga (2006) y Tobón et al. (2006).

Cuadro 3. Instrumentos para recabar evidencias del desempeño

| Instrumentos | Periodicidad de utilización |
|--|---|
| Observación en el aula, incluidos el registro y/o la videograbación de algunas de las sesiones de tutoría grupal. | Durante el desarrollo del semestre, para contar por lo menos con cinco o seis registros de un total de quince sesiones. |
| Entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y alumnos. | Al inicio y al final del semestre. |
| Sesiones de taller de pares para analizar la práctica docente. | Al final del semestre. |
| Elaboración de ensayos, a fin de desarrollar la autoevaluación docente. | Al final del semestre. |
| Integración de un portafolio de formato abierto para incluir evidencias suficientes sobre el desempeño docente (programación semestral, trabajos de alumnos, planes de clase, ejercicios diversos, recursos audiovisuales utilizados, evaluaciones de pares, entre otros). | Durante el semestre, para contar con un total de diez evidencias. |

Fuente: elaboración propia.

REFLEXIONES FINALES

Al llegar a este punto, podemos argumentar que uno de los retos actuales que enfrentan los expertos en evaluación consiste en el diseño y el desarrollo de esquemas para evaluar la docencia que busquen promover su dimensión profesional, recuperando el principio de la formación docente como una estrategia clave para el mejoramiento. Sin embargo, el énfasis que las políticas educativas vigentes sustentadas en las recomendaciones de los organismos internacionales confieren al logro de la calidad de la educación, se vincula de manera directa con la implantación de sistemas de evaluación docente a gran escala. De ahí que las estrategias de evaluación de la docencia se reduzcan a la aplicación de instrumentos para recabar información cuantitativa, dejando de lado otras alternativas menos exploradas y escasamente utilizadas, las cuales podrían tener un impacto más significativo en el desempeño docente.

Por tanto, nuestra conclusión apunta en el sentido de enfatizar que las estrategias de corte cuantitativo más empleadas sirven en general para instaurar sistemas de información, aunque no necesariamente mejoren el trabajo en el aula. En nuestra opinión, consideramos que, si bien el empleo de estrategias más particulares y específicas no propicia el establecimiento de grandes sistemas de información, sí influiría de manera relevante en el desempeño docente, como podría ser el caso de la propuesta desarrollada en este documento, que, de efectuarse sistemáticamente, habrá de incidir de manera favorable tanto en la formación docente como en la profesionalización de la docencia.

REFERENCIAS

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carr, W. (1999). ¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro. En M. E. Tlaseca Ponce (comp.), *El saber de los maestros en la formación docente* (pp. 183-194). México: UPN.

- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Rigo, M. (2009). Formación docente y educación basada en competencias. En *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). México: UNAM-CESU.
- Imberón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Pedagogía/SUAYED. (2011). *Proyecto de modificación del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia*. México: SUAYED/FFyL-UNAM.
- Rojas M., I. (2007). *Guía de estudio de Comunicación Educativa II*. México: SUAYED/FFyL-UNAM.
- Rojas M., I. (2009). La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México. En *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 45-75). México: UNAM-CESU.
- Rojas M., I. (2010). La tutoría en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras: definición y construcción de una modalidad de docencia en sistema abierto. En P. Ducoing (comp.), *Tutoría y mediación II* (pp. 27-57). México: UNAM-IISUE-AFIRSE.
- Rueda, M. (comp.). (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM-IISUE/Plaza y Valdés.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (comps.). (2000). *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (comps.). (2004). *Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (comps.). (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE-Ediciones.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M. A. y García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Unesco. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. París: Unesco.
- Unesco. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. París: Unesco.