

Evaluación en contexto de la docencia en posgrado

Edna Luna Serrano¹

Evaluando en contexto de la docencia en posgrado
Edna Luna Serrano (2008)
Reencuentro
53:75-84

Valuation in context of the teaching in posgrado
Edna Luna Serrano (2008)
Reencuentro
53:75-84

Resumen

El propósito del trabajo que se describe aquí fue desarrollar un sistema de evaluación de la docencia con base en las características del contexto de enseñanza. Se diseñó como un estudio colectivo de casos y se realizó en una institución pública de investigación y educación superior. Se trabajó con diez órganos colegiados y con informantes clave. La investigación constó de cuatro etapas: 1) diagnóstico del contexto de enseñanza y análisis de las prácticas educativas; 2) delimitación de las características del sistema de evaluación de la práctica docente; 3) diseño de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los estudiantes; 4) implementación del sistema. Los resultados demuestran la necesidad de considerar las particularidades del contexto en el diseño de sistemas de evaluación de la docencia.

Palabras clave:

Evaluación docente; sistema de evaluación; cuestionarios de evaluación de la docencia.

Abstract

The purpose of the handwork described next was to develop a teaching evaluation system based in the characteristics of the teaching context. It was designed as a collective study of cases and it was made in a public investigation and superior education institution. It worked with ten collegiate organs and with key informants. The investigation consisted in four stages: 1) Diagnostic of the teaching context and analysis of the educative practices. 2) Delimitation of the characteristics of the evaluation system of the teaching practice. 3) Design of the questionnaires of teaching evaluation by students. 4) Implementation of the system. The results show the need of considering the particularities of the context in the design of teaching evaluation systems.

Keywords:

Teaching evaluation, evaluation system, questionnaires of teaching evaluation.

Introducción

En México la evaluación ha formado parte de las políticas públicas de los últimos veinte años, y se le identifica de manera directa con el concepto de calidad de la educación. Así, la evaluación de la

actividad docente se ha asociado al mejoramiento de la calidad de la enseñanza olvidando que la evaluación por sí sola no produce cambios significativos en el ámbito educativo. Además, el cúmulo de evidencias sobre el mal uso y abuso de los puntajes de los estudiantes dan cuenta del déficit

¹ Es investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México. eluna@uabc.mx

en las buenas prácticas y la persistente disparidad entre los hallazgos de la investigación y los procedimientos implementados en las instituciones. Al mismo tiempo, existe poca información sobre los problemas que enfrentan los sistemas de evaluación que se proponen responder realmente a las necesidades de los involucrados (docentes, estudiantes y administradores). Este trabajo se propone compartir la experiencia y resultados obtenidos en el desarrollo de un sistema de evaluación de un centro de investigación y educación superior, donde se integraron los principios de la literatura con los propósitos institucionales de evaluación.

La enseñanza se reconoce como una actividad compleja que requiere ser estudiada en el marco de los factores que la determinan. Una manera de organizarlos es considerar el contexto institucional, las prácticas educativas y la práctica docente. El contexto institucional involucra a los propósitos institucionales y la organización y operación administrativa (Stake y Cisneros-Cohernour, 2000); las prácticas educativas incluyen los factores de gestión del conocimiento externos al aula (Coll y Solé, 2002); y la práctica docente reúne los aspectos intrínsecos al aula (García, *et al.*, en prensa). Abordar la enseñanza desde esta amplia perspectiva posibilita su comprensión y ubica la necesidad de contar con sistemas diferenciados de evaluación docente acordes con el contexto educativo y características de los profesores.

Por lo general, en las instituciones de educación superior la evaluación del profesor se lleva a cabo con dos propósitos: de control administrativo y para mejorar la calidad de la enseñanza (Neumann, 2000; Luna, 2002). Al respecto se debe considerar que los fines de la evaluación inciden sobre su metodología, por ello, se requiere instrumentar las estrategias necesarias que hagan posible el cumplimiento de ambas intenciones sin perjuicio de ninguna.

De acuerdo con Cashin (1996), en la literatura especializada del campo existe acuerdo acerca de los principios generales necesarios para guiar el

diseño y operación de los sistemas de evaluación de la docencia, entre los cuales cabe destacar los siguientes:

Definir los propósitos de la evaluación. El primer principio a seguir, por obvio que parezca, es que la institución y los departamentos requieren plantear los propósitos de la evaluación de manera clara (Cashin, 1996; Theall y Centra, 2001). Al mismo tiempo, se propone que las finalidades de la evaluación sean congruentes con la identidad institucional; cualquier programa de evaluación debe dirigirse de manera explícita a apoyar el logro de la misión de la institución.

El uso de los resultados. En la década de los noventa la literatura insistió en la necesidad de separar los procedimientos de evaluación orientados al mejoramiento de la enseñanza, de aquellos dirigidos con propósitos de control administrativo (Centra, 1993; Ardoino, 2000). No obstante, el examen del funcionamiento de los sistemas indica que por lo general, el uso principal se relaciona con la toma de decisiones administrativas, asignación de cursos, estímulos económicos, promoción. Al mismo tiempo, en la práctica, se encuentra que bajo un mismo procedimiento se argumenta lograr propósitos de control administrativo y de mejoramiento, con un discurso en el que prevalecen los fines de mejora de la calidad docente sobre los de control (Luna, 2002). En este escenario, clarificar la utilización de los datos puede ayudar a delimitar el tipo de ayuda que la institución destinará al apoyo de los docentes para el mejoramiento de su actividad.

Incorporar de manera significativa a los participantes. Involucrar a los diferentes sectores participantes, administradores, docentes y estudiantes, resulta fundamental no sólo para conocer sus demandas al sistema, también para que lo aprueben. Si bien las expectativas de los distintos actores pueden ser contradictorias y presentar una gran dificultad el intentar conciliarlas, que los participantes perciban que el sistema refleja sus intereses y necesidades es una meta a cumplir.

Flexible. Una propiedad fundamental del sistema es que sea flexible, en la consideración de que cualquier sistema de evaluación de la docencia necesita orientarse a ser justo, utilizar el mismo sistema para todos es garantía de que éste será injusto (Cashin, 1996). Uno de los errores más frecuentes es concentrar y comparar a los docentes en masa (Stake y Cisneros-Cohernour, 2000); se debe tener presente que los estándares de comportamiento cambian de acuerdo con las diferentes circunstancias, grupos de referencia y propósitos de evaluación. Aun cuando esta propiedad generalmente se traslapa con la factibilidad de comparación entre los grupos e individuos, y la solución más obvia es utilizar el mismo sistema para todos, se debe buscar la manera de considerar la historia y características del contexto particular de enseñanza en el procesamiento y análisis de los resultados.

Datos y medidas técnicamente aceptables. Cuidar que las diferentes fuentes de información reúnan los requerimientos de confiabilidad y validez propios del instrumento de medida (Cashin, 1996). La utilidad práctica y teórica de los cuestionarios depende del cumplimiento de los estándares psicométricos de diseño y aplicación del instrumento.

Confidencialidad. La confidencialidad de los resultados de la evaluación demanda ser considerada a la luz de los intereses de los docentes y estudiantes. El sistema tiene que asegurar a los profesores información detallada y disponible sólo para aquellos preocupados por el diagnóstico y retroalimentación de su desempeño. Asimismo, los estudiantes piden sentir plena confianza en que su relación con el profesor no se verá afectada por las opiniones que ellos emitan. La confianza en el uso adecuado de los resultados debe ser una característica fundamental del sistema (Theall y Centra, 2001).

Responsabilidades principales. Una distinción necesaria al incursionar en el terreno de la evaluación de los docentes es la de diferenciar entre la evaluación de la enseñanza y la evaluación del trabajo académico en general. Las instituciones

de educación superior imponen a los académicos diversas actividades enmarcadas dentro de las funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación (Boyer, 1997), por lo que resulta indispensable distinguirlas al atender su evaluación, dado que los parámetros e instrumentos de evaluación difieren de acuerdo con la actividad objeto de valoración.

Retroalimentación y acciones para el mejoramiento. Diferentes autores han señalado el poder orientador que tienen los procesos de evaluación (*v. gr.*, Braskamp y Ory, 1994; Rueda, 1999). Al respecto, se ha argumentado que un programa adecuado de evaluación de la docencia puede guiar al mejoramiento de la enseñanza, utilizando los cuestionarios contestados por los estudiantes (Marsh y Dunkin, 1997). A nivel empírico se han demostrado cambios en la efectividad de la enseñanza con base en la retroalimentación derivada de los cuestionarios; sin embargo, es importante tener en cuenta que las modificaciones son mínimas cuando la retroalimentación consiste sólo en la presentación escrita de los resultados de los cuestionarios. Las modificaciones se incrementan considerablemente cuando el informe de los resultados va acompañado de una asesoría personal (L'Hommediu, Menges, y Brinko, 1990). En consecuencia, se requiere combinar la evaluación con estrategias orientadas al desarrollo profesional.

Múltiples fuentes de información. La complejidad de la enseñanza y los diferentes contextos educativos hacen indispensable utilizar diferentes fuentes de información y reconocer que los cuestionarios y listas de cotejo son insuficientes para valorar la docencia. En general, los programas de evaluación de la docencia incorporan la información recopilada con base en tres fuentes principales: evaluación a partir de la opinión de los estudiantes, evaluación hecha por pares académicos y directivos, y auto-evaluaciones o portafolios (Centra, 1993; Theall y Centra, 2001).

Combinar el desarrollo profesional con la evaluación. Las evidencias empíricas fundamentan la pertinencia

de utilizar la información derivada de la evaluación docente en los procesos orientados a la formación del profesorado y desarrollo profesional. Para ello, se requiere instrumentar las estrategias que permitan vincular los resultados de la evaluación con el diseño de modalidades de mejoramiento de la docencia. Es importante tener en cuenta que las modificaciones son mínimas cuando la retroalimentación consiste sólo en la presentación escrita de los resultados (Marsh, 2001).

Revisar el sistema de manera periódica. Dada la complejidad de los procesos de evaluación docente, se requiere concebir al sistema como dinámico y objeto de evaluación periódica. De acuerdo con Cashin (1996) un sistema de reciente creación o al que se le han realizado cambios sustantivos debería ser evaluado cada año, mientras que la revisión habitual correspondería a cada tres años.

El contexto local. Los argumentos antes mencionados fundamentaron la experiencia desarrollada en una institución que forma parte de los Centros Públicos de Investigación del sistema que coordina el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Las funciones que rigen su actividad son la investigación científica, la formación de recursos de alto nivel y la vinculación con los diferentes sectores de la sociedad, en cuatro áreas principales del conocimiento: biología experimental y aplicada, ciencias de la tierra, física aplicada y oceanología. El Centro ofrece nueve programas de Maestría y Doctorado, mismos que se encuentran regulados por las políticas y criterios de evaluación del CONACYT máximo organismo de acreditación del país. Uno de estos requisitos es contar con mecanismos de evaluación de la docencia.

El Centro evalúa la actividad docente con base en un cuestionario de apreciación estudiantil desde 1997; la responsabilidad de la aplicación y procesamiento de la información recae en una dirección encargada de la administración de la docencia (Dirección de Estudios de Posgrado). La solicitud expresada por el director de la oficina fue mejorar la calidad del cuestionario con el fin

de poder obtener información pertinente para retroalimentar la docencia.

El objetivo general fue desarrollar un sistema de evaluación docente orientado a la mejora de la docencia congruente con las características del contexto de enseñanza. A continuación se detallan los objetivos particulares:

1. Identificar las características del contexto que presentan los programas de posgrado en función de los objetivos institucionales, la organización y operación administrativa de la actividad docente, la organización curricular, el ambiente pedagógico en los salones de clases y el rendimiento de los estudiantes.
2. Acordar las características del sistema de evaluación de la docencia considerando las particularidades del sistema actual, las aportaciones de los cuerpos colegiados y directivos de la institución.
3. Lograr el consenso en la versión final de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los estudiantes (teoría y laboratorio).

Metodología

Este trabajo se llevó a cabo como un estudio de caso desarrollado desde la perspectiva de los métodos combinados (Brymann, 1999). En particular es un estudio colectivo de casos (Stake, 1999), en el que cada grupo de maestros por programa conforma un caso que nos permite aprender sobre la complejidad y contextualidad que los determina. Asimismo, se buscó la coordinación entre cada uno de los estudios individuales. Las técnicas que se utilizaron en las diferentes etapas fueron las siguientes: grupos de enfoque, cuestionarios, análisis de contenido y cálculos estadísticos. Una característica central del diseño fue el involucrar de manera significativa a los diferentes sectores de participantes –docentes y administradores– con el fin de identificar sus particularidades y necesidades académicas.

Características generales de los participantes. El universo de participantes lo conformaron los

docentes adscritos a los programas de Maestría y Doctorado, y el personal académico-administrativo de posgrado. En función de los objetivos de cada etapa se involucró a los participantes. De los participantes se trabajó con dos órganos colegiados: 1) el Comité de Docencia, máximo órgano asesor y de apoyo en lo relativo a los programas de formación de recursos humanos (conformado por el Director de Estudios de Posgrado y los coordinadores de cada programa); y 2) el Consejo de los Programas de Posgrado (CPP), integrado en promedio por seis docentes y el coordinador. Además, se sostuvieron reuniones de trabajo con informantes clave: el personal de la Dirección de Estudios de Posgrado e integrantes del CPP de cada posgrado..

Procedimiento

Etapa 1. Diagnóstico del contexto de enseñanza y análisis de las prácticas educativas. Con el propósito de identificar las características más importantes que definen la docencia en el Centro se realizó un estudio de documentos y entrevistas con informantes clave. Asimismo, con el fin de ubicar los resultados del proceso educativo, el personal de la DEP analizó los indicadores estadísticos de cada programa de posgrado: matrícula, cursos impartidos, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), bajas académicas y eficiencia terminal. Los reportes generados fueron presentados a cada CPP.

Etapa 2. Delimitación de las características del sistema de evaluación de la práctica docente. El trabajo con los grupos de enfoque se desarrolló con el fin de definir las características del sistema de evaluación. La dinámica general de trabajo fue:

1. Informar con anticipación los propósitos de la sesión de trabajo a saber: a) deliberar sobre el uso de los resultados; b) reflexionar sobre los requerimientos del sistema de evaluación de la docencia; y c) presentar el cuestionario de evaluación de la docencia por los alumnos diseñado *ex profeso* para el Centro, con el fin de recabar las sugerencias de cada CPP.

2. En la sesión la investigadora se presentaron los aspectos clave de la literatura en relación con los temas a discutir. Asimismo, promovió su reflexión con el propósito de que emergieran las temáticas fundamentales para llegar a consensos.

Los grupos de enfoque se conformaron con los integrantes de los CPP de cada programa, dos representantes de la dirección de estudios de posgrado y la investigadora responsable quien fungió como moderadora; de esta manera se trabajó con nueve grupos con un promedio de diez participantes por grupo. El registro de las sesiones con los grupos de discusión y entrevistas se realizó de manera manual por tres integrantes del equipo de trabajo. Al final de cada jornada se cotejaban los apuntes.

Etapa 3. Diseño de los cuestionarios. Esta etapa se compone de tres fases: en la primera se diseñaron los cuestionarios de evaluación de la actividad docente por los estudiantes para los cursos de teoría y laboratorio, con base en las dimensiones y reactivos que la literatura internacional y nacional marcan como relevantes. Estos documentos se presentaron a los representantes de la Dirección de Estudios de Posgrado y los nueve CPP para recabar sus sugerencias. Los cuestionarios se reconstruyeron incorporando las proposiciones aceptadas por consenso en cada comité.

La segunda fase consistió en proporcionar a los docentes los cuestionarios aprobados por los CPP de cada uno de los posgrados para poner a su consideración cada pregunta y dimensión de evaluación. Se incluyó un cuadro de ponderación de las dimensiones sugeridas y se les solicitó que, con base en su experiencia, asignaran un nivel de importancia a cada una de las dimensiones que cubre la actividad docente. El cuestionario se presentó a los investigadores de manera presencial y se desarrolló una aplicación en línea. El procedimiento general fue: a) solicitar que se revisaran las propuestas de cuestionarios, escribir al calce los comentarios a cada reactivo y dimensión, así como especificar los aspectos no evaluados que

consideran importante incluir; y b) contestar el formato diseñado para asignar un nivel jerárquico a las dimensiones que componen el cuestionario. Por último, los cuestionarios se reconstruyeron incorporando las sugerencias de mayor frecuencia de los docentes.

La tercera fase consistió en presentar a la comunidad educativa (CPP de cada posgrado, docentes y autoridades educativas) las características del nuevo sistema de evaluación docente, los cuestionarios corregidos a la luz de los comentarios de los docentes, y los resultados de la jerarquía de los factores.

Etapas IV Implementación del sistema. Consistió en la delimitación de los aspectos a considerar para la puesta en marcha del sistema de evaluación y evaluación del mismo.

Resultados

Los resultados que a continuación se describen integran la información recabada en las cuatro etapas que conforman el estudio.

Etapas I. Diagnóstico del contexto de enseñanza y análisis de la práctica educativa

Por sus características generales, la institución se ubica como un Centro de excelencia en investigación y docencia, reconocido en el ámbito nacional e internacional. En el contexto institucional se identificaron tres categorías que describen las particularidades del contexto de enseñanza: las políticas de fomento al posgrado en el país; la subvaluación de la docencia respecto a la investigación; los problemas relacionados con la falta de profesionalización docente:

Las políticas de fomento al posgrado en el país. La política que orienta la actividad de enseñar del centro se fundamenta en los lineamientos generales del Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del CONACYT. Estos lineamientos regulan

la actividad, de tal manera que, en la actualidad el 94% (16 de 17) de los programas de Maestría y Doctorado cuentan con registro en el PNPC, lo cual es un logro significativo en México. De acuerdo con los registros oficiales y en opinión de directivos y docentes el requisito que mayor dificultad les significa es el cumplimiento de la eficiencia terminal requerida por cohorte generacional (2.5 años maestría y 4.5 años doctorado). Asimismo, opinan que su observancia ha derivado en detrimento de la calidad de los cursos. Los siguientes argumentos ejemplifican lo anterior:

Las estadísticas muestran que el criterio más difícil de cumplir es la eficiencia terminal (A2).

La planta docente de nuestro programa es de nivel internacional, al igual que los proyectos que realizamos, al posgrado lo que le impide ser catalogado como internacional es el tiempo de titulación de los estudiantes (A1).

La subvaluación de la docencia respecto a la investigación. La desvalorización de la docencia es una situación compleja y no exenta de contradicciones. El sentir generalizado es que no se valora la docencia. De manera general, se privilegia la investigación sobre la enseñanza, lo cual no es fortuito dadas las políticas nacionales e internacionales de evaluación de los académicos. Por ejemplo, el reconocimiento nacional² como investigador depende de manera principal de la producción de artículos por año en revistas arbitradas. El reconocimiento de los pares académicos depende, considerablemente, de las publicaciones en revistas de alto impacto y de los productos directos derivados de la investigación como es obtención de financiamiento. En este contexto, no es de extrañar que algunos docentes refirieron como una de las características que los define el que ellos han sido entrenados como investigadores, incluso contratados como tales; muchos de ellos no se reconocen como docentes. A

² Dentro de las acciones de la política educativa, la pérdida del poder adquisitivo de los académicos de alto nivel se intentó compensar a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado en 1984. El ingreso y permanencia se obtiene principalmente por la producción de artículos en revistas reconocidas. En la actualidad el SNI se constituye no sólo en un programa de estímulo económico, es un programa de certificación.

continuación algunos testimonios que dan cuenta de esta situación:

La docencia no es subvaluada, no es valorada (A1).
Aquí el mejor es quien publica más (A2).
Se nos contrata como investigadores (A4).
No es prioridad de los investigadores la docencia (A14).

No obstante, un número destacado de investigadores asume la docencia como la actividad más importante de la institución, nótese la dimensión social que se le otorga en el comentario de A9. Al mismo tiempo, se reconoce que enseñar en los cursos básicos (primer cuatrimestre) no tiene valor agregado, por el contrario se trabaja para que otros se beneficien; quienes imparten los cursos avanzados tienen mayores posibilidades de captar tesis, y con ello encontrar ayudantes de investigación.

La principal producción del Centro son sus egresados (A9).
Aquí hay quienes se dedican a cosechar lo que otros siembran (A8).
En nuestro programa es un privilegio dar clases (A10).
En nuestro programa los maestros proporcionan mucha atención y tienen mucho contacto con los estudiantes (A10).

Los problemas relacionados con la falta de profesionalización docente. De manera generalizada, tanto administradores como docentes, reconocen la necesidad de formación para la docencia.

Un buen investigador no implica que sea un buen docente (A4).
¿Cómo mejorar la actividad docente? (A8).
Los docentes no tienen formación para la docencia (A10).
Falta formación docente (A7).

Análisis de la práctica educativa. El análisis de la práctica educativa se circunscribió a la valoración de los aspectos académicos-administrativos que delimitan la práctica docente, así como de sus resultados. Éste se realizó de acuerdo con las siguientes categorías:

1. El currículo
 - Matrícula
 - Bajas académicas
 - Eficiencia Terminal
 - Perfil de ingreso de los estudiantes
 - Estructura curricular
2. Aspectos académico administrativos
 - El proceso de selección
 - La asignación de cursos a los docentes

Etapas II. Delimitación de las características del sistema de evaluación de la práctica docente

Un aspecto central del estudio fue identificar desde la perspectiva de los principales actores del proceso educativo –docentes y coordinadores de programas– las características definitorias del sistema. A través del trabajo realizado con los grupos de enfoque se propuso:

1. *Los propósitos de la evaluación.* En relación con el uso de los resultados un total de seis grupos colegiados propusieron que los resultados sean utilizados, al mismo tiempo, con el fin de retroalimentar al docente para la mejora y con propósitos de control administrativo. Tres grupos manifestaron interés en que los resultados sean empleados de manera exclusiva con propósitos de mejoramiento de la actividad.
2. *El instrumento general.* La evaluación de la docencia con base en el cuestionario de opinión de los estudiantes para cada modalidad educativa –clases teóricas y laboratorio o prácticas de campo– fue aceptada por consenso.
3. *Otras fuentes de información.* Cabe destacar las sugerencias particulares de utilizar otras fuentes de información:
 - a. Evaluación del profesor hacia el grupo en general (propuesta hecha en tres CPP).
 - b. Evaluación de la docencia con base en el aprendizaje, de manera específica, los resultados del examen de conocimientos básicos (solicitud hecha por un CPP).

Etapa III. Diseño de los cuestionarios

Las modificaciones hechas al cuestionario inicial para los cursos de teoría fueron: a) eliminar reactivos y una dimensión por considerarlos poco relevantes; b) incluir las proposiciones elaboradas siempre y cuando se identifique su respaldo en la literatura; y c) modificar la redacción de algunos reactivos para hacer más claro su significado.

La versión final del cuestionario contiene un total de 20 reactivos, dos de respuesta cerrada, 16 tipo Likert que cuestionan sobre siete dimensiones de la enseñanza (Tabla 1); así como dos reactivos globales. Incluye además una sección de autoevaluación del estudiante con el fin de

propiciar su autocrítica, y un último apartado con tres preguntas abiertas que permiten indagar sobre aspectos no incluidos en el cuestionario.

El cuestionario se califica de manera computarizada y cada dimensión de la enseñanza obtiene un puntaje ponderado; la suma de los puntajes de las siete dimensiones arroja el promedio general. De esta manera se obtiene un promedio por dimensión y el promedio general del curso en una escala que va de 1 a 10, y una evaluación global. Todo se integra en el formato de entrega de los resultados con fines de retroalimentación.

El resultado de la jerarquización de las dimensiones se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Jerarquía y puntaje de las dimensiones

<i>Jerarquía</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Puntaje en el cuestionario</i>
1º	Estructuración del programa	23
2º	Organización de la clase	22
3º	Dominio de la asignatura	15
3º	Estrategias de instrucción	15
4º	Claridad en la instrucción	12
5º	Método de trabajo (aspectos formales)	6
5º	Evaluación del aprendizaje	6

Etapa IV. Implementación del sistema

En la instrumentación del sistema se realizaron las siguientes acciones:

- Se diseñaron los requerimientos del sistema de cómputo para procesar los resultados.
- Se propusieron dos aspectos relativos a la aplicación del cuestionario: 1) establecer como obligatorio para la inscripción contestar el cuestionario de evaluación de la docencia por los alumnos y 2) aplicar el cuestionario en línea las tres últimas semanas antes de finalizar el cuatrimestre.
- Se plantearon las características del reporte que apoyen a la retroalimentación para el mejoramiento de la actividad.

- Se acordó el procedimiento para la entrega de los resultados a los docentes y órganos colegiados.

Discusión de resultados

La experiencia reportada da cuenta de la complejidad inherente a la tarea de evaluar la actividad docente. En este caso se hicieron patentes los factores referidos al orden institucional donde opera la docencia, en particular los efectos derivados de las políticas de evaluación de los académicos que privilegian los productos de investigación sobre los de docencia; las particularidades del contexto educativo, el cual se encuentra enmarcado por las políticas de evaluación del posgrado que impone estándares de eficiencia para obtener la certifi-

cación institucional que conlleva consecuencias económicas con valor agregado de reconocimiento, así como los problemas relacionados con la profesionalidad de los docentes. Estos elementos singulares del contexto hicieron patente la necesidad de proponer una evaluación docente comprehensiva de la dinámica institucional, como la única vía de diseñar un sistema pertinente a las características y necesidades académicas.

Este estudio corroboró la polémica relacionada con el uso de los resultados de los puntajes de los estudiantes. Si bien es cierto que la mayor parte de los grupos colegiados opinaron a favor de utilizar los resultados con fines de mejora de la actividad docente y control administrativo, también hubo quienes se inclinaron de manera enfática por utilizarlos sólo con fines de retroalimentación docente. Sin duda la discusión permanecerá en la medida en que la comunidad no observe un uso adecuado de los resultados. Al respecto cabe recalcar la necesidad de cumplir con aspectos indispensables de los sistemas, tales como: generar información confiable, implementar estrategias de retroalimentación y acciones para el mejoramiento y, crear confianza en el sistema.

El estudio reflejó la utilidad de incorporar otras fuentes de información al sistema –además de los cuestionarios de apreciación estudiantil– que den cuenta de los alcances del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es novedosa la sugerencia de considerar los resultados del examen general de conocimientos que deben aprobar los estudiantes al finalizar la primera etapa del programa de Doctorado. Propuesta polémica, su análisis es una oportunidad para continuar la discusión sobre las estrategias que pueden retroalimentar la actividad docente.

En la metodología seguida para diseñar los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos es importante destacar dos aspectos: por un lado, se atendió a la validez de contenido del cuestionario en la medida en que éste se conformó con aspectos probados como importantes, y por otro, se examinó una manera de atender las particula-

ridades del contexto de enseñanza, al incorporar en diferentes momentos del proceso de construcción las opiniones que se reunieron *ex profeso*.

Es importante considerar que la implementación de un sistema de evaluación es un proceso que debe ser valorado de manera sistemática con el fin de identificar sus fortalezas y elementos a mejorar, una de las limitaciones de este trabajo es que no se implementaron estrategias de metaevaluación. Asimismo, se requiere indagar con mayor profundidad los retos que enfrenta la enseñanza en posgrado en contextos complejos como el caso estudiado para derivar acciones que mejoren su práctica.

Bibliografía

- Ardoino, J. (2000). "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación". En: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Editores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, p. 23-27. México: Paidós Educador.
- Boyer, L. E. (1997). *Una propuesta para la educación superior*. México: FCE, UAM.
- Braskamp, L. A., y Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: enhancing teaching individual and institutional performance*. San Francisco, C.A.: Jossey Bass.
- Brymann, A. (1999). "The debate about quantitative and qualitative research". En: A. Brymann, A. y Burges, R. G. *Qualitative research*. (Vol. I, p. 35-70). Oxford, Inglaterra: Sage Pub.
- Cashin, W. E. (1996). "Developing an effective faculty evaluation system". *iDEA Paper* no. 33. USA: Center for faculty evaluation and development.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Fco, Ca.: The Jossey-Bass Migher and Adult Education Series.
- Coll, C., y Solé, I. (2002). "Enseñar y aprender en el contexto del aula". En: Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J.: *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, p. 357-386. Madrid: Alianza Editoria.
- García, et al. (en prensa). Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: construcción de un modelo.

- L' Hommedieu, R., Menges, R. J., y Brinko, K. T. (1990). "Methodological explanations for the modest effects of feedback". *Journal of Educational Psychology*, 82, 232-241.
- Luna, S. E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: UABC, Plaza y Valdés Eds.
- Marsh, H.W. (2001). *Students' evaluations of university teaching*. Fecha de consulta, 26 de septiembre de 2007 en: http://apps.uws.edu.au/uws/edc/seeq/SETs_HerbMarsh_presentation_2001.pdf.
- Marsh, H. W., y Dunkin, M. J. (1997). "Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective". En Perry, R. y Smart, J. (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*, p. 241-320. Nueva York: Agathon Press.
- Neumann, R. (2000). "Communicating student evaluation of teaching results: rating interpretation guides (RIGs)". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (25) 2, 120-134.
- Rueda, B. M. (1999). "Evaluación académica vía los programas de compensación salarial". En: Rueda, M. y Landesmann, M. (Coordinadores), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (Tercera época 88, pp. 21-33). Pensamiento Universitario, México: UNAM.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E., y Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). "Situational evaluation of teaching on campus". *New Directions for Teaching and Learning*, No. 83. p. 51-72. (ciudad?)
- Theall, M., y Centra, J. A. (2001). "Assessing the scholarship of teaching: valid decisions from valid evidence". *New Directions for Teaching and Learning*, No. 86, p. 31-46.

