



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EL JUEGO DE LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO DE
INGENIERÍA CIVIL.**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
LIC. MARIO DANIEL GACHUZ HERNÁNDEZ**

**ASESOR DE TESIS:
DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES (FES ARAGÓN)**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DR. VÍCTOR MANUEL ALVARADO HERNÁNDEZ (FES
ARAGÓN)**

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR (FES ARAGÓN)

DRA. YOLANDA JURADO ROJAS (FES ARAGÓN)

DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO (FES ARAGÓN)

Cd.Mx., 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central

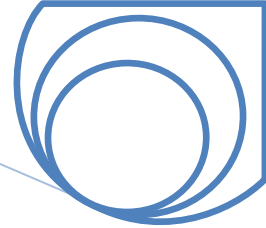


UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

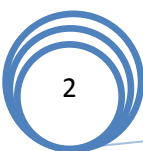
Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

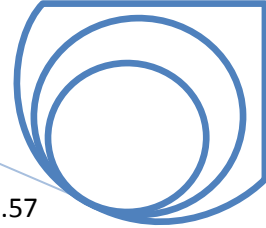
El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



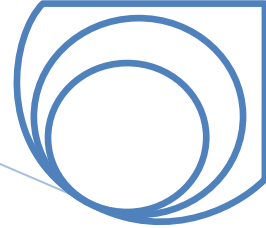
Contenido

Introducción.....	4
Capítulo 1 Consideraciones sobre la evaluación de la docencia en la educación superior mexicana.	8
A. Aproximaciones conceptuales sobre evaluación docente.....	8
a. El problema de conceptualizar la docencia y calidad docente	8
b. Las dificultades teórico-metodológicas e instrumentales del proceso de evaluación docente.	10
c. El problema del uso de los resultados de la evaluación docente.	11
B. La evaluación de la docencia en el contexto de la política multilateral	14
a. El adelgazamiento del Estado Benefactor como escenario para la aparición del Estado Evaluador.	14
b. Los lineamientos “recomendados” por organismos internacionales.	19
c. El alineamiento nacional.	24
C. La evaluación de la docencia en la UNAM.....	27
D. Una visión crítica acerca de las consideraciones sobre evaluación docente en educación superior.....	30
Capítulo 2 Metodología.....	34
A. El nivel epistemológico.....	35
B. El nivel metodológico.....	39
C. El nivel instrumental.....	44
Capítulo 3 Las representaciones sociales del profesorado de Ingeniería Civil sobre evaluación de la docencia.....	47
A. Aproximaciones conceptuales sobre Representaciones Sociales	47
a. La representación social	47
b. Componentes de la representación social.....	52
• La actitud.....	52
• La información.....	53
• El campo de representación.....	54
c. El proceso de objetivación y anclaje.....	55
• Objetivación:	55
• Anclaje.....	56





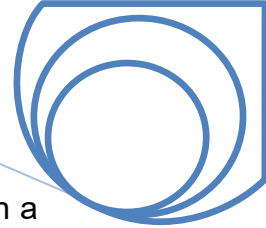
B. ¿Qué es evaluación de la docencia para el profesor de Ingeniería Civil?	57
C. De la objetivación y el anclaje en la representación social del profesor de Ingeniería Civil sobre evaluación de la docencia.	70
D. Componentes de la representación social del profesor de Ingeniería Civil.	74
E. Reflexiones	84
Capítulo 4 Impacto de la representación social sobre evaluación de la docencia del profesor de Ingeniería Civil en su propia práctica.....	86
A. Bosquejo sobre la teoría del Conocimiento Didáctico del contenido.	87
B. Alcances y limitaciones del proceso de evaluación docente en el profesorado de Ingeniería Civil 91	
C. Reflexiones	99
Conclusiones	101
Fuentes consultadas.....	108



Introducción

El presente documento representa el resultado del trabajo realizado durante el trayecto que supuso el Programa de Maestría en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, llegar hasta este punto no implicó para mí un recorrido lineal, por el contrario, se trató de una serie de encuentros y desencuentros conmigo mismo y mi objeto de estudio, de pensar, planear y reajustar una y otra vez; muestra de ello lo puedo ejemplificar con el simple hecho de cambiar el grupo de sujetos con quienes se pretendió trabajar en un par de ocasiones: la primera vez se pensó en trabajar con por profesores de la Licenciatura en Derecho, quienes, tras escuchar la palabra “evaluación” automáticamente cambiaban de actitud y la negativa era contundente, recuerdo que el Jefe de Carrera tras recibirme muy amablemente, cambió su actitud cuando escuchó que mi proyecto tenía como tema central el proceso de evaluación docente “¡no! Nosotros confiamos totalmente en nuestros profesores, en que ellos trabajan aquí por amor al arte, no puedo permitir que los cuestiones sobre estos temas, además están en su derecho”; replanteé el proyecto pensando en que podría trabajar con profesores de pedagogía donde la actitud fue en ocasiones totalmente diferente a la proyectada por los profesores de derecho pero en otras era casi idéntica, finalmente consideré que podría representar un sesgo el trabajar en esta área, así que opté con la asesoría de mi tutora que sería la carrera de Ingeniería Civil con quien se trabajaría

Otro proceso que me representó un cambio sustancial es el que corresponde tanto a la parte metodológica como epistemológica, mi forma tradicional de concebir el conocimiento y su producción en un principio me generó un problema para poder establecer cuál sería la finalidad de mi trabajo y cómo habría de alcanzarla. Romper con el esquema sujeto-objeto propio de la tradición positivista implicó el reencontrarme conmigo mismo e incluso con mis convicciones sobre el propio tema de evaluación, de tal suerte que el objetivo general de la investigación quedó orientado a explorar las representaciones sociales del profesorado sobre el proceso de evaluación docente, de tal manera

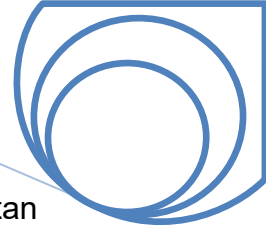


que se determinará cómo influye dicha representación a su práctica con relación a los resultados que arroja dicho proceso, para lograr alcanzar dicho objetivo fue necesario pensar y dar respuesta a interrogantes clave: ¿qué significa para el docente ser objeto de un proceso de evaluación? ¿Qué significado encuentra el profesor sobre la evaluación y en qué manera este puede ser asimilado como un elemento de reflexión y modificación de la labor docente?

Para comenzar es preciso dejar en claro que la postura epistemológica que intento proyectar en este trabajo puede ilustrarse en estas líneas que tomo del discurso de Barrón (2011, p. 278): “el conocimiento no es objetivo ni neutral, ni invariable, sino que es una construcción social que corresponde a determinados intereses, permite la participación de los actores involucrados en la transformación y construcción de una nueva realidad”.

Para proceder con la realización del proyecto la metodología que decidí emplear es de carácter interpretativo puesto que se tiene como objetivo principal comprender significaciones humanas, aspectos relativos (Erickson, 1989), por tal motivo esta perspectiva permite estar en una posición real de encontrar cómo interpretan y usan los profesores a los informes de resultados producidos desde el proceso de evaluación de la docencia, qué significado tiene para ellos el proceso con que se evalúa su práctica, y a su vez de qué manera estos significados e interpretaciones pueden llevar al docente a emprender acciones para modificar su práctica. Comprender y dar cuenta de la subjetividad del docente que entra en juego al hacer uso de los resultados arrojados por los procesos para la evaluación de la docencia, adentrarse en la racionalidad del otro y describir al docente en su contexto cotidiano son tareas que suponen la indagación de una significación cultural por tal motivo la exigencia de un abordaje metodológico interpretativo se hace presente.

De esta manera retomo los planteamientos aportados por Moscovici (1973, 1979, 1998, 2002) sobre las Representaciones sociales no solo como referente teórico sino también como estrategia metodológica donde la oralidad, es decir, el

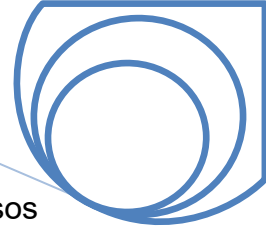


discurso va a jugar un papel fundamental pues es en éste donde se manifiestan las representaciones mismas, pues si bien se manifiestan a través de un actuar, es también evidente su “naturaleza discursiva” expresada y generada a través del lenguaje.

Una vez que tuve clara esta situación, decidí proceder a nivel instrumental con la entrevista semiestructurada, ya que esta representa una oportunidad para los investigadores que pretenden acercarse a personas que pueden ver la cuestión del tiempo como un problema, además permite al informante (en este caso el profesor) obtener el espacio y libertad suficientes para ahondar en el contenido del discurso (Bernard, 1988, citada en Vela, 2013). La entrevista responde a la necesidad clara no solo de escuchar al otro, sino también de reconocerle, de comprenderle en su realidad inmediata, en palabras de De Sousa Santos (2007, p. 27) “de reconocer al otro como sujeto de conocimientos... elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto”.

Así pues, he tenido a bien la intención de utilizar la entrevista no como una serie de preguntas esquemáticas que el docente me tenía que responder de manera muy concreta, más bien la utilicé como un medio en el que yo podía interactuar también con el profesor para poder desentrañar la subjetividad del hablante donde surge lo que llaman “la imaginación, el simbolismo y el deseo” (Benadiba y Plotinsky, 2007: p, 14). Logré entrevistar a un total de ocho profesores encargados de impartir distintas asignaturas en el programa de Ingeniería Civil, la “muestra” fue elegida aleatoriamente, atendiendo más a la disposición de los profesores a participar que a un criterio que intentase excluir o encuadrar el testimonio de algún participante.

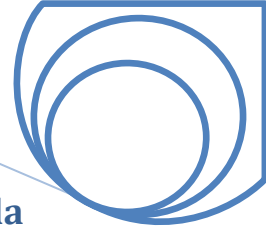
Para el análisis de los datos comencé utilizando como guía la propuesta proporcionada por Bertely (2004), transcribí las entrevistas a registros similares a los propuestos por esta autora (respetando, hasta donde me fue posible, detalles como gesticulación, silencios, trastabilleos, etc.). Se procedió a hacer inferencias tomando como base los postulados de Pardo (2007) sobre “estrategias



interpretativas para el Análisis Crítico del Discurso” donde se proponen seis pasos de interpretación e integración: redes conceptuales, esquemas fundacionales, modelos mentales, modelos culturales, representaciones sociales e ideologías.

Finalmente, queda mencionar la fase de triangulación donde retomo los planteamientos de Cisterna (2005) en los que él alude a tres niveles distintos de triangulación: el primero (que es la que se intenta presentar en este avance) consiste en una triangulación de la información brindada por cada uno de los sujetos que conforman la población, es decir clasificar las respuestas trascendentes por tendencias (objetivación, anclaje, información, actitud, etc.); el segundo nivel refiere a una “confrontación” a partir de las diferentes tendencias identificadas, en otras palabras, establecer relaciones de comparación entre los testimonios de los diferentes discursos recabados a partir de los tópicos que se trataron en cada entrevista; finalmente el tercer nivel está compuesto por una triangulación con el marco teórico de tal suerte que éste no quede como elemento estático sino como un elemento dinámico activo en la discusión.

La estructura del capitulo está compuesta por 5 apartados: el primero que refiere a aproximaciones conceptuales sobre la evaluación docente y que, cual brújula, intenta dar orientaciones sobre la manera en que se contempla a la evaluación de la docencia; el segundo apartado contiene las precisiones metodológicas que se utilizaron para realizar esta investigación, si bien ya se mencionó un poco al respecto, en ese apartado se presentan a detalle las implicaciones a nivel epistémico, metodológico e instrumental; la tercera sección ofrece un bosquejo teórico sobre la teoría de representaciones sociales y enseguida aparece el análisis de datos a fin de ir dando contraste teoría-hallazgos empíricos; el cuarto segmento lo compone un análisis sobre las distintas dimensiones que, de acuerdo con el testimonio brindado por los profesores entrevistados, se ven retroalimentadas mediante los informes de resultados construidos con base en la información brindada por el proceso mediante el cual se valora la docencia; finalmente el último apartado contiene las conclusiones generales.



Capítulo 1 Consideraciones sobre la evaluación de la docencia en la educación superior mexicana.

“La evaluación ha caído en la inercia de su vaga aplicación, es menester del profesional en educación rescatarla y fomentarla desde la perspectiva formativa”
Daniel Gachuz (2015).

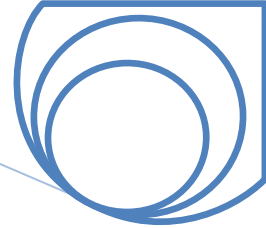
El objetivo de este primer capítulo es contextualizar la situación en que se visualiza, se vive y se utiliza la evaluación de la docencia tanto en el aspecto teórico como en el entramado político-social en el cual se encuentra enraizada.

A. Aproximaciones conceptuales sobre evaluación docente

Para desarrollar este subtema se ha decidido abordar tres situaciones problemáticas que llegan a suscitarse cuando se intenta establecer una aproximación conceptual sobre la evaluación de la docencia.

a. El problema de conceptualizar la docencia y calidad docente

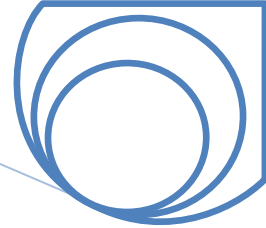
De acuerdo con Stake, Contreras y Arbesú (2011) como con Coll y Solé (2007, citado en Arámburo y Luna, 2013) la docencia es entendida como una actividad compleja, multidimensional y hasta cierto punto incierta puesto que intervienen diversos elementos que se adecuan y modifican en cada proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a cada tipo de estudiante, tal hecho invita a visualizar que no hay un molde, receta o un modo infalible de llevar a cabo la práctica docente pues, esto queda claro desde el simple aspecto que implica pensar las diferentes exigencias que plantea el nivel básico comparadas con las del nivel superior, el rol de un profesor de primaria no es el mismo que el rol que desempeña un profesor universitario, así mismo no es posible esperar que se presenten las mismas necesidades de aprendizaje en dicho niveles y qué decir de los distintos tipos de prácticas que pueden presentarse en los planteles educativos privados con relación a los planteles públicos.



Aunado a la idea del párrafo anterior hay que considerar que la docencia puede conceptualizarse como una actividad que involucra únicamente lo que realiza el profesor en el aula o, también se puede referir a ella como una práctica que involucra un antes, un durante y un después, dicho de otra manera: la planeación, la enseñanza en el aula y la evaluación de los aprendizajes (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Por otra parte, el término de calidad docente es objeto de discusión, debido a que para caracterizar al “buen profesor” no solamente basta con enlistar habilidades de enseñanza o describir destrezas independientes, es necesario contemplar también aspectos como la identidad profesional, el compromiso con la profesión, motivación, interpretación del currículum, colaboración con los alumnos, interacción en el aula, etc. (Stake, et al., 2011; Guzmán, 2011). En cierta forma la calidad de la enseñanza es vista como un “constructo hipotético” ya que se debe identificar las particularidades específicas de la actividad del profesor que contribuyen al desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes y también se debe contextualizar en el marco de una institución y enfoque pedagógico en el que se lleva a cabo el trabajo del docente incluso otros aspectos tales como su identidad profesional, las creencias pedagógicas y su compromiso con la profesión.

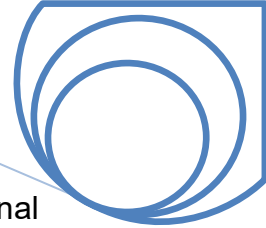
En contraste con lo anterior, la SEP dentro del plan sectorial del sexenio 2006-2012 (citado en Guzmán, 2011) conceptualiza al docente universitario como aquel que debe cumplir con las funciones básicas no sólo de la docencia, sino también de generación y aplicación del conocimiento innovador y gestión académica administrativa; tal argumento encuentra correspondencia con las recomendaciones y lineamientos de los organismos multilaterales antes mencionados.



b. Las dificultades teórico-metodológicas e instrumentales del proceso de evaluación docente.

Así como el concepto de docencia y calidad docente son blanco de debates, el concepto de evaluación docente también es blanco de discusiones, esto se debe a que no se ha logrado un acuerdo en los aspectos que deben considerarse dentro de la evaluación, algunos teóricos como Caballero (1992) establecen que la evaluación debe considerar las actividades del docente agrupadas en tres ejes (que ya se habían mencionado antes): **a) antes** del proceso de enseñanza: se refiere a la planificación de las clases; **b) durante** del proceso de enseñanza: lo constituye el momento en que docente y alumno interactúan en función de un objeto de conocimiento; **c) después** del proceso de enseñanza: alude a los procesos de evaluación del aprendizaje y la toma de decisiones que gira en torno a los aciertos o errores detectados. En cambio, otra perspectiva como la que sustenta De Lella (1999, citado en García-Cabrero, et al., 2008) señala que la evaluación de la docencia debe enfocarse únicamente a lo que ocurre en el aula, particularmente a la interacción con los alumnos.

Al estar involucrados diversos intereses nacionales e internacionales en los procesos de evaluación de la docencia, existen diversas conceptualizaciones. Algunas concepciones son las siguientes: La ANECA (2006, p. 9) (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) define la evaluación de la docencia como “la valoración sistemática de actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de titulación en la que está implicado”; Valdés (2000, citado en Acosta, 2012, p. 183) asevera que evaluar la docencia es “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y confiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con los alumnos”; sin embargo el concepto de evaluación que ha de orientar este trabajo es el de Llarena de Thierry (1991, p. 22) quien establece que la evaluación docente “es una estrategia que permite identificar y atender en



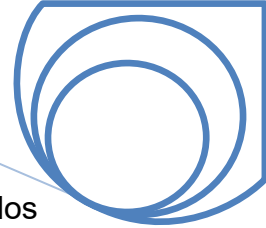
forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje”.

La metodología empleada en los procesos de evaluación de la docencia cuenta con una variedad de estrategias e instrumentos, todos con distintos niveles de fiabilidad. La evaluación se realiza comúnmente por un grupo “interno” especializado y la metodología varía en aspectos relacionados a la etapa de su realización, ya sea durante el curso (semestre, cuatrimestre, trimestre, etc.) o como principalmente se hace, al final del éste; respecto a los instrumentos, existe una gran variedad entre los cuales sobresalen la aplicación de cuestionarios de opinión para alumnos, la revisión de portafolio de evidencias y la entrevista a pares académicos o directivos (Arbesú, et al., 2006).

c. El problema del uso de los resultados de la evaluación docente.

El uso de los resultados del proceso de evaluación se encuentra en directa relación con los propósitos que se plantean al inicio del mismo, dichos propósitos oscilan entre el control administrativo/asignación de recursos monetarios y la toma de decisiones para mejorar la práctica docente (Rigo, 2013).

Respecto a los propósitos basados en el control administrativo y asignación de recursos monetarios, Rodríguez (2010) argumenta que, son estos los que acaban por erosionar la autonomía de la universidad debido a que se ejerce presión en términos propios de cada organismo político internacional y en general del gobierno para demostrar resultados en indicadores cuantitativos acerca de la producción de conocimiento y de recursos humanos que se forma, provocando el descuido del carácter histórico de la universidad y su función de construcción de riqueza no sólo material sino también espiritual y de convivencia pacífica entre los individuos de la sociedad; de tal suerte que, principalmente la universidad pública a cedido su legitimación al Estado y al mercado por medio de las evaluaciones o

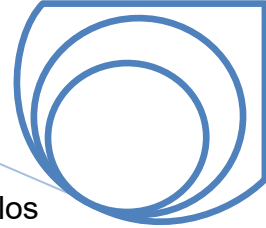


acreditaciones que tienen como fin primordial garantizar un lugar dentro de los ratings nacionales.

La idea antes expuesta da indicio de que el principal uso de la evaluación de la docencia es principalmente una toma de decisiones orientadas a determinar la permanencia de los profesores en una institución o la integración de un archivo para permitir el ingreso al concurso de un programa de estímulos económicos (Rueda, 2011). Este tipo de comportamiento es denominado por Slaughter y Larry (citado por Ramos, Sieglin, y Zúñiga, 2013) como “tipo mercado”, donde la valoración académica sólo queda en el discurso y se antepone la búsqueda de una ubicación en el mercado educativo.

En contraparte, aunque pocos mencionados (Arbesú et al., 2006), los casos donde los propósitos de la evaluación son enfocados a la toma de decisiones relacionadas directamente a la mejora de la docencia sin interponer el estímulo financiero, los usos de la evaluación se encuentran en el marco de la autonomía del profesor. Se plantea un uso formativo de la evaluación donde los docentes puedan comprender en qué aspectos de su práctica radican sus fortalezas y debilidades para poder encontrar la mejor manera de potenciar las primeras y aminorar las segundas (Rigo, 2013), Guzmán (2011) reconoce la complejidad que esto implica, pues un profesor puede obtener elementos que le permitan modificar su práctica docente de manera autónoma de un reporte pero quizá uno de sus colegas no lo haga así, no todo funciona de la misma manera para todos (Cisneros y Stake, 2011).

Uno de los principales obstáculos que fomenta el uso superficial de la evaluación es el hecho de que está no siempre está disponible como un medio de retroalimentación, lo cual se puede corroborar al pensar en los reportes de evaluación donde no se aborda cabalmente la complejidad de la función docente y no se hace presente una problematización de las dimensiones consideradas para establecer recomendaciones, (Fernández y Coppola, 2010) y es que, de acuerdo

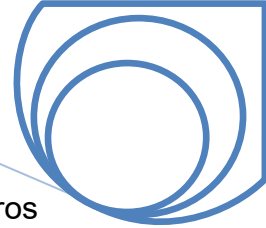


con Escudero (2013) los informes de evaluación no deben pasar por artículos científicos u estadísticos ya que deben de ser comprendidos por académicos de formación muy diversa (docentes de derecho, ingeniarías, medicina, etc.), deben de contar no solo con un sumario de resultados sino también con sugerencias claras y relevantes para que el docente pueda establecer una ruta de mejora.

La toma de decisiones es una problemática poco explorada y que ha venido desarrollando un creciente interés provocado por la preocupación alimentada por el auge de la autonomía, la competencia y la rendición de cuentas en las Instituciones de Educación Superior; la mayor parte de los trabajos realizados sobre el tema se cimientan en el análisis estadístico de la toma decisiones (Escudero, 2013).

Son diversos los comentarios emitidos que versan sobre los resultados obtenidos después de dos décadas donde se han acogido experimentos y alineamientos a políticas internacionales: los comentarios positivos en sus argumentos legitiman un cambio suscitado en el sistema educativo al haber permitido la incursión del estado y mecanismos de gestión empresarial; otros comentarios comparten la opinión de la existencia de un cambio pero no garantizan que éste sea una garantía de mejora, por el contrario, lo califican como un esfuerzo donde se ha primado la cantidad sobre la calidad.

En el caso de la evaluación de la docencia se ha reducido el análisis de la práctica de los profesores solamente a la corroboración del cumplimiento de una norma (Canales, 2010), fomentando la apariencia de que todo está bien pues se tiene acceso a recompensas económicas y no a sanciones (entendiendo como única sanción la no asignación de recursos), por tanto habría que dotar de cautela a los medios donde se dan a conocer los resultados de las evaluaciones y vigilar el uso que hacen de ellos los docentes, directivos, y sociedad en general (Moreno, 2010).



La evaluación de la docencia no puede ser establecida bajo los parámetros de un proceso administrativo, sino como un proceso de “negociación” (Cuba, 2001, citado en Coloma, 2010) donde el contexto ofrezca la posibilidad a los profesores mismos de encontrar un espacio de diálogo y reflexión con todos los involucrados (familias, estudiantes, pares académicos y directivos) sin ser concebidos como clientes. No se trata de volver ajeno el desarrollo económico a la universidad, se trata de emplear procesos de evaluación que permitan a la universidad y sus profesores continuar con su misión de buscar la creación de conocimiento (Rodríguez, 2010).

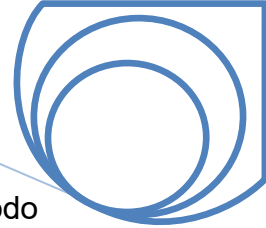
Sin el compromiso con el cambio y la innovación, la valoración e incluso el desarrollo profesional de docente continuarán prevaleciendo como una vaga ceremonia con actividades que carecen de una verdadera razón de ser y que se autodenominan como contribuyentes del aumento de la calidad de los centros educativos (Rigo, 2013).

Hasta este punto se ha tratado de dejar en claro la postura bajo a cual se ha de entender la evaluación de la docencia durante el recorrido de este documento de investigación, en seguida se intenta contextualizar dicho fenómeno en el terreno de la política educativa internacional y nacional.

B. La evaluación de la docencia en el contexto de la política multilateral

a. El adelgazamiento del Estado Benefactor como escenario para la aparición del Estado Evaluador.

La evaluación de la docencia como proceso institucional se comienza a instaurar en las IES desde la década de los 80's con el objetivo de analizar el desempeño del profesorado y promover la responsabilidad de esta labor, sin

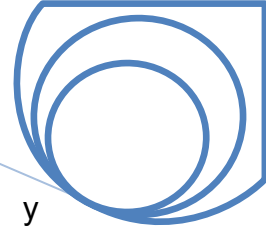


embargo a principios de la siguiente década comenzó a configurarse de tal modo que ha pasado a considerarse hasta nuestros días como un medio para justificar el mérito y acceso a estímulos económicos más y acciones de carácter administrativo más que a mejorar la práctica docente universitaria (Arbesú, et al., 2004; Canales, 2010; Cetiña, 2004; Díaz, 2006; Rueda y Diego, 2012); pero ¿cómo se produjo tal situación?

La situación encuentra su génesis en el contexto donde se suscitó el ocaso del Estado benefactor o Estado social. y se dio lugar a la implementación de un nuevo modelo denominado como Estado liberal de Derecho, o Estado liberal-burgués de derecho (denominado simplemente como Neoliberalismo en el desarrollo de este trabajo) dicho nuevo modelo fue tierra fértil para la proliferación de un nuevo sistema económico global donde las decisiones de cada país de manera autónoma ya no son más y en su lugar se gestionan decisiones por bloques de naciones, estableciendo acuerdos, “lazos que crean obligaciones para los Estados y los particulares [...] de esta manera el concepto clásico de soberanía se va dejando de lado” (García, 2010, p. 203).

La incursión de este modelo plantea de cierta manera una reorientación del Estado, busca utilizar la función de este a su favor, necesita de él como un vigilante tanto de las organizaciones económicas tanto nacionales como las transnacionales que “por su presencia y poder en el mercado han adquirido mayor importancia política en la relación de fuerzas entre los principales agentes de la vida política” (Patiño, 2010, p. 308), de esta manera , siguiendo los planteamientos de Hirsch (2007) el Estado ya no es una unidad sino una estructura heterogénea donde se va a proceder a separar lo político de lo económico, así mismo Estado y sociedad estarán estrictamente separados, sin embargo el Estado capitalista es incapaz de mantenerse a flote si no es por las instituciones que operan para poder mantener el orden: clase explotada – clase dominante.

Fue en este ascenso y legitimación de la política neoliberal en todo el mundo tras el decaimiento del Estado Benefactor donde surgió la necesidad de volver eficiente y racional el flujo de financiamiento proveniente de los Estados

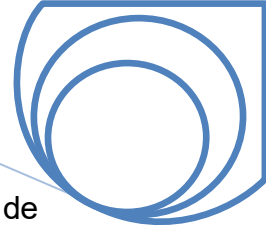


Capitalistas Centrales (países considerados como potencias económicas) y organismos multilaterales hacia los Estados Capitalistas Periféricos (países con economías emergente), tal situación concibió el constructo de Estado Evaluador (Betancur, 1997) cuyo objetivo primordial es indicar cuánto y a quién se financia, bajo qué condiciones y para qué se invierte, por tanto, la incursión de procesos de evaluación se hace patente para mantener cierta vigilancia y control sobre los actores sociales en cualquier ámbito o sector social, llámese salud, educación, seguridad pública, etcétera.

La turbulenta pero inevitable incursión del Estado Mexicano al juego del neoliberalismo comenzó a gestarse en dos momentos coyunturales de su vida político-internacional: el mandato de Miguel de la Madrid con el Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles (GATT) que supuso el insoslayable retiro paulatino del Estado en la regulación de las actividades económicas; posteriormente se dio el proceso “modernizador” impulsado por Carlos Salinas de Gortari, escenario trascendental pues es aquí donde México se une a la OCDE debido al crecimiento “potencial” que habría de obtener en los años venideros en parte gracias al ambicioso Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), con este panorama México quedó expuesto a las demandas internacionales y la arbitrariedad de la actuación del gobierno en turno para beneficio propio.

A estas alturas es preciso apuntar que el neoliberalismo o la globalización por sí sola, la incursión de nuestro país a esta dinámica económica y social, o incluso la apertura a disposiciones transnacionales no implica un peligro por sí solo para la soberanía del Estado mexicano, sin embargo lo que sí atenta contra esta, es el oportunista favorecimiento de nuestro gobierno a estas situaciones (Patiño, 2010).

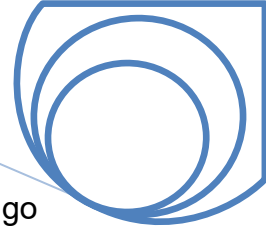
Sin duda alguna la educación resulta una de las más importantes instituciones que va a garantizar la regulación y reproducción del orden social en turno, en este caso del neoliberalismo, por esta razón es que a través de la escuela muchos elementos de control ideológico son esparcidos en la sociedad a través de contenidos o pautas de conducta que se plantean en los proyectos



educativos de cada sexenio, dicho esparcimiento se ve supervisado a través de mecanismos de evaluación ya sea de tipo institucional, de aprendizaje, o de desempeño docente donde queda claro que lo importante es atender principalmente o solamente a indicadores cuantitativos, propiciando el fomento de prácticas cada vez más “superficiales” donde solo se atienden cuestiones administrativas o, cayendo incluso en prácticas de simulación; entendiendo por prácticas “superficiales” aquellas que en apariencia pueden sugerir que se está enseñando de manera adecuada a los alumnos debido a que se cumple, como la asistencia a cursos de capacitación, la presentación de exámenes aplicados a los alumnos, el cumplimiento con el horario, llenar una lista de asistencias, etcétera.

Una de las situaciones que más alarman es la forma en que se concibe, se acepta y se aplica la evaluación de la docencia: constituye todo un aparato de regulación donde la clase media y clase baja mira a la educación solamente como una alternativa para acceder a mejores condiciones de vida y por tanto, exige (bajo parámetros inculcados por la visión capitalista) calidad a los centros educativos, por otra parte, el Estado mexicano se hace presente con una postura de consentimiento hacia la presión del mercado internacional interviniendo a través de los medios de comunicación para justificar la imposición de la evaluación denostando la capacidad del sistema de educación pública y en particular de los profesores, por tanto justificando también la dosificación del recurso económico designado a la educación a través de cuestionables programas de estímulo económico que están ligados directamente a los procesos de evaluación de la labor docente; en este contexto entra también con gran beneficio la inversión privada en educación superior, creando “alternativas” para estudiar dirigidas a aquellos que han quedado fuera de las instituciones públicas (atribuyendo a estas el carácter de sobresaturadas e ineficientes) .

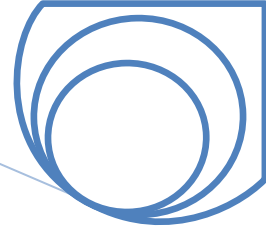
Continuando con esta cuestión de la calidad, en educación superior aún no se ha concretado una idea clara de lo que implica este concepto en el contexto educativo mexicano, ANUIES (2008, p. 48) apunta que la calidad es un “ideal que nunca se alcanza plenamente, pero constituye un punto de referencia



permanente”, apunte que parece coherente en un principio al señalar que es algo que no se alcanza plenamente aludiendo que siempre se van requiriendo nuevos elementos de exigencia acordes con cada periodo temporal, por otra parte resulta insatisfactorio cuando se alude a un punto de referencia ya que este no ha sido establecido concretamente: es posible que el nivel superior opere con calidad entendiendo a esta como un sinónimo de alto índice de productividad reflejado en un alto índice de egresados o, puede que se actúe entendiéndola como la oferta de un determinado cúmulo de servicios emparentados a la infraestructura (como conexión a internet, accesibilidad para personas discapacitadas, laboratorios de computo, etc.), también puede ser entendida como la posesión de cierta cantidad de acreditaciones o bien, si se alude a todas estas opciones cuando se menciona “calidad” en el discurso y lo que se observa en la realidad.

Con esta brecha existente entre lo que se promete en el discurso y lo que se vive en la realidad y, por otro lado, la brecha creciente que existe entre la participación política de la sociedad y la normatividad emitida por el Estado neoliberal, los lineamientos que expresan el modo de ser y actuar de las instancias encargadas de ofrecer educación se orientan hacía aspectos que reflejan intereses poco próximos a satisfacer contundentemente las demandas emitidas por la sociedad mexicana.

A continuación se intenta dar cuenta en primer momento, los lineamientos provenientes de organismos multilaterales, su perspectiva sobre el entorno educativo mexicano y sus intentos por recomendar pautas para atender las debilidades que detectan a través de sus diagnósticos; posteriormente se procede a bosquejar brevemente el panorama en el cual transitan los lineamientos políticos en materia educativa a nivel superior en México, y que encuentra gran congruencia (por no decir sometimiento) con los intereses provenientes de países capitalistas centrales y sus organizaciones.



b. Los lineamientos “recomendados” por organismos internacionales.

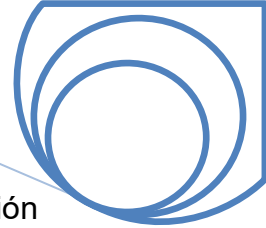
El **Banco Mundial** no solamente es una organización cuya principal función es la gestión de recursos económicos para reactivar la economía en los países en vías de desarrollo, aunque también se encarga de determinar cómo y en qué se han de invertir dichos recursos económicos a través de la asesoría que brinda a cada uno de los países deudores, tal es el caso de México no solo en el ramo energético y de salud sino también en el ámbito educativo (Saxe y Delgado, 2003).

A inicios de la década de los 90's el Banco Mundial expidió un documento titulado “La educación primaria” (citado en Díaz, 2004) que constituía una serie de recomendaciones para el sistema educativo mexicano, se incluyó el rubro de evaluación de la docencia ya que el diagnóstico realizado por esta misma organización arrojaba números rojos referentes a la calidad del profesorado, así mismo se recomendó ampliamente racionar la inversión en educación superior respaldando con el argumento de la alza en la tasa de rentabilidad que han tenido las inversiones destinadas a educación básica en otros países periféricos (Canales, 2010).

Justificando esta dosificación del gasto público en especial para la educación superior, el Banco Mundial indicó que había que aumentar el nivel de competitividad del profesorado sugiriendo la implementación de programas de compensación salarial respaldados por procesos de evaluación pertinentes (Banco Mundial, 1995; 2000).

Otra disposición proveniente de este organismo internacional radica en la dotación de independencia a las IES para “cumplir con su responsabilidad y manejar los procesos pertinentes que permitan la mejora del desempeño del profesorado.

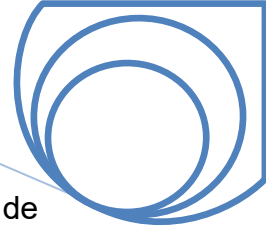
Para el año 2000 se emitió otro documento que incluía un apartado denominado “*Educación superior e interés público*” (citado en Arbesú et al., 2004)



donde se presentaba un diagnóstico que ponía de manifiesto la precaria situación que persistía en el desempeño docente: la mayor parte del profesorado de educación superior no poseía estudios de posgrado, se calificó a los métodos de enseñanza como “anacrónicos y pasivos” y además se calificaba como “bajo” el nivel de remuneración salarial destinado a los profesores; ante tal situación el Banco recomendó establecer mecanismos de evaluación basados en el “juicio de pares externos” además de tomar en cuenta la opinión de “los clientes” (alumnos) como base de la valoración del desempeño docente.

Desde este punto es posible corroborar que el Banco Mundial cuida su inversión por medio de estas recomendaciones, este organismo ha sido foco de atención para diversos analistas de la situación económico-social del mundo, Saxe y Delgado (2003) analizan la situación en el contexto mexicano dejando entrever un rumbo poco más que turbio como resultado del alineamiento con estas recomendaciones en otros ámbitos como el energético (el caso de PEMEX) donde el Banco prácticamente termina haciendo que el capital prestado regrese a sus fondos por medio de contratos con corporaciones multinacionales, y mediante el establecimiento de una tasa de interés acaba facturando a su una suma que posiblemente supera el monto inicial. ¿Las recomendaciones para el sistema educativo jugarán el mismo rol? O ¿de verdad estos diagnósticos y lineamientos para la educación superior están en búsqueda de un mejor desarrollo científico y profesional de los universitarios mexicanos? Lo cierto es que hoy en día la calidad no ha podido asegurarse y la deuda con el Banco Mundial sigue en aumento.

La **OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico)** también ha tenido incidencia en el asunto de evaluación de la docencia en México, cabe mencionar que esta institución también es de carácter financiero, en su sitio web oficial (www.oecd.org) se proclama como su objetivo primordial, procurar la mejora del bienestar económico y social de los habitantes del mundo a través de la promoción de diversas políticas, es decir, ofrece un “foro” que permite intercambiar experiencias sobre la solución de problemas comunes a los gobiernos de los países miembros, de esta manera se logran establecer

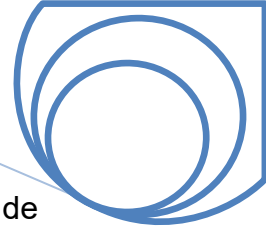


estándares internacionales a través del análisis de datos y pronósticos de tendencias.

En 1996 un documento donde se plasmaron los resultados de un estudio que realizó este organismo tras haber incluido a México como un país miembro durante el mandato de Carlos Salinas de Gortari (Elizalde, Torquemada & Olvera, 2010), en lo que atañe a la docencia universitaria el diagnóstico señaló puntualmente que los profesores carecían de habilidad pedagógica y que el deterioro de la calidad de su preparación guarda estrecha relación con el crecimiento sin precedentes del número de personas que desean dedicarse a la enseñanza.

Por otra parte la Organización también reconoció de manera positiva los intentos del gobierno mexicano por intentar impulsar el desarrollo profesional y personal de los educadores a través de diferentes programas de estímulos salariales, sin embargo entre las recomendaciones que se realizaron destaca aquella donde se alude a la necesidad de aclarar los criterios de asignación de estos programas, también se recomendaba realizar por separado la valoración de la actividad docente y la investigación.

Nava y Mercado (2011) analizaron en una investigación la situación sobre el efecto del gasto en educación superior e investigación sobre los índices de competitividad y desarrollo humano en los países que conforman la OCDE, en los resultados en primera instancia se menciona la pobre inversión que hace México en Investigación y Desarrollo (I&D) que equivale a menos del 1% del PIB, siendo que la Organización ha “recomendado” invertir mínimo arriba del 1% perpetrando la situación de racionar el presupuesto para educación superior. Posteriormente se enfatiza en la relación entre la inversión en Educación superior y Desarrollo Humano versus la inversión en I&D y el Desarrollo Humano; demostrando que la inversión en I&D tiene mayor relación con los índices de Desarrollo Humano, sin embargo, la situación en México obliga de manera no negociable que la inversión vire hacia la Educación superior por el hecho de que la I&D esta principalmente a



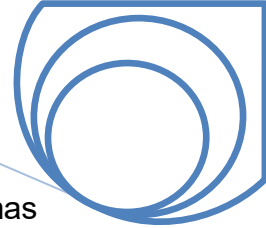
cargo de las Universidades mexicanas como la UNAM (Universidad Autónoma de México).

Tal situación hace pensar que la recomendación que emite la OCDE están pensadas sin darle el peso correspondiente a la situación de que en México la I&D depende totalmente de la mejora de las condiciones de la educación superior y no solamente de la inversión en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria).

Las recomendaciones de OCDE sobre evaluación de la docencia han contribuido con la manera en que en México se ha posicionado a la investigación por encima de la labor de enseñanza, situación que ha provocado irremediablemente la búsqueda de la consolidación de un puesto como investigador por parte de los profesores dejando en segundo plano su práctica como enseñantes.

Otro organismo internacional que ha influido en la manera en que se lleva a cabo la situación en la educación superior y la evaluación de sus docentes es la **UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)**; fue fundada el 16 de noviembre de 1945, con el objetivo de ofrecer una alternativa de diálogo entre las naciones del mundo para procurar la paz y el desarrollo en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información. Durante su proceso de creación, Jaime Torres Bodet estuvo a cargo de la comisión que dio título a la Organización, este personaje fungiría como Director General de la UNESCO de 1948 a 1952 (Latapí, 2006).

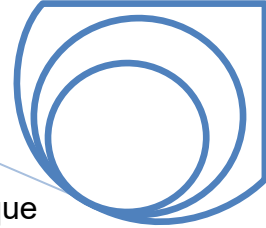
Su primera aportación apareció en 1995 con un documento que versaba sobre la importancia de la inversión en la investigación y en la educación superior (citado en Arbesú et al., 2004): para aumentar el nivel de su calidad había que someter este sector a un amplio proceso de evaluación, también señalaba que se debían establecer parámetros y directrices más claros en los procesos de contratación y ascensos del personal académico, haciendo hincapié en el impulso de la formación inicial y continua de estos.



Para 1997 se publicó otro documento donde se incluye una serie de normas que ayudarían a elevar la calidad del desempeño docente (Canales, 2010), una de ellas recomendaba determinar elementos que pudiesen ayudar a unificar la manera en que se lleva a cabo la enseñanza, por otra parte este documento hablaba sobre los derechos y obligaciones de las instituciones educativas y su personal docente (como el derecho a la autonomía y la obligación de la rendición de cuentas); a la evaluación docente se le prestó especial atención esta ocasión pues se habló abiertamente de este proceso, la UNESCO indicó que la evaluación de la docencia debía de formar parte permanente de las políticas institucionales en las Instituciones de Educación Superior y que este proceso debe estar basado estrictamente en criterios académicos, contar con procedimientos adecuados para poder captar la actividad del profesorado sin pasar por alto las variaciones que esta presenta comúnmente, la participación de los alumnos, los colegas o administradores en los procesos de evaluación tienen que estar basados en la objetividad de lo contrario el personal encargado de la enseñanza podría acudir ante una instancia imparcial para denunciar las evaluaciones injustificadas, finalmente este documento también recomendaba el uso de los resultados del proceso para decidir la asignación de cargos o permanencia laboral.

La crítica hacia la UNESCO ha girado en torno al argumento del idealismo burgués que impregna su actuar, Manclús y Saban (1996) critican su posición permisiva con los Estados totalitarios a los que solamente sancionan con discursos, la exclusión del materialismo dialéctico del Acta Constitutiva en el programa ideológico de la Organización, y finalmente el rechazo de la inclusión reservada solamente para científicos e intelectuales para acatar el decreto de E.U.A. expedido en 1954 que estableció el nombramiento de miembros del Consejo únicamente para representantes políticos de cada Estado.

Es necesario no perder de vista estos elementos pues al igual que en los otros organismos mencionados el dominio de las economías más fuertes y por ende sus propios intereses impregnan los lineamientos multilaterales que han de ser seguidos por los países capitalistas periféricos mediante la adopción de ciertas

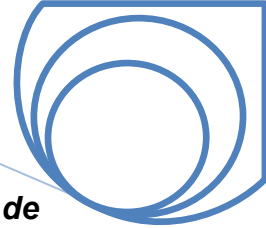


disposiciones políticas o la creación de programas nacionales internos, siendo que al final existe una congruencia entre los intereses de los países capitalistas centrales y la manera en que operan los lineamientos internos de los países capitalistas periféricos, esto no necesariamente se da por la existencia de un acuerdo común o por una imposición abierta, más bien se da bajo un marco en el cual los intereses y necesidades financieras de los países capitalistas periféricos acaban viéndose tamizados por condicionamientos plasmados en los acuerdos de préstamo ofrecidos por los países capitalistas centrales.

c. El alineamiento nacional.

Con la intención de dar continuidad al planteamiento del apartado anterior, ahora se tratará de presentar cómo es que México ha respondido ante las recomendaciones emitidas por los distintos organismos internacionales ya expuestos, pasando revista a aquellos programas, directrices, políticas educativas, etcétera, que se han puesto en marcha para hacer congruente la agenda política mexicana (en materia de educación) con la agenda internacional y, que además han influido en la manera en que las Instituciones de Educación Superior evalúan a sus académicos.

En el marco político del sexenio del presidente Salinas de Gortari surgió el Programa de la Modernización Educativa (1989-1994) tras la inclusión de México a la OCDE, en rubros de evaluación este programa proponía un ambicioso proyecto que consistía en la realización de un proceso nacional de evaluación dando lugar a la creación de la **Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA)**, inexplicablemente esta comisión no incluía entre sus líneas de acción a la evaluación del desempeño docente, sin embargo a pesar de ello se iniciaron programas que se encargarían de este rubro bajo la coordinación de las propias instituciones educativas (Arbesú et al., 2004).

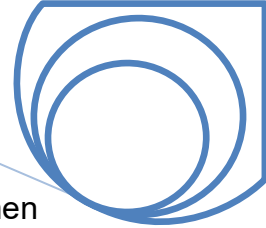


En este mismo contexto temporal el gobierno federal creó el **Programa de Becas al Desempeño Académico** y el **Programa de Carrera Docente del Personal Académico** en 1989 y en 1992 respectivamente, posteriormente en 1994 se convirtieron en un solo programa llamado **Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior** (Cetiña, 2004), su principal objetivo era elevar el nivel de salario del profesor mexicano como lo señalaba la indicación realizada por organismos como la OCDE y el Banco Mundial.

Cabe señalar que es también en la década de los 90's que, con miras al acceso de programas de compensación salarial, la UNAM institucionalizó los procesos de evaluación docente (Rueda, 2006), antes de este periodo se realizaban acciones relacionadas pero sin seguir esquema normativo alguno donde cada facultad intentaba usaba este proceso para el fortalecimiento de la responsabilidad en la labor docente.

Para el año de 1996 se realizó otro esfuerzo para procurar la calidad del desempeño docente y promover la asignación de estímulos económicos: el **Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP/PRODET)** que busca que el profesorado de las Instituciones de Educación Superior mexicanas alcance los estándares de preparación internacionales. En un principio este programa estuvo programado para durar solamente entre 10 y 12 años pues se contempló que este periodo de tiempo sería el necesario para transformar el perfil del profesorado de las universidades públicas, pero actualmente sigue activo teniendo una cobertura al año 2000 de 40 universidades públicas; como parte de sus resultados se encuentra que del total de participantes en el programa un 71.5% ha culminado un programa de posgrado y el otro 22.1 cuenta con el doctorado (Díaz y Díaz, 2008).

Otro programa que involucra la valoración del desempeño docente es el **Sistema Nacional de investigadores (SNI)** que cobró fuerza en los 90's, este programa tiene como objetivo primordial estimular la producción de conocimiento nuevo, el acceso a este programa es voluntario y para ello, el candidato se tiene



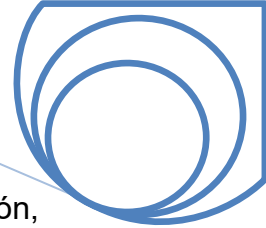
que someter a un proceso de evaluación, los que logran entrar al sistema obtienen como recompensa un estímulo equivalente a 6, 8, 14 y 34 salarios mínimos según el nivel en el que se encuentren (I, II, III o emérito), este programa ofrece la mayor oportunidad de alcanzar solvencia económica (Arbesú et al., 2004).

Los **Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la educación superior (CIEES)** y el **Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)** también entran en este el juego de evaluación, teniendo una participación un tanto distanciada de la valoración del desempeño académico, ya que como lo señalan en sus estatutos (CIEES, 2014), los CIEES son responsables a evaluar programas y funciones institucionales muy específicas: administración y gestión institucional; difusión, vinculación y extensión de la cultura, sin embargo si se toma como una categoría de evaluación al personal académico en el eje denominado “contextos y procesos”. Por otra parte COPAES también señala muy claramente que su labor consiste en “acreditar” no en evaluar¹, siendo la evaluación responsabilidad de los CIEES, además se apunta que la evaluación busca el mejoramiento de la calidad y la acreditación consiste en certificar que esta calidad existe. En resumen, ambos organismos operan en torno al proceso de evaluación, su propósito es procurar y sobre todo justificar o avalar que se trabaja para que la educación superior mexicana alcance estos parámetros, sin embargo es preciso apuntar que no son responsables de la manera en que se evalúa a los docentes en las IES.

Ya que este trabajo toma como objeto de estudio las representaciones sociales emergidas del profesorado en Ingeniería Civil, es necesario también mencionar al consejo que se ocupa de acreditar en esta área: el **(CACEI) Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería** se encargada de evaluar programas educativos en el área de Ingeniería dentro de la normativa del **COPAES**. Trabaja bajo 10 categorías de análisis²: personal académico, estudiantes, plan de estudios, evaluación del aprendizaje, formación integral de

¹ De acuerdo con datos obtenidos en la página oficial de COPAES (<http://www.copaes.org/>)

² CACEI brinda información principalmente a través de su portal web, por lo que la información que aparece en esta parte ha sido tomada de su sitio oficial (<http://cacei.org.mx/>)

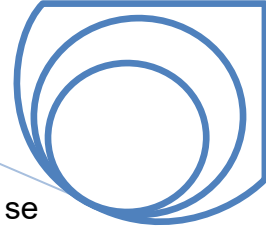


los estudiantes, servicios de apoyo para los estudiantes, vinculación-extensión, investigación y/o asistencia y transferencia de tecnología, infraestructura y equipamiento, y por último gestión administrativa y financiamiento. En la categoría de personal académico se toman los indicadores de categorización y nivel de estudios, y distribución de las actividades sustantivas del personal de tiempo completo, habría que cuestionar si con estos indicadores es posible tener un panorama completo sobre la labor que realizan los profesores, a simple vista podría decirse que se trata de una supervisión y no de un análisis completo de ella. Resalta que, a diferencia del COPAES, este consejo ofrece las pautas no solo para valorar los programas sino que también ofrece la posibilidad y la guía para establecer una ruta de mejora.

Con este panorama, es posible visualizar que México se encuentra en el juego que propone la política multilateral: creando instancias, organismos, políticas y programas que buscan “controlar la calidad educativa”, sin embargo no es insidioso, sino necesario, preguntar ¿qué tanto trastocan la autonomía institucional estos programas y políticas? ¿Es realmente la instauración de un “control de calidad” la intencionalidad de estas medidas? ¿Es posible entender el “control de la calidad” más bien como un intento de manipulación?

C. La evaluación de la docencia en la UNAM

El contexto en el que se enfoca este estudio es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dicha institución posee características distintivas en sus procesos de evaluación docente, a tal grado que cada facultad posee un sistema de evaluación para sus profesores. De manera general la evaluación de la docencia en la UNAM encuentra su génesis como práctica institucional regida por una normativa oficial hasta la década de los noventa, gracias al interés por la participación en los programas de estímulos académicos (tanto internos como externos).

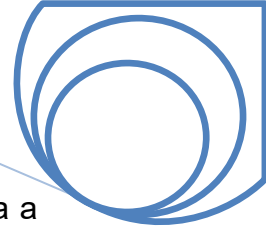


De acuerdo con Rueda (2006) en el discurso, los objetivos que se persiguen con la evaluación de la docencia son la retroalimentación, la mejora de la calidad de la docencia y la planeación; se evalúa a través de cuestionarios de reactivos cerrados de opción múltiple aplicados a los alumnos principalmente al final del curso; los cuestionarios abordan de manera general las siguientes dimensiones a) desempeño del profesor en clase, b) seguimiento de los programas oficiales, c) materiales de apoyo utilizados en el curso, d) sobre las evaluaciones, e) evaluación global del cursos y/o del profesor, y f) evaluación comparativa entre cursos. Los informes donde se plasman los resultados del proceso, al igual que en otras IES, son de carácter cuantitativo y los puntajes obtenidos en las diversas dimensiones no poseen elementos suficientes que permitan un análisis a profundidad sobre la práctica del profesor.

Particularmente hablando del entorno donde se decidió realizar la investigación (FES Aragón), es necesario apuntar que aplican las mismas pautas generales mencionadas en el párrafo anterior, siendo que se aplica un mismo instrumento de recolección de datos (cuestionario de opinión) que se aplica a todos los alumnos de todas las licenciaturas para recabar información sobre la labor de sus docentes.

Rueda (2011) coordinó un estudio sobre el uso de los resultados de la evaluación de la docencia en IES mexicanas donde participaron la UNAM, UAM, UPN, UEFA Y UACM representando a la zona metropolitana del país, dicha investigación fue realizada consultando solamente el nivel administrativo, como consecuencia se produce un predominante uso de los resultados para brindar información que permite u obstruye el acceso de los docentes a plazas de tiempo completo o programas de estímulos, así mismo se hace hincapié en el precario interés para instaurar programas institucionales que brinden soporte a los profesores oportunidades de mejorar su desempeño en el aula.

Es desde la perspectiva cuantitativa que se ha tratado principalmente de reconocer el uso que se da a los procesos de evaluación dejando de lado la voz del docente mismo como actor principal en la evaluación de su práctica, entonces

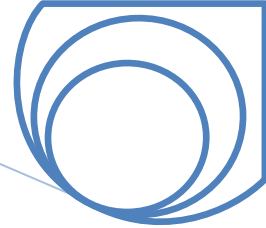


resulta necesariamente importante virar la atención para tratar de dar respuesta a cuestionamientos que busquen desentrañar cómo afecta realmente la evaluación a la práctica del profesor, e incluso ir más allá respondiendo a la pregunta: ¿qué significa para el docente ser evaluado? Es decir, ¿qué significación tiene este proceso para el docente y en qué manera la evaluación puede ser integrada a manera que tenga un impacto en su práctica?

Ante tales cuestionamientos sería precario solamente recurrir a revisar los puntajes establecidos y preguntar directamente a cada profesor qué hace con su reporte de evaluación por tanto, habrá que ir más profundo, para ello se plantea dar un acercamiento eminentemente interpretativo mediante la exploración de la representación social que sostiene cada profesor sobre el proceso mediante el cual se evalúa su desempeño, así se estará en mejores condiciones para determinar cómo influye dicha representación en su práctica con relación en los resultados que arroja el proceso evaluativo al que es sometido; si bien es de gran trascendencia la investigación realizada sobre los métodos y enfoques bajo los cuales se evalúa al profesorado, se le ha dado un plano secundario al tema del uso de los resultados de dicho proceso por parte de los profesores mismos, anteponiendo la labor administrativa como referente de análisis.

Aunado a lo anterior se ha recomendado retomar el tema del uso de los resultados de los procesos de evaluación de la docencia como tema de investigación y como oportunidad de aportar conocimiento al campo en cuestión (Rueda, 2010; Arbesú et al., 2006).

Resulta imprescindible contemplar que al final es el docente quien tiene el poder para decidir si modifica o no su práctica docente universitaria a partir de los resultados de los procesos de evaluación (cabe señalar que para atender lo que refiere a la categoría práctica docente, se han de retomar los planteamientos propuestos por Guzmán (2011) y Shulman (1986, 2005) que han de retomarse a profundidad en el capítulo 4).

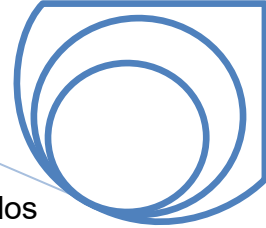


D. Una visión crítica acerca de las consideraciones sobre evaluación docente en educación superior.

Atender la cuestión educativa es un punto que siempre ha estado en la agenda nacional sexenio tras sexenio, y se ha tratado de atender de distintas maneras, a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI es cuando comienzan a tener auge los procesos de evaluación. La participación de los organismos presentados en este capítulo han jugado un papel importante en el rumbo que han tomado las iniciativas que buscan procurar la calidad de la educación superior de nuestro país, la influencia que han ejercido dichos organismos se ve reflejada en los programas que han surgido con la intención de velar por el desempeño adecuado de los docentes y por su bienestar económico.

Aparentemente resulta imposible hablar de evaluación sin mencionar remuneración, incluso el proceso de evaluación docente mismo es uno de los requerimientos que se exigen cuando una institución se somete a un proceso de evaluación con fines de acreditación; esto no indica necesariamente que la relación evaluación-remuneración sea mala por sí sola, resulta que esta se vuelve inestable y perjudicial cuando los sujetos sometidos a evaluación buscan cumplir con los indicadores como si se tratara de completar la búsqueda de lo que se encuentra en una lista de supermercado, se pierde el compromiso con la mejora de la enseñanza y el objetivo principal se convierte en el alcance del incentivo salarial; otra situación que pervierte la relación evaluación-remuneración es la carencia de claridad en los parámetros que permiten el acceso a dichos incentivos ya que en ocasiones los docentes que tienen un buen desempeño encuentran en aquellos parámetros barreras que les impiden obtener el apoyo económico.

Mientras que algunos profesores son capaces de vislumbrar este panorama continúan laborando con vocación pero, el sistema de evaluación de la docencia los obliga a entrar en esta dinámica ya que se pone en juego su bienestar económico y su modo de subsistencia, esto a través de los estímulos económicos ya mencionado a los que pueden acceder si en los instrumentos de evaluación

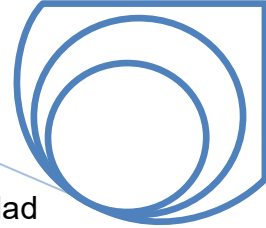


obtienen resultados que muestren que su práctica se encuentra alineada con los intereses del Estado y de sus programas, criterios de evaluación, y sus indicadores.

Continuando con este foco de atención representados por aquellos estándares bajo los cuales se evalúa que solamente buscan “acreditar” en lugar de mejorar o aportar al proceso de enseñanza aprendizaje, pues es a partir de estos que la cultura de la evaluación en la que está inmersa la educación superior y la educación en general se va construyendo, así mismo es a partir de ellos que se configura la lectura o imagen de la evaluación a lo largo de la vida de los estudiantes y académicos: *evaluación=examen=a calificación emitida en la fase terminal de un proceso de enseñanza- aprendizaje sin otra razón de ser más que acreditar o no acreditar el éxito*; por tanto tras una evaluación solo se buscará aumentar un puntaje más no se promoverá una retroalimentación cabal de lo que se está haciendo para aprender y que hay que cambiar. Si se continúa con esta manera de “evaluar” poco se logrará cambiar en el futuro en este ámbito, se continuará accediendo a aplicar “pruebas estandarizadas” para tratar de legitimar el alineamiento con estándares internacionales en lugar de promover reflexión.

Actualmente se ha relegado a la docencia por debajo de la labor de investigación, y de cierta manera se está propiciando que los docentes pierdan interés en la labor de la enseñanza y se enfoquen más a la labor de investigar, es un desafío a superar esta tensión que se crea entre la docencia y la investigación como ya bien ha señalado Canales (2004): se requiere de establecer condiciones que permitan que cada labor (tanto investigación como docencia) pueda desarrollarse de manera óptima sin necesidad de que el personal académico de las instituciones jerarquice una sobre otra sino que fomente el desarrollo equitativo de ambas.

Es preciso señalar que la existencia de multiplicidad de programas y políticas institucionales que involucren a la evaluación de la docencia no es una garantía de que se esté realizando una práctica evaluativa correcta ni que sus efectos estén encaminados totalmente a la mejora de la enseñanza. El hecho

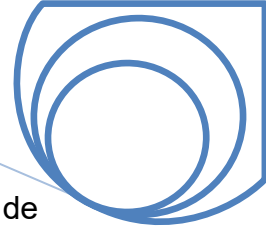


radica en hacer consciente al docente de educación superior acerca de la realidad en la que está inmerso, permitirle ver que está sujeto a un proceso de evaluación que puede contribuir a mejorar su práctica en la medida que el mismo lo disponga ya que de no tener apertura a recibir crítica e implementar alternativas para adecuar aspectos en su práctica, es imperante desarmar esa visión oportunista que pretende ver a la evaluación como un escalón que permite ascender a otro nivel salarial, aunque eso no significa necesariamente que el binomio aumento de remuneración-desempeño se anule, basta con ser más cautos y estrictos e incentivar realmente a quién lo merece ya sea en labor docente o en investigación sin necesidad de forzar la producción científica ni descuidar su calidad.

Así mismo, cabe señalar que los lineamientos expuestos en este apartado continúan operando bajo una lógica de “posmodernismo celebratorio” donde se hace presente el encubrimiento de severas carencias, haciendo parecer a la población que se está teniendo un avance contundente en el desarrollo social. Se sigue vendiendo la idea de que el pueblo está recibiendo por fin aquello a lo que ha tenido derecho desde siempre, se disfraza de heroísmo todo actuar político y lineamiento institucional que proclama como objetivo colaborar a alcanzar la calidad del sistema educativo mexicano en general.

Los medios de ejercer violencia han evolucionado con el tiempo, y de cierta modo podría decirse que, con esa manera de ser, el proceso de evaluación ha logrado consolidarse como uno de estos medios, específicamente del tipo simbólica al ejercer presión a los sujetos evaluados, que los lleva a perder el verdadero sentido de su labor; por ejemplo en el caso de los docentes universitarios, la saturación de tareas administrativas aunado a su necesidad personal acaban por hacerlos ceder muchas veces ante la inercia de su práctica.

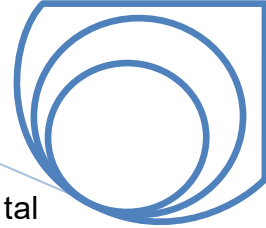
Los estándares bajo los cuales se evalúa incluso tienden a conformar una especie de postura de rechazo de los que resultan “evaluados” de manera positiva hacia los que no se ciñen a estas “normas” o patrones de conducta establecidos en el deber ser que se proyecta a través de los mecanismos de evaluación, de esta manera también se violenta a los trabajadores del ámbito educativo y se



fortalece la idea de que la forma en que se evalúa garantiza un parámetro de calidad deseable y adecuado para nuestra sociedad.

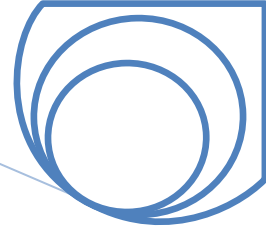
En el ámbito de educación la soberanía se ve trastocada en hechos tales como la disposición positiva hacia el alineamiento con estándares internacionales a través de diferentes formas como la modificación de planes y programas (en el caso de la inclusión del modelo de competencias), el descrédito que se hace a los docentes mexicanos y en general a la educación pública (con miras a ampliar el panorama de acción para la educación privada), la última reforma educativa en donde se modificó el artículo 3° y 73° (modificando desfavorablemente la condición laboral del docente), el intento de reforma de los planes y programas del Instituto Politécnico Nacional (que buscaba “rebajar” el grado académico de los egresados de ingenieros a técnicos en...), así mismo ocurre con la evaluación de la docencia que responde a “recomendaciones” provenientes de ONU, UNESCO y Banco Mundial como ya se ha expresado antes, el proceso de evaluación de la docencia instaurado en las Instituciones de Educación Superior Mexicana dista mucho de ser el elemento de mejora que pugna ser, por el contrario es un mecanismo que funge como un simple elemento que respalda la “eficiencia” del docente universitario mexicano en términos del interés económico internacional.

No hay que perder de vista lo que viene en breve, la ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación donde se menciona que las IES tendrán que establecer acuerdos para poner en marcha procesos de evaluación para los docentes en educación superior, ¿qué ocurrirá con los CIEES Y COPAES? El ambiente de incertidumbre en cuando a los lineamientos que regirán a la evaluación continuará presente, lo que supone una oportunidad para que las IES mexicanas busquen la manera de retomar las riendas y adecuar este proceso de evaluación para que pueda ser aprovechado tanto por docentes como alumnos, en los primeros como una alternativa para repensar su práctica, y en los segundos como una invaluable oportunidad para poder aportar algo a sus proceso de aprendizaje.



Es necesario intentar regresar esa participación política al pueblo, de tal modo que esta participación pueda impactar en la manera en que se construyen e implementan los lineamientos institucionales, dejar que los intereses de la sociedad se vean reflejados en la operatividad de las instituciones educativas.

La educación, al estar dentro del juego del capital, la ciencia y el saber se vende al poder de los empresarios, una manera de comenzar a aminorar esta situación es romper con el vínculo imaginario que se ha creado entre educación = a mejor salario, comenzar a ver de nuevo el vínculo educación= mayor capacidad para participar en lo político/ mayor probabilidad de influir en las instituciones del Estado, de esta manera se podrá dar pie a un significativo viraje, hay que buscar regresar a legitimar la educación superior por medio de sus funciones mismas: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura, emancipándonos de una legitimación de sometimiento que se proyecta con los números de una evaluación cuantitativa y la acreditación bajo estándares que poco tienen que ver con el contexto real en que México vive día a día.



Capítulo 2 Metodología

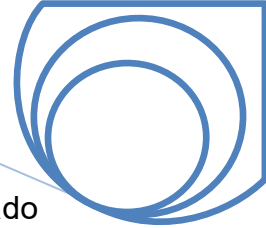
“¿Qué puede decir un simple profesor?”
Héctor (2014).

La misión primordial de este capítulo radica en la necesidad de externar los fundamentos teórico-metodológicos desde los cuales se operativiza el proceso de investigación a través del cual se llegó a obtener los resultados plasmados en este informe de investigación; la idea es dar un recorrido de estos fundamentos a través de tres niveles: el nivel epistemológico (donde se trata de dar cuenta de los principios epistémicos desde los cuales se piensa la investigación y la producción de conocimiento), el nivel metodológico (que expone las estrategias metodológicas que se utilizaron para diseñar los instrumentos de recolección de datos y realizar el proceso de análisis, categorización e interpretación de estos), finalmente el nivel instrumental (para intentar explicitar el cómo y el por qué de la utilización de estos).

A. El nivel epistemológico.

La importancia de hacer explícita una postura epistémica responde no solo a la necesidad de dar respuesta a criterios de rigurosidad que avalen la calidad del trabajo realizado, sino también intentar plasmar el sentido que se está dando a la producción del conocimiento, externar estas cuestiones permiten vislumbrar de forma más clara cómo es que se ha trabajado y sobre todo para qué.

Para comenzar a detallar este nivel, resulta interesante presentar un breve recorrido sobre la manera en que se ha venido concibiendo la relación entre sujeto objeto en la producción de conocimiento, para tal recorrido, se toma como principal referente a Sotolongo y Delgado (2006) quienes aluden a una “figura epistemológica clásica” en la modernidad (cuando se habla de la “figura clásica” se refiere a la ya mencionada relación sujeto-objeto), según estos autores esta ha tenido tres tratamientos básicos, y posteriormente apelan a su reconstrucción contextualizada en la “contemporaneidad posmoderna”.



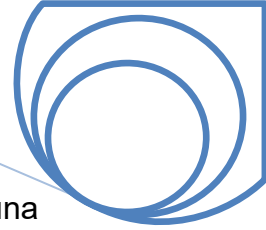
El primer tratamiento de esta figura se refiere al tratamiento es denominado como Gnoseológico y es propio de las trabajos de investigación realizados desde un corte positivista, donde la atención va a ser referida primordialmente al objeto, quedando reducido el papel del sujeto a reflejar únicamente las propiedades del objeto en cuestión, sus sensaciones y percepciones son limitadas para cumplir tal tarea, es decir el sujeto pasa a ser objetivado.

El segundo planteamiento recibe el nombre de Fenomenológico, donde esta vez es en el sujeto donde reside el papel principal, puesto que el objeto va a depender de la forma en que es experimentado por el sujeto, es decir de la subjetividad humana; por tanto, se dice que el objeto pasa a ser subjetivado.

El tercer tratamiento se presenta como “Hermenéutico”, entendiendo que está lejos de preponderar a un elemento sobre otro, trata de “caracterizar la circularidad opaca entre una subjetividad reflexiva inmersa en una totalidad pre-reflexiva y la re-producción o re-presentación metódica y/o ideológica por parte de aquella de esa totalidad que la rodea por todos lados” (Sotolongo y Delgado, 2006, p. 51).

Finalmente se apuntan tres justificaciones para el rediseño de la “figura epistemológica clásica”:

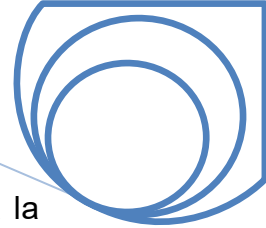
a) la “*mutación del estatuto del sujeto*”, que refiere a la inexistencia de un sujeto acabado, más bien este atraviesa a lo largo de sus existencia por un proceso de “constitución de subjetividades”, ya que la subjetividad es construida y articulada con los otros a través de una praxis. El sujeto (investigador) siempre habrá de estar cargado de ideas, presuposiciones y opiniones propias, algunas en función del sentido común, otras en función de conocimientos científicos, tales elementos no son inmutables pues poseen una dinámica en función del simple desenvolvimiento de su praxis cotidiana. El estatuto del sujeto no solo presenta una variación entre su postura antes de realizar un estudio y después de haberlo realizado, es también durante el proceso de



investigación que puede variar, de ahí que se entienda que este no es una travesía lineal ya que implica construir, reconstruir e incluso deconstruir los planteamientos, los preceptos y las teorías desde donde se piensa la investigación.

b) *el redimensionamiento del objeto*, alude a la imposibilidad de los objetos para ser “listos y acabados” debido a que “el mundo es ontológicamente creativo y que nuevos órdenes de complejidad emergen”. Cuando se realiza un estudio es imposible creer que se está tomando en cuenta un objeto en su totalidad, por tal motivo es preciso delimitarlo (aclarar qué dimensiones se pretende alcanzar), así mismo el conocimiento producido no permanecerá como una verdad absoluta o ley inmutable, por el contrario, este habrá de ser renovado en función de los distintos avatares sociales que tengan lugar.

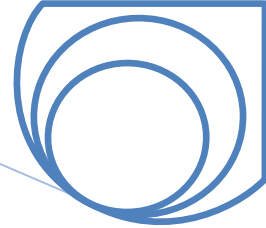
c) *la mutua contextualización de objeto y sujeto desde la praxis cotidiana*, apuntando que, al igual que el planteamiento “hermenéutico”, no es necesario preponderar un elemento sobre otro, sino más bien “penetrar desde su interior en una circularidad de objetivaciones y subjetivaciones” (Sotolongo y Delgado, 2006, p. 54), sin embargo dicha inserción de ver coartada por la posibilidad de tener solamente dos posibles puntos de inserción (sujeto u objeto), de tal suerte que surge la necesidad de incluir un elemento que funja como mediador dialéctico entre ambos, por tal motivo aparece “el contexto de la praxis cotidiana”, esto en función de comprender que en ciencias sociales se investiga un objeto que esta tramado o articulado con otros objetos y sujetos en el mundo, no se investiga un objeto aislado. De forma concisa, desde esta postura no se pretende alcanzar una “verdad-por-correspondencia con-el-objeto -tal-cual – es, sino a una verdad construida por consenso inter-subjetivo acerca de una u otra inter-objetividad investigada a partir del contexto de praxis cognitiva en que están inmersos los que la construyen [...] una verdad contextual” (Sotolongo y Delgado, 2006, p. 56).



Ahora resulta más fácil apuntar en qué postura se encuentra enraizada la realización de esta investigación, encontrando que la cuarta postura descrita es aquella bajo la cual se pensó y realizó las acciones competentes para la obtención de los objetivos planteados pues lejos de poner el énfasis en el objeto o el sujeto, esta investigación que toma como eje fundamental la teoría de las representaciones sociales para ahondar el conocimiento referente al tema de la evaluación de la docencia, intenta explorar como se vive el fenómeno de la evaluación desde determinados sujetos (profesores de Ingeniería Civil) en una determina praxis cotidiana (precisamente su práctica como docente de ingeniería civil en la Facultad de Estudios Superiores Aragón).

Para cerrar, este apartado, las palabras de Barrón (2011, p. 278) sirven como puntal para afianzar la postura que permea en este proyecto ante la producción del conocimiento: “el conocimiento no es objetivo ni neutral, ni invariable, sino que es una construcción social que corresponde a determinados intereses, permite la participación de los actores involucrados en la transformación y construcción de una nueva realidad”. Así pues el internarse en las representaciones implica una reconstrucción de los significados entramados en un discurso que a su vez han de ser interpretados bajo la luz del contexto que supone una praxis cotidiana imposible de ignorar, ya que las representaciones se crean a través de y con el entorno social, es decir en intersubjetividad de esta manera se intenta dar un salto de la búsqueda de una verdad por correspondencia hacia una verdad contextualizada.

La postura aquí descrita también implicó que la redacción de este trabajo estuviera pensada desde el compromiso con los profesores que prestaron sus voces, desde este compromiso es que se asume la posición como autor y no como una autoridad que utiliza los datos empíricos cual números fríos, por el contrario, se intenta dar trascendencia a los testimonios respetando su naturaleza, la fidelidad del contenido en las transcripciones, apuntando que este trabajo se construyo a partir de aquellos discursos, que el conocimiento producido fue obtenido mediante un proceso dialéctico con el otro, más no en solitario.



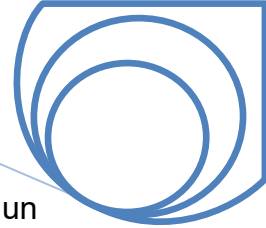
B. El nivel metodológico.

Una vez aclarado el punto que compete a la cuestión de la postura que condujo la realización de este proyecto para producir conocimiento, ahora es el momento de hacer lo propio respecto a la cuestión del “cómo” se realizó el proceso, y es que este no representó un recorrido lineal desde el inicio hasta el fin, se trató de una serie de encuentros y desencuentros como investigador ante el objeto de estudio, de pensar, planear y re-ajustar una y otra vez, prueba de ello es posible de verificar en la selección de la muestra (aspecto que se detallará en el nivel instrumental), sin embargo, esto solo sirve como testimonio fidedigno de que un anteproyecto y la realización de la investigación no es similar a la aplicación de una receta de cocina, sino todo lo contrario.

Para comenzar, el proyecto se pensó desde una metodología de carácter interpretativo, puesto que se tiene como objetivo principal comprender significaciones humanas, aspectos relativos que se encuentran enterañados en el actuar y el decir de los sujetos (Erickson, 1997), por tal motivo esta perspectiva significó estar en una posición real para encontrar cómo interpretan y usan los profesores sus informes de resultados arrojados por el proceso de evaluación de la docencia, así mismo, desentrañar qué significado tiene para ellos el proceso con que se evalúa su práctica, y a su vez de qué manera estos significados e interpretaciones pueden llevar al docente a emprender acciones para modificar su práctica, o por el contrario, que esta permanezca sin alteración o cambio alguno.

Comprender y dar cuenta de la subjetividad del docente que entra en juego al hacer uso de los resultados arrojados por los procesos evaluativos a los que es sometida la práctica de los profesores, adentrarse en la racionalidad del otro y describir al docente en su contexto cotidiano son tareas que suponen la indagación de una significación cultural por tal motivo la exigencia de un abordaje metodológico interpretativo se hace patente.

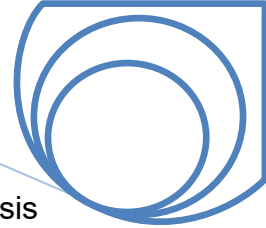
Por otra parte, se retoman los planteamientos aportados por Moscovici sobre las Representaciones Sociales, no solo como referente teórico sino también



como estrategia metodológica donde la oralidad, es decir, el discurso va a jugar un papel fundamental debido a que es en éste donde se manifiestan las representaciones mismas, pues si bien se hacen presentes en el actuar, es también evidente e innegable su “naturaleza discursiva” expresada y generada a través del lenguaje (Arbesú, Gutiérrez y Piña, 2008, p. 90), así mismo Moscovici (1979) apunta que la Representación Social puede manifestarse en diferentes partes de una conversación como un cumulo de proposiciones, reacciones y procesos de valoración emitidos respecto a algún tema o punto en particular.

No hay que perder de vista que la representación ha de ser entendida más que como una mera representación sino más bien como “construcción del objeto representado, lo cual nos dice que posee espacios de autonomía y de creación sea individual o colectiva” (Tarrés, 2013, p. 300): de este modo una representación social proyectada por un profesor sobre el tema de la evaluación docente, por ejemplo, ha de estar influenciada por el contexto donde desarrolla su práctica y por el tipo de ideología propia del área al que pertenecen (no es la misma ideología que presenta el cuerpo docente perteneciente a ciencias exactas que el de ciencias sociales o artes), sin embargo la individualidad que supone el modo de percibir el mundo de cada persona implica un espacio de autonomía enorme (un profesor que pertenece al área de ciencias exactas puede presentar una diferente representación social pues su historia de vida, su núcleo familiar, su proceso formativo es diferente al de los demás).

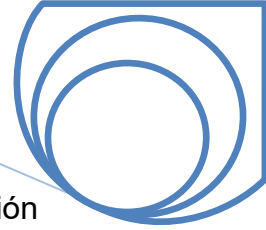
Si bien la representación social carece de procedimientos, pasos o reglas completamente predeterminados, esto no significa que no poseen de elementos necesarios para sostener su rigurosidad y validez, su desarrollo múltiple y diverso permite barajar las posibilidades metodológicas de acuerdo a la construcción del propio objeto de estudio en cuestión, en este caso la ruta metodológica se compone a nivel instrumental por la entrevista semiestructurada (herramienta de la cual se hablará a detalle más adelante), por otra parte se tomaron elementos del Análisis Crítico del Discurso, particularmente lo que refiere a estrategias interpretativas propuestas por Pardo (2007), cabe mencionar que también se



retoman elementos propuestos por Bertely (2004) para la realización del análisis de datos (para la transcripción de entrevistas y dar inicio a la categorización), además se retoma el planteamiento de Cisterna (2005) sobre categorización y triangulación de datos, a continuación se explica a detalle cómo se trabajó con estas propuestas en conjunto.

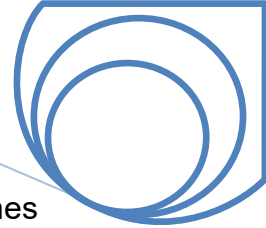
La propuesta de Pardo (2007) se articula a la investigación pues encuentra afinidad con el campo de las representaciones sociales, ya que la postura de esta autora vislumbra al discurso como una “construcción social y subjetiva de la realidad, materializa: la organización social; la forma individual de apropiación del mundo; los saberes convencionales instituidos y consensuados; la preservación y modificación del orden social, de las relaciones de poder y de las verdades establecidas... “(p. 167), este planteamiento sobre el discurso propone condiciones que permiten analizar la participación de los profesores entrevistados en concordancia con los planteamientos de las representaciones sociales: líneas atrás se mencionó sobre el carácter dinámico que estas poseen a nivel individual y colectivo, al igual que Pardo establece que el discurso es una construcción social y subjetiva, además el estudio de las representaciones evoca también las instituciones y los patrones de conducta instaurados en el inconsciente de las personas.

De este modo el primer paso consistió en reunir el corpus compuesto por las entrevistas realizadas a docentes, para proceder a sus análisis, categorización e interpretación; es necesario manifestar que el análisis e interpretación se realizó en concordancia con los preceptos tomados, es decir con un compromiso con la comprensión, reflexión y explicación, dejando de lado la simple emisión de opiniones personales; no se busca acceder a resultados con estatus de verdad establecida, no por falta de rigor metodológico o por devaluar los esfuerzos aplicados al análisis de los datos, sino por la convicción de proponer una manera de comprender la realidad a partir de la ubicación de los discursos y la formulación de posibles sentidos y significados a partir de un contexto determinado.



Dentro del proceso de análisis de datos, tras la consecución y transcripción de las entrevistas, se procedió a hacer el vaciado de estas en cuadros tipo Bertely (2004), que está conformado por tres entradas (la primera para colocar la copia fiel de la entrevista, la segunda para resaltar extractos significativos y la tercera para realizar interpretaciones, categorizaciones e inferencias), esto con la finalidad de poder dar con elementos propios del Análisis Crítico del Discurso denominados como “niveles de significación” (Pardo, 2007):

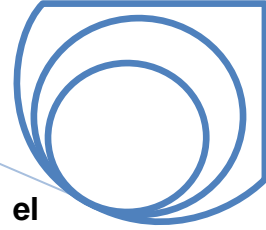
- Conceptualización de la experiencia: refiere a la identificación de conceptos y las relaciones que puedan surgir en los elementos que surgen durante la exploración del discurso (evaluación docente, práctica docente)
- Formulación de modelos mentales: consiste en el esquema donde se concreta la experiencia subjetiva, depende tanto de condiciones biológicas del individuo como del contexto físico donde actúa (opiniones sobre evaluación docente: rechazo o aceptación)
- Formulación de esquemas fundacionales: atiende la conformación de categorías que corresponden a las posibles relaciones y conceptos con los que se da significado y estructura al conocimiento subjetivo e intersubjetivo (información que se comparte en el área de ingeniería Civil sobre la evaluación docente).
- Estructuración de modelos culturales: es donde se reconoce las distintas maneras a través de las cuales el conocimiento individual se pone en común y se construye a partir del saber compartido.
- Organización de representaciones sociales: la representación es entendida como un “tejido de modelos culturales”, producido por un proceso de objetivación y anclaje a través de tres elementos: actitud, información y campo de representación.
- El desentrañamiento de la ideología: entendiendo por esta un sistema de creencias o representaciones compartidas en un grupo grande y con características heterogéneas, se constituye a través de la implicación de dos formas antagónicas (como mínimo) de representaciones.



Una vez ubicados estos elementos a través de distintas manifestaciones detectadas en los argumentos que componen los discursos de los entrevistados se procedió a realizar un proceso de triangulación de datos, esto en tanto en el sentido de agregar un proceso de validación del conocimiento en la investigación como en la razón de atender una posible “vulnerabilidad metodológica” que según De Rosa (1994, citado en Tarrés, 2013) que consiste en que los estudios de representaciones sociales solamente atienden estas en un nivel de grupos o individuos de forma aislada, sin tomar en cuenta las posibles diferencias a nivel intragrupo y a nivel intraindividual.

La triangulación realizada para este trabajo encuentra su sustento en los postulados de Cisterna (2005) sobre “categorización y triangulación en investigación cualitativa donde el autor alude a la existencia de tres niveles distintos de triangulación que a continuación se presentan e ilustran de la manera en que fueron trabajados en la investigación.

- El primero consiste en **triangular la información brindada por cada uno de los sujetos**, es decir que, a partir del discurso que cada uno de los profesores que conformaron la población, se clasificaron las respuestas trascendentes por tendencias (en este caso fueron: objetivación, anclaje, información, actitud, campo de representación, concepto de evaluación docente, e impacto de la evaluación docente en la práctica del profesor), a su vez también se rastrearon posibles elementos que se complementen o incluso se contradigan dentro de cada discurso.
- El segundo nivel refiere a una **confrontación a partir de las diferentes tendencias identificadas**, dicho de otro modo este nivel consistió en establecer relaciones de comparación entre los testimonios de los diferentes discursos recabados a partir de los tópicos que se trataron en cada entrevista, estableciendo elementos donde las opiniones de los profesores presentaran puntos de convergencia (por ejemplo en el la actitud que proyectaban respecto al proceso de evaluación docente).

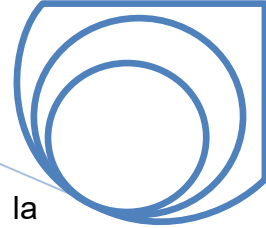


- El tercer nivel está compuesto por una **triangulación con el marco teórico**, de tal suerte que éste no quede cual encuadre bibliográfico sino como un elemento que produce discusión con y a partir de él a modo que una nueva discusión con los aportes de trabajo de campo surja; para este nivel se fue entretejiendo los diferentes hallazgos empíricos a la luz no solo de la teoría de las representaciones sociales, sino también con los aspectos que se enmarcaron en el capítulo uno sobre la evaluación docente y la trascendencia que tiene esta dentro del contexto real que viven los profesores de Ingeniería Civil.

C. El nivel instrumental

A pesar de haber mencionado antes que se utilizó la entrevista como instrumento de recolección de datos, es importante esclarecer detalles acerca del cómo es que se utilizó. Se decidió proceder con la entrevista semiestructurada pues representó un oportunidad para acercarse a los profesores que comúnmente ven la cuestión del tiempo como un problema, además permitió a los participantes obtener el espacio y la libertad suficientes para ahondar en el contenido del discurso (Vela, 2013). La entrevista responde a la necesidad clara de escuchar al otro, y más allá, de reconocerle, de comprenderle en su realidad inmediata, en palabras de Santos (2007, p. 27) “de reconocer al otro como sujeto de conocimientos [...] elevar al otro de estatus de objeto al estatus de sujeto”.

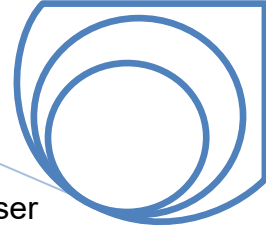
La entrevista está compuesta por un total de ocho interrogantes abiertas, dichas preguntas fueron confeccionadas a partir de un cuadro de ocho entradas en el que se fue vaciando de manera sintética las variables de la investigación, las teorías mediante las cuales se les da sustento, los autores de dichas teorías, obviamente la definición de la variable, sub-variables, objetivos (general y específicos) y preguntas de investigación, de tal modo que reflejaran un entramado desde el principio hasta el ítem a reflejar en cada pregunta; aquí se



ilustra solamente la columna “variable” en relación con las preguntas de la entrevista:

Cuadro de relación entre variables y entrevista ³	
Variables	Preguntas de entrevista
Representación social	(Objetivación y anclaje) ¿Qué es para usted la evaluación de la docencia? (Estructura de la representación social) (la información y campo de representación) ¿De qué fuentes de información dispone sobre el proceso de evaluación de la docencia? (actitud) ¿Cómo describe su postura frente a los procesos de evaluación?
Evaluación de la docencia	Desde su punto de vista ¿Para qué se evalúa al docente? ¿Considera que el proceso de evaluación de la docencia establecido por la universidad es un referente para modificar su práctica? ¿Qué cambiaría del proceso de evaluación de la docencia?
Práctica docente universitaria	Para comenzar, ¿podría platicarme sobre su experiencia como profesor de Ingeniería Civil (antigüedad, asignatura (s) que imparte, formación)? ¿De qué manera cree que influye el proceso de evaluación de la docencia en su práctica profesional?

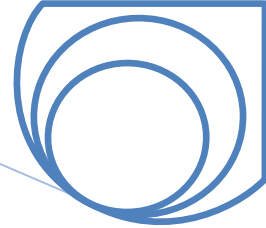
³ Tabla de elaboración persona a partir de variables establecidas para realizar la investigación y cuestionamientos integrados en entrevista aplicada a profesores de ingeniería Civil.



Cabe señalar que la entrevista no se pensó con la intención de ser utilizada como una simple serie de preguntas esquemáticas que el docente tenía que responder de manera muy concreta, más bien se elaboró como un medio en el que tanto investigador como profesor (entrevistado) pudiesen interactuar a fin de poder desentrañar aquella subjetividad donde surge “la imaginación, el simbolismo y el deseo” (Benadiba y Plotinsky, 2007, p. 14).

Se entrevistó a un total de ocho profesores encargados de impartir distintas asignaturas en el programa de Ingeniería Civil en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, la “muestra” fue elegida aleatoriamente, atendiendo más a la disposición de los profesores para participar, que a un criterio que intentase excluir o encuadrar el testimonio de los participantes; en la muestra se encuentran 5 hombres y 3 mujeres (el sexo no fue criterio de selección), participaron profesores con diferentes cantidades de años en servicio (hecho que permite también establecer diferencias entre el modo en que se representa a la evaluación en profesores con mayor antigüedad en contraste con los que tienen menor). En un principio se pretendió realizar la investigación con una muestra compuesta por profesores de la Licenciatura en Derecho perteneciente a la misma facultad, sin embargo, distintas situaciones desde el inicio entorpecieron el desarrollo propicio del contacto para poder realizar el proyecto y es que, no todos están listos para tratar el tema de evaluación pues aún es motivo de intriga, de inseguridad, de cuidado para algunos.

De este modo es como se realizó la presente investigación, esperando que pueda fungir como un elemento que aliente a repensar los procesos de evaluación docente y contribuir a la producción de conocimiento sobre este objeto de estudio.



Capítulo 3 Las representaciones sociales del profesorado de Ingeniería Civil sobre evaluación de la docencia

“Conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa”.

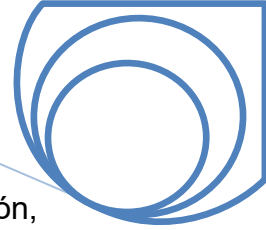
Araya (2002)

A. Aproximaciones conceptuales sobre Representaciones Sociales

a. La representación social

Esta teoría retoma como base el pensamiento de Durkheim sobre representaciones colectivas principalmente presentado en las obras “De ciertas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas” (1971), “Las formas elementales de la vida religiosa” (1992) “Sociología y filosofía” (2000); en aquellas obras que se intentaba comprender de manera muy general un fenómeno psicológico y social que abarcaba cuestiones como la forma en que se designa a la ciencia, la ideología y el mito; así mismo se retoma el planteamiento sobre la vida social como la condición recíproca del pensamiento organizado. El estudio psicosociológico evocado por las representaciones sociales tiene un “estatus de yuxtaposición” (Castorina y Kaplan, 2003, p.10) pues, para formular un concepto de representación social resulta necesario echar mano de elementos que conjugan lo mental, lo afectivo y lo social como el lenguaje y la comunicación.

Las representaciones sociales se producen a través de observaciones, análisis de estas, la apropiación indiscriminada de nociones y lenguajes de la ciencia o filosofía. A diferencia de los conceptos de imagen, opinión o actitud, la representación social hace referencia a algo dinámico y se caracteriza por producir un modo de actuar y de relacionarse con el medio; por otro lado, la representación

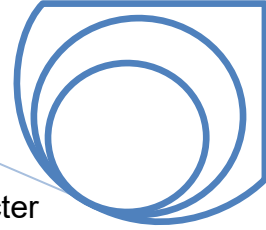


social no debe de ser entendida en términos llanos como una simple reproducción, sino más bien como una construcción del objeto en cuestión a representar, así pues, se le debe atribuir espacios de autonomía y de creación a nivel individual o colectivo (Tarrés, 2013); así mismo, esta atribución que les permite producirse, recrearse y/o modificarse mediante el proceso de interacción social y en general en la práctica social, es precisamente lo que compone su llamado estatus ontológico y a la vez les otorga el carácter social, más que por bases grupales o individuales (Castorina y Kaplan, 2003).

Duveen y Lloyd (2003) asumen las representaciones sociales como teoría genética, a lo que vale la pena echar un vistazo pues ofrecen una vista estructural que si bien no cumple con las exigencias del mismo Piaget, puede alumbrar algunas cuestiones estructurales en el desarrollo de las representaciones sociales:

- Sociogénesis: definida como la etapa en que se crean las representaciones. Refiere a un atributo temporal de tal modo que si se estudian las representaciones sociales sobre un objeto o tema concreto, estas habrían de transformarse y podría ser percibido si se decidiera hacer años adelante un segundo estudio. Este hecho también evoca la dimensión histórica de las representaciones sociales.
- Ontogénesis: los recién nacidos nacen en un contexto social construido por su familia inmediata, sin embargo el desarrollo de la competencia para ser miembro activo de la sociedad pensante marca el momento en que pueden acceder a las representaciones sociales de su comunidad, esto es la ontogénesis. Este proceso no aplica solamente a la infancia, sino que puede repetirse tantas veces como el individuo se involucre a un nuevo grupo.
- Microgénesis: se manifiesta en la interacción social a nivel individual, es decir donde la persona interactúa, comparte, debate, etcétera.

El trabajo de Berger y Luckmann (2003) representa otro punto de arranque para la teoría de la representaciones sociales, esto debido a que en su obra



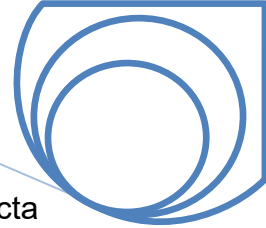
construcción social de la realidad sientan las bases que refieren al carácter intersubjetivo de la realidad que retoma Moscovici, a la importancia que juega el lenguaje y la comunicación como elemento clave en la formulación, transmisión y aceptación de instituciones a través de los individuos, es decir, un carácter generativo atribuido al conocimiento, siendo que este no simplemente es reproducido como algo ya prescrito sino que se genera o modifica al interactuar con otros objetos sociales.

Una vez contemplado este panorama resulta más fácil presentar algunas definiciones sobre la variable en cuestión, Moscovici (1979) define la representación social como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Otra definición más antigua (y más amplia) que presenta Moscovici versa así:

Las representaciones sociales son valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (1973, p. XIII).

Por otra parte al hablar de representación social, en palabras de Jodelet (1976), se trata de modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, además señala cinco características fundamentales: siempre es la representación de un objeto, tiene el carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, tiene un carácter simbólico y significativo, tiene un carácter constructivo, y tiene un carácter autónomo y creativo.

Hasta aquí es preciso apuntar que el carácter dinámico que posee la representación social no sólo es un conocimiento social que tiende a reproducirse, sino que, precisamente a partir de las reproducciones que se capta sobre “x” objeto, es que se crean representaciones propias y/o grupales, que a su vez



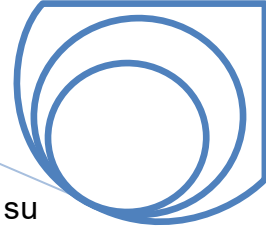
pueden provocar un cambio a nivel social a través de la conducta que se proyecta un individuo o grupo mediante la representación social de un determinado objeto.

Resulta interesante mencionar que existe una especie de “sesgo humano” que reconoce Moscovici (1998, p. 216), consiste en el hecho de que los integrantes de un grupo pueden creer que poseen las mismas representaciones y actitudes, sin embargo cuando estos participantes inician un proceso de comunicación puede que mantengan sus representaciones e incluso lleguen a transformarlas y ampliar su contexto de intercambio.

El vínculo entre representación y comunicación resulta innegable, ya que “el pensamiento representativo precede y dirige la comunicación, la cual transporta la idea y el contenido significado” (Derrida, 1988, p. 22).

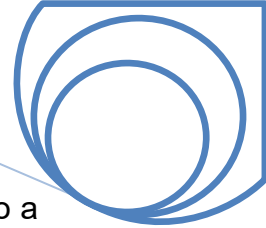
Jahoda (1988, citado en Castorina y Kaplan, 2003) denuncia una debilidad proyectada por las definiciones aportadas por los psicólogos sociales sobre representación social, a lo que Castorina y Kaplan (2003, p. 11) basadas en los discursos de Moscovici atribuyen “un nivel de elaboración (conceptual) asociado con diferentes tipos de investigación, cada uno con sus propio sesgo”. Hay algunas confusiones que pueden presentarse entre representación social y otros conceptos propios de las ciencias sociales, enseguida se presentan algunas aclaraciones retomadas del trabajo de los autores mencionados en este párrafo.

- Representaciones sociales y representaciones colectivas. Existe la diversidad de representaciones sociales dentro de grupos e instituciones y tienden a ser modificadas mediante un proceso de interacción social común como el diálogo; por su parte la representación colectiva atiende a una forma de conciencia social que puede llegar a transformarse pero de forma muy lenta. Pueden existir distintas representaciones sociales sobre un tema en particular dentro de un grupo, por ejemplo: los distintos profesores que participaron en este estudio, manifestaron representaciones sociales con distintas características (diferentes actitudes hacía la evaluación,



diferentes tipos de información en que fundamentan su representación), sin embargo si se quisiera transformar la percepción de todo el grupo a modo que solo existiera una actitud de aceptación hacia la evaluación se llevaría un largo tiempo, puesto que se está hablando de una representación colectiva.

- Representaciones sociales y otras formas de conciencia social. El principal motivo del fundador de la teoría de las representaciones sociales para diferenciar a estas de otras formas de conciencia radica en la legitimación y comunicación de conocimientos, pues las representaciones sociales colaboran a comprender las formas de legitimación en la sociedad moderna (medios de comunicación), dado que en las sociedades tradicionales los modos de legitimación eran uniformes. Las representaciones sociales emergen de el cúmulo de la actitud, la información que se posee sobre un tema y la jerarquización de esta, permitiendo identificar cómo es que a partir del proceso de comunicación es que se va conformando una forma de comprender la realidad.
- Representaciones sociales y sentido común. El objeto a estudiar no se compone de los simples prejuicios o estereotipos sociales, sino más bien el conocimiento cotidiano que se formula en las interacciones cotidianas a través de las posibles modificaciones que pueda tener el conocimiento científico al ser compartido en el proceso comunicativo. Moscovici (1981, p. 187, citado en Duveen y Lloyd, 2003, p. 31) plantea: la ciencia intenta organizar “un mapa de las fuerzas, objetos y hechos que son modificados por nuestros deseos y nuestra conciencia” y por otra parte las representaciones sociales intentan organizar la conciencia colectiva explicando los fenómenos en términos accesibles ad hoc a las necesidades individuales inmediatas. Un profesor puede conformar su propia representación social sobre evaluación docente a partir de la información que tiene sobre el tema (a través de cursos, libros,



revistas, comunicados, etc.), mientras no se tenga un acercamiento a alguna fuente de información entonces solo se podrá hablar sobre el tema de la evaluación docente desde el sentido común, es decir desde presuposiciones incluso desde el ingenuo.

Para cerrar este apartado, una cita de Farr (1993, citado en Farr, 2003, p.158) que exalta la virtud de esta teoría psicosocial: “las representaciones sociales nos permiten comprender la comprensión que el público tiene de la ciencia”.

b. Componentes de la representación social.

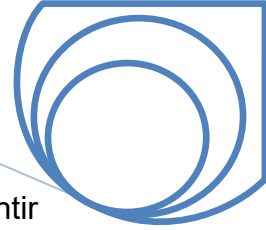
Para el análisis de las representaciones sociales, Moscovici (2002) propone tres dimensiones o componentes fundamentales que a continuación se describen:

- **La actitud.**

Refiere a la postura de apreciación, rechazo o indiferencia respecto al objeto representado, es considerada la dimensión más evidente pues se refleja en la conducta, es considerada también como la primera en la cronología pues el sujeto se informa y representa un objeto normalmente después de haber tomado una postura en relación a dicho objeto. Sobre esta dimensión Araya (2002) aporta:

La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo puede tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular (p. 40).

Un ejemplo muy claro sobre esta dimensión puede ser verificado en un simple: cuando un niño presencia un fenómeno como la lluvia, puede ser que desarrolle una actitud positiva pues encuentra interesante la sensación de las gotas cayendo sobre él, pero también puede que esta misma situación cause a



otros niños una actitud negativa pues el cielo nublado puede hacerlos sentir melancólicos, ambas actitudes son completamente inmediatas a la interacción sin la necesidad de poseer estrictamente alguna explicación científica sobre la lluvia, es algo casi instintivo, algo que emerge antes de comprender realmente cómo o por qué sucede el fenómeno.

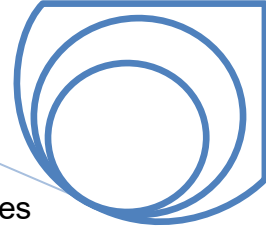
- **La información.**

Es el cúmulo total de datos que posee un grupo o individuo determinado acerca de un objeto (hecho, acontecimiento, fenómeno, etc.), es decir, se refiere a la cantidad y calidad de los conocimientos que poseen los individuos en las que fundamentan sus representaciones.

El origen de la información es un elemento de importancia ya que esta emana del contacto directo con el objeto y del modo de actuar que un individuo crea a partir de él, Jodelet (1976) realiza una clasificación global para las fuentes de información:

1. Las informaciones procedentes de las experiencias vividas por las propias personas.
2. Las informaciones procedentes acerca de lo que las personas piensan, expresado en términos de roles.
3. Las informaciones obtenidas de la comunicación social y de la observación.
4. Las informaciones provenientes de conocimientos adquiridos en medios formales como estudios, las lecturas, los medios de comunicación de masas.

La información procedente de la experiencia puede ser identificada gracias a que evocan experiencias totalmente personales (sensaciones, creencias, sentimientos) se presentan comúnmente acompañadas de frases en primera persona como “yo creo...” “yo pienso...” “yo siento...”. Para la segunda clasificación es necesario comprender que son producto de la manera en que las personas se auto conceptúan, se presenta en frases como: “el profesor debe ser una guía para el conocimiento”, así pues hay que entender que quien expresa esta idea esta describiendo la manera en que desarrolla su rol como profesor. En la tercera categoría se plantean ideas que refieren a describir las características

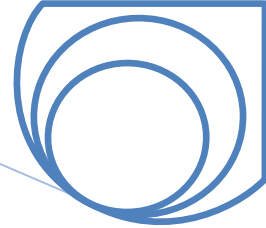


del grupo al que pertenecen, también presenta contenidos de conversaciones como dichos, consejos, frases recurrentes; una frase que puede ejemplificar esto puede ser “recibimos indicaciones para saber cuándo inician los periodos de evaluación docente”. El último tipo de información es el más abstracto debido a que refiere a una teoría, planteamientos filosóficos o técnicos, se identifica cuando se cita a un autor, un teorema, un postulado o los nombres de las teorías (Araya, 2002, p.74-75).

- **El campo de representación.**

Hace referencia al modo en que se jerarquiza el contenido mismo de la representación, es decir la información proporcionada por las diversas fuentes de acuerdo a factores ideológicos, se hace presente en la totalidad de un discurso mas no en solo un fragmento o frase.

A lo largo de una conversación es posible notar como una persona se posiciona respecto a un tema, así mismo es preciso constatar qué tanta información posee y de qué tipo es esta: tales aspectos son recurrentemente congruentes a lo largo del discurso (de lo contrario la persona con quien se conversa podría estar incurriendo en una falacia). El campo de representación no se presenta a través de una frase aislada como “yo rechazo la evaluación de la docencia”, sino que se manifiesta a lo largo del discurso cuando en distintos momentos es congruente la actitud con aspectos de la información que posee, tal vez cuando plantea en otra frase “no consideramos que la evaluación sea una herramienta que pueda ofrecernos apoyo en nuestra práctica docente”, de esta manera pudiesen haber distinta frases que revelan cuál es su ideología con respecto a la evaluación, cómo se siente al ser parte del proceso, e incluso proponer algunas cuestiones que pudiesen modificar su manera de pensar sobre dicho proceso; el hecho de que el campo de representación debe ser congruente durante el discurso no exime la posibilidad de que la misma representación pueda ser modificada ya que estas (como ya se mencionó líneas atrás) son de carácter dinámico y no estático.



A manera de cierre para este apartado, se retoma el aporte de Araya:

...conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual (2002, p. 41).

c. El proceso de objetivación y anclaje

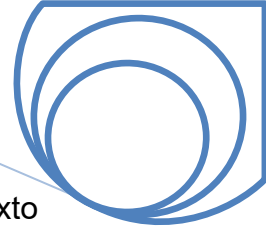
El proceso mediante el cual se conforma una representación social está constituido por dos procesos: el de objetivación y el de anclaje. Moscovici obtuvo inspiración de los postulados de Bartlett (citado por Castorina y Kaplan, 2003) sobre la importancia e influencia del contexto en la forma de narrar cuentos para pensar en estos procesos, dichos postulados apuntaban a la existencia de una diferenciación entre las posibles versiones de un cuento en varios pueblos, esto a raíz de una variación en los procesos de asimilación y acomodación llevados a cabo en los integrantes de cada pueblo.

Los procesos a continuación descritos surgen necesariamente como procesos interdependientes, puesto que una representación no puede lograr concretar un proceso por ser sin lograr el otro, sin embargo deben ser entendidos como dos procesos que poseen sus propias características (Duveen y Lloyd, 2003).

- **Objetivación:**

El proceso de objetivación no ha sido tratado específicamente por la teoría de representaciones sociales, ya antes se había tratado por Berger y Luckmann (2003) en su teoría sobre la construcción social de la realidad.

Moscovici (1986, citado en Lacolla, 2005, p. 6) establece que lo que se denomina como objetivación resulta ser equivalente a “reabsorber un exceso de significados mentalizándolos”, en otras palabras este proceso consiste en formar



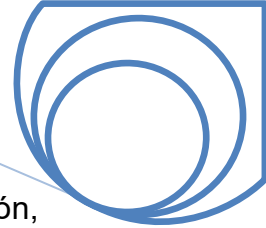
una imagen mental a partir de la información que es bombardeada por el contexto sociocultural en el que se está inmerso, es dar cuerpo a lo abstracto en iconos concretos. Lacolla (2005) reconoce tres diferentes fases progresivas en la objetivación: a) construcción selectiva: es la apropiación y dominio de información previamente separada del contexto científico. b) esquematización estructurante: es la conformación de una imagen concreta y fácil de expresar respecto el objeto representado. c) Naturalización: la imagen conformada adquiere valor “ontológico” y le es atribuido una existencia fáctica.

- **Anclaje**

Se define como “el enraizamiento social de una representación y su objeto” (Lacolla, 2005), es decir, la representación se adhiere al marco referencial provisto por la colectividad de un contexto y es utilizado como un instrumento para comprender la realidad y actuar en ella. Por tanto, Moscovici (1979) señala que la objetivación es el traslado de lo científico al esquema del ser y el anclaje es el encargado de concretarlo en un hacer.

Así mismo ha de tenerse en cuenta que el concepto de anclaje se refiere al nexo que existe entre significado generado y lo que es comunicado con referencia a este, el mismo Moscovici (1998, p. 211) asevera que para arrojar nueva luz sobre el anclaje como una práctica social, es necesario visualizar a la representaciones sociales como “presuposiciones enterradas bajo estratos de palabreas e imágenes emitidas en la mente”.

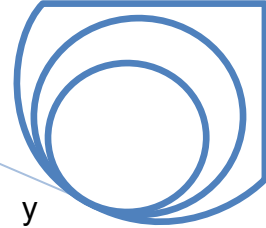
Como ya se mencionó renglones atrás, tanto proceso de objetivación como de anclaje poseen igual trascendencia, a tal grado que una no puede existir sin la otra; sin embargo, particularmente refiriéndose a un posible fallo en el proceso de anclaje, puede ser indicador de que la representación resulto ser un falsedad social por tanto, las interacciones comunicativas se ven entorpecidas por elementos que imposibilitan un consenso, como ambigüedades, polisemia o vaguedades (Moscovici, 1998).



Los procesos de comprensión sobre la realidad en educación, particularmente en lo que refiere al tema de la evaluación docente no son asunto que deba ser atendido únicamente desde el aspecto cognoscitivo, ya que diversos factores de índole social ejercen gran influencia en el modo en que se representa dicho proceso: ya sean cuestiones como las reformas educativas emprendidas en educación básica, los modos en que se establecen las prácticas evaluativas en cada institución y/o área disciplinar, etc. La lectura que ofrece esta teoría psicosocial apunta que las representaciones sociales son un “fenómeno histórico, cultural y social del mundo de vida contemporáneo, lo cual implica necesariamente que son modificables, cambiantes” (Herner, 2010, p.11), por tal motivo su análisis resulta una oportunidad para poder comprender en qué situación se encuentra nuestra “cultura de evaluación” tras varios años de haber incluido sistemas para valorar la actividad docente como parte de la normatividad universitaria, esto con la intención de que, una vez sondeado tal escenario sea posible encontrar modos de reestructurar, repensar el modo en que se intenta valorar la labor del docente.

B. ¿Qué es evaluación de la docencia para el profesor de Ingeniería Civil?

La Ingeniería Civil es una disciplina que cumple con una importante función dentro del desarrollo social y económico dentro de México, al igual que otras instituciones de educación superior, la UNAM se encarga de formar en esta profesión a una gran cantidad de jóvenes universitarios. En la FES Aragón se imparte también esta disciplina, teniendo un plan de estudios que se encuentra conformado por un total de 54 asignaturas obligatorias (367 créditos) y 45 asignaturas de carácter optativo (63 créditos), estas divididas a su vez en 6 áreas:



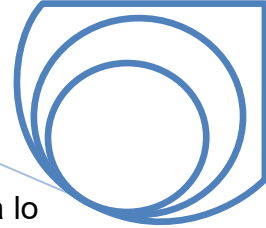
Sistemas y transporte, Hidráulica, Geotecnia, Estructuras, Construcción y Ambiental.

Con la intención de facilitar la ubicación de los distintos profesores que brindaron sus apreciaciones a través de la entrevista, se presenta este cuadro donde aparece una relación con el nombre, años de antigüedad, asignatura impartida y formación profesional, ya que, desde este punto se mencionarán sus nombres sin referirse a la información básica sobre cada uno.

Cuadro de relación de profesores entrevistados. ⁴				
Profesor	Género	Años como docente	Formación profesional	Asignatura que imparte en Ingeniería Civil
Informante 1.	Hombre	32 años	Ingeniería Civil y Sociología	Recursos y necesidades de México
Informante 2.	Hombre	33 años	Ingeniería Civil	Comportamiento de suelos
Informante 3.	Hombre	23 años	Licenciatura en Derecho	Comunicación oral y escrita
Informante 4.	Mujer	3 años	Ingeniería Civil	Movimiento de tierra
Informante 5.	Hombre	17 años	Ingeniería Química	“Impacto ambiental”
Informante 6.	Mujer	8 años	Ingeniería Civil	Química en Ingeniería
Informante 7.	Hombre	30 años	Ingeniería Civil	Captaciones y conducciones
Informante 8.	Mujer	8 años	Licenciatura en Pedagogía	Sociología de México

Al igual que es posible encontrar un sinfín de representaciones tanto en el consciente individual como en el consciente colectivo sobre un mismo objeto o tema, no es sorpresa que el propio concepto de evaluación docente siendo polisémico y contando con un gran número de enfoques a través de las cuales se define de distintas maneras; se manifieste mediante diversas representaciones sin importar que se intente analizar la representación creada desde un proceso

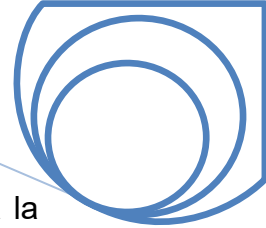
⁴ Tabla de elaboración personal, construida a partir de datos generales obtenidos en entrevistas con profesores



institucional común para todos los profesores de Ingeniería Civil, debido a que a lo largo de su vida (tanto social, como familiar y académica) han ido interactuando con distintas experiencias e información que ha conformado su representación social sobre la evaluación docente.

La representación se concreta tanto en el discurso como en el actuar, de tal manera que para este primer apartado se pretende dar un esbozo de las diversas formas en que se manifiesta la representación social sobre evaluación docente en el discurso proyectado por los profesores entrevistados, cabe mencionar que, hay testimonios tanto de profesores que se encargan de impartir en el área que refiere a temas sociales en la currícula del programa de Ingeniería Civil como de los profesores a cargo de asignaturas propiamente relacionadas con dicha disciplina.

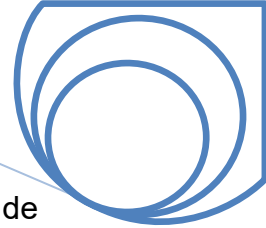
Para comenzar el testimonio del Informante 1 establece que el proceso de evaluación consiste en “simplemente poner una calificación”; el Informante 2 lo conceptúa como un “proceso mediante el cual se va a dar una verificación de cada una de las etapas del proceso educativo, en esta instancia pues es por semestre”; otra manera de concebir la evaluación aportada por el Informante 3 que enuncia: “es un proceso valorativo de la actividad del profesor y su capacidad, que puede ser cuantitativo o cualitativo”; la Informante 4 expresa: “para mí es medir... los aspectos generales de la práctica docente, de acuerdo a los estándares establecidos”; para el Informante 5 se delimita como un “proceso... que se realiza precisamente para ir detectando a académicos, a docentes que si de plano salen bajo en evaluación y entonces tratar de aplicar una actividad correctiva”; finalmente, el último participante, la Informante 6 concibe a la evaluación de la docencia (a nivel personal) como una herramienta que permite encontrar elementos que pueden mejora en la clase, sin embargo a nivel administrativo se reconoce también como un instrumento para seleccionar/excluir personal, y realizar adecuaciones curriculares; el Informante 7 (quién lleva más tiempo de servicio como docente) comenta sobre la evaluación: “Yo lo definiría como un proceso de superación académica...(sirve para) buscar una mejor relación del académico... del profesor y de los alumnos”; finalmente en el testimonio de la



Informante 8 (la única profesora en la muestra que no posee formación afín a la Ingeniería Civil, pues cuenta con estudios de Pedagogía) apunta: “evaluación es conocer o diagnosticar, estar enterados si realmente inicias el semestre de forma correcta y lo terminas igual”. En seguida se presenta una tabla donde trata de enfatizarse qué tipo de concepciones predominan: si las que conciernen a aspectos cuantitativos o a aspectos cualitativos.

Cuadro 1: Definiciones de evaluación según su enfoque ⁵	
Definiciones afines a lo cuantitativo	Definiciones afines a lo cualitativo
“Simplemente poner una calificación” (Informante 1).	“Proceso mediante el cual se va a dar una verificación de cada una de las etapas del proceso educativo, en esta instancia pues es por semestre” (Informante 2).
“Para mí es medir... los aspectos generales de la práctica docente, de acuerdo a los estándares establecidos” (Informante 4).	“Es un proceso valorativo de la actividad del profesor y su capacidad, que puede ser cuantitativo o cualitativo” (Informante 3).
“Yo lo definiría como un proceso de superación académica... (Sirve para) buscar una mejor relación del académico... del profesor y de los alumnos” (Informante 7). (A pesar que el profesor Teodolfo no menciona a primera vista elementos cuantitativos en su definición, durante su discurso utiliza indiscriminadamente el termino calificación como sinónimo de evaluación)	“Proceso... que se realiza precisamente para ir detectando a académicos, a docentes que si de plano salen bajo en evaluación y entonces tratar de aplicar una actividad correctiva” (Informante 5).
	“Es ir valorando tanto las técnicas como incluso el temario mismo... para ver las mejoras que pueden hacerse en clase y a la carrera” (Informante 6).
	“Evaluación es conocer o diagnosticar, estar enterados si realmente inicias el semestre de forma correcta y lo terminas igual” (Informante 8)

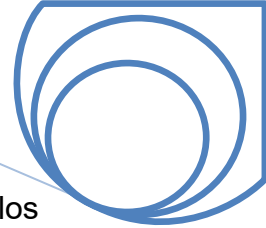
⁵ Tabla de elaboración personal a partir de entrevistas con profesores de Ingeniería Civil.



Con este panorama no sólo se da cuenta de una diversidad de concepciones que se da a partir de las experiencias que cada profesor tiene en su vida académica con el proceso de evaluación; tal situación no representa un problema o falta de congruencia entre los diversos testimonios sino que, más bien se trata de todo lo contrario debido a que se está manifestando de forma contundente algo que avala la característica dinámica y autónoma de la representación social ya que, es preciso recordar: a diferencia de la imagen, la opinión o la actitud por sí sola, la representación no es solamente un acto de reproducción, se trata de un acto de construcción (Tarrés, 2013).

Vale la pena resaltar que puede parecer que se manifiesta de forma muy tenue la autonomía en las propias representaciones de los profesores entrevistados cuando aparece la presencia de la palabra “medir” de forma explícita solamente en una ocasión y una de forma implícita al establecer que este proceso implica solamente poner una calificación; siendo que predominan las definiciones emparentadas con la definición de Llarena de Thierry (que orienta este estudio), esto a partir de la relación que se plantea entre el proceso evaluativo y la toma de decisiones que se emprende con base en la información que ofrece, sin embargo el espacio de autonomía creativa a nivel individual de la representación social comienza a presentarse en la manera en cómo viven la evaluación en sus propias prácticas, es decir, en qué manera son capaces de emprender toma decisiones a partir de la información que proveen los alumnos mediante los cuestionarios de opinión.

Desde los argumentos presentados por los docentes de Ingeniería Civil que participaron en este estudio es posible señalar dos posibles puntos de origen para señalar el modo en que se pretende dar atención a las posibles dimensiones que pudiesen representar focos rojos o debilidades en la práctica docente: puede venir tanto desde los profesores mismos o también puede venir desde las autoridades administrativas cuando se señala que se “ha detectado a docentes con porcentajes bajos para poder aplicar una actividad correctiva” (Informante 5), o cuando se le considera como un elemento que puede ayudar a legitimar la

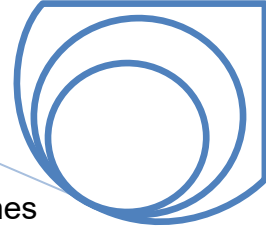


exclusión de personal académico (Informante 1), a lo largo de los discursos de los profesores todos concuerdan en que los resultados de la evaluación permiten encontrar elementos que pueden cambiar en su práctica educativa, pero no necesariamente todos los ven como puntos a mejorar, ni mucho menos como situaciones que pueden desencadenar acciones para atender dichos puntos, aquí se muestran comentarios de los entrevistados al respecto:

Profesores que no encuentran elementos para modificar su práctica:

- “Finalmente al ser esto muy subjetivo... no hay elementos que evalúen la calidad humana del maestro, eso es lo que siento que falta mucho... más bien son cuestiones administrativas” El Informante 1 deslinda totalmente la evaluación de su carácter formativo al apuntar que solamente funciona para supervisar cuestiones de carácter administrativo.
- “Solamente ahí (en los reportes de evaluación) sale si tu estas cumpliendo con tu programa, si les dices como evaluar, si hubo secuencia entre temas, si hubo respeto profesor alumno” de manera muy similar al Informante 1, la profesora Gabriela denota que el modo en que se realiza la evaluación de su práctica, carece de elementos reamente formativos al centrarse principalmente en cumplir con la función de una lista de cotejo que refleje el acatamiento de cuestiones referentes a normatividad mínima (pasar lista, comunicar criterios de evaluación, dar a conocer el programa, etc.).

El proceso de microgénesis como lo nombran Duveen y Lloyd (2003) juega un papel fundamental en las representaciones que se están analizando en este apartado puesto que en los discursos queda bastante claro el choque entre realidad y teoría: siendo que los profesores pueden tener muy presente el concepto de evaluación y saber que dicho proceso tiene como finalidad modificar en pro de la mejora (ya sea por acercamiento al área disciplinar o por cuestiones totalmente empíricas), sin embargo en el proceso de interacción social este concepto queda relegado a las líneas de un libro, o a los ecos de los comentarios de algún especialista en educación debido a que en el momento de interactuar con

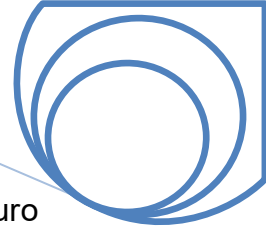


el sistema de evaluación real, este busca una finalidad distinta (en ocasiones hasta desconocida para algunos profesores). Muy a pesar de esta situación existen profesores que, saben desentrañar las voces de los alumnos de esas frías estadísticas, y saben encontrar en su contexto inmediato, es decir en su praxis cotidiana, aquellos elementos que puede ir modificando a favor de las necesidades que los alumnos proyectan, como lo manifiestan en los siguientes extractos⁶:

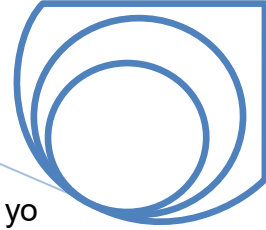
Profesores que encuentran elementos para modificar su práctica:

- “Los alumnos nos indican cuales son las líneas que ellos quieren, nosotros tenemos que girar en ese aspecto, ir girando en las estrategias de enseñanza aprendizaje que usamos” El Informante 2 señala que particularmente los comentarios que los alumnos aportan en la parte correspondiente del cuestionario de evaluación son los que principalmente le han servido para modificar el aspecto de las estrategias de enseñanza que ha utilizado.
- “Creo que la evaluación me ha ayudado a mejorar algunos aspectos, siempre y cuando uno aprenda a distinguir los comentarios son solo para ofender de los que se interesan para que uno se supere y que estos son lo menos, hay alumnos que le ponen el 10 para quedar bien pero uno debe de ser autoconsciente para decir ¿realmente tengo el 10? ¿En qué estoy fallando?”. El Informante 3 concuerda con el Informante 2 al apuntar que los comentarios abiertos que realizan los alumnos en los cuestionarios son los principales indicadores de aquellas cosas que valdría la pena tomar en cuenta para ser modificadas, sin embargo, agrega que no todos los comentarios emergen con la misma intención o utilidad, por tanto recomienda ser críticos con los comentarios recibidos y distinguir cuáles son pertinentes y cuáles no.

⁶ Se presentan estos extractos para demostrar de manera general que existen profesores que logran decodificar pistas para modificar su práctica, en el siguiente capítulo se dará



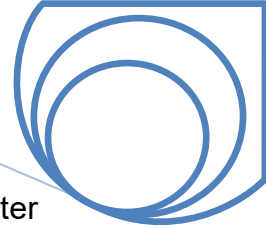
- “Cuando revisas los comentarios que me hacen los alumnos procuro corregir los errores que cometí en el siguiente curso. [...] Yo creo que lo que más nos deja son los comentarios, esos que ponen al final del cuestionario porque los informes si nos miden con un porcentaje en cuanto asistencia y puntualidad por ejemplo, pero los comentarios te aportan algo más profundo.” (Informante 4). Se presenta nuevamente la incidencia del peso que tienen los comentarios abiertos como referente para modificar la práctica docente puesto que, los informes al asignar puntajes en las dimensiones valoradas, parecen no ser el mejor elemento para promover la reflexión en los docentes sobre su hacer cotidiano en el aula.
- “Como referente yo la considero (a la evaluación) que es muy valiosa sobre todo más que por los puntos (estadísticas), a veces los comentarios que deja el estudiante en las partes donde se le da espacio abierto es lo más valioso pues ahí reflejan lo que de verdad piensan...” (Informante 5). Una vez más se refiere a los comentarios como el espacio que ofrece un punto de referencia para comenzar a reflexionar sobre la práctica del profesor y a partir de ahí poder considerar si es posible modificar o no.
- “Independientemente de qué tan efectivo o no pueda considerarse el sistema te da información y que tu como docente tienes la elección de qué corriges o que no, porque a veces los comentarios que no van ni al caso, es simpático como profesor leemos 10 mensajes de los que 7 son muy buenos [...] ahí te vas dando cuenta si de verdad eres tan malo y vas valorando que funcionó o esto ya no porque no entendieron, entonces vas tomando esas retroalimentaciones para mejora del siguiente curso porque esa es la cosa: a ellos ya no les toca”. La Informante 6 no solo reconoce que el proceso de evaluación tal y como se conoce hoy en día presenta deficiencias, también reconoce que tiene un gran acierto, y este radica en los comentarios que emite el alumnos de forma libre, concordando con sus compañeros y particularmente con Héctor cuando advierte que hay que ser críticos con los comentarios recibidos.



- “En este semestre puedo tener una baja calificación, eso implica que yo tenga que mejorar el siguiente semestre, la idea es que la evaluación por parte de los alumnos hacia mi tenga que ser mejor porque es muy claro ahí donde dicen las estadísticas en donde estamos fallando como académicos [...] tenemos que estar muy atentos a los comentarios”. El Informante 7 es uno de los profesores que presenta total acuerdo con la manera en que se evalúa (hecho que se mostrará a detalle más adelante) y menciona que la evaluación ha de servir para mejorar, en el sentido de elevar el puntaje obtenido, por lo que no hay que perder de vista que (como ya se mencionó antes) utiliza de forma indiscriminada el concepto de evaluación y calificación; en contraste con su postura de cierta manera positivista, resalta su interés por atender los comentarios abiertos que realiza el alumno.

La representación social construida sobre evaluación proyecta que se comprende a esta como un proceso que brinda información pertinente para considerar la posibilidad de modificar su práctica, así mismo el carácter simbólico y significativo (Jodelet, 1976) atribuye un menor peso a los puntajes/porcentajes con que se califica a cada dimensión o reactivo en los reportes de resultados que hacen llegar a sus manos, principalmente se da mayor peso a los comentarios que escriben los alumnos de manera más “libre y profunda”, puesto que estas opiniones emitidas por los alumnos brindan pistas de mayor trascendencia sobre aquellos aspectos que valdría la pena modificar: desde una forma de ver un tema, una actividad, o hasta la forma de evaluar.

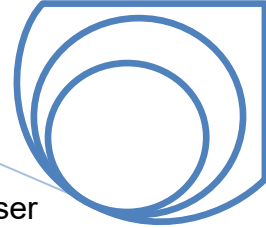
Cuando se hace alusión a la evaluación como algo meramente cuantitativo, no necesariamente se debe a que los profesores estén de acuerdo con la manera en que se llevan a cabo estos procesos o porque su conocimiento les permita hacer esta lectura de su entorno, por el contrario, ellos a través de sus experiencias como profesores de Ingeniería Civil en la FES Aragón lo definen así y aún más allá, lo representan de tal modo que algunos hacen patente la necesidad emergente de realizar modificaciones que permitan deslindar el carácter burocrático y permitir emerger el carácter formativo; en el mismo sentido.



Los profesores que en su concepto ya hacen alusión a dicho carácter formativo, no denotan en su discurso total conformidad con la manera en que opera la evaluación de su desempeño, la evaluación docente se ha convertido en una institución que posiblemente ha llegado al final de su vida útil (del modo en el que se conoce actualmente), a tal grado que la condición dinámica natural atribuida a la representación social por Moscovici (1979, 1998) e incluso el carácter generativo del conocimiento planteado por Berger y Luckmann (2003) cobran vida en los discursos aquí descritos, esto en el sentido de que se está planteando una reformulación de la manera en que se evalúa al docente, se pone en conflicto el cómo se evalúa al profesor y qué se toma en cuenta de su práctica en dicho proceso, incluso se cuestiona el cuándo se evalúa; en las siguientes líneas se pone de manifiesto tales aseveraciones.

Como ya se mencionó, entre las cuestiones a atender que manifiestan los profesores entrevistados resaltan recurrentemente la necesidad de modificar la temporalidad del proceso, la integración de aspectos cualitativos en los cuestionarios de opinión dirigidos a los alumnos, el replanteamiento de algunos indicadores que se presentan en dicho cuestionario (puesto que podría haber elementos que quedan dirigidos más a cuestiones de control administrativo que a la valoración de la labor que el docente realiza en el proceso de enseñanza aprendizaje), la cuestión más importante mencionada radica en la modificación de la cultura de la evaluación: lo cual implicaría considerar e implementar acciones como la explicitación de la intencionalidad del proceso y la manera en que funciona este (desde su planeación, implementación, procesamiento de datos, entrega de resultados y seguimiento) y por otra parte, romper con los esquemas en que comúnmente evaluación y exclusión/castigo son relacionados, a detalle se presentan los fragmentos que sustentan lo que se plantea en este párrafo:

Primero en el discurso del Informante 2 resaltan las siguientes líneas, donde hace alusión a la carencia que tiene el proceso con que se evalúa su labor respecto a elementos que le permitan reflexionar sobre la congruencia que debe existir entre la secuencia didáctica que los profesores diseñan clase a clase y lo



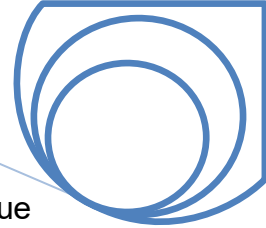
que realmente ocurre día a día; por otra parte hace hincapié en que podría ser mejor mover el momento en que se aplican los cuestionarios a los alumnos de tal manera que ellos puedan ver un cambio en el modo de enseñar de los profesores.

Me voy a meter un poco en lo administrativo, pero es que nos evalúan si llegamos temprano, si damos bibliografía, si entregamos el programa... pero faltaría incluir en la evaluación lo que plasmamos en la planeación, si llevamos a cabo los objetivos, las actividades, un cierre, así podría mejorarse la evaluación. Creo que también, te repito, habría que cambiar la fecha de aplicación, podría ser pasando el primer examen, así ellos ya tendrían elementos para opinar sobre como trabajamos, como evaluamos, si nos apegamos al programa (Informante 2).

El Informante 3 menciona el mismo problema que el Informante 2 en cuanto a la dificultad que tiene la evaluación para provocar un cambio notorio en la práctica docente y que este cambio sea percibido por los alumnos, que de no percibirlo, van perdiendo el interés en dicho proceso semestre tras semestre; añade a su reflexión la pertinencia de los elementos que se toman en cuenta, es decir somete a tela de juicio si los aspectos cualitativos verdaderamente son los que se intentan valorar con los instrumentos de evaluación; y un elemento más que vale la pena resaltar es esa pregunta “¿qué es lo que se quiere evaluar?” que da pie a preguntarse ¿queda clara la intencionalidad con que opera el proceso para valorar la docencia en esta institución? ¿Realmente la información institucional sobre el proceso está ocupando un lugar primordial en la representación social que se crea sobre el proceso de evaluación?

La evaluación mejoraría siendo más objetiva y modificando sus tiempos de aplicación, bueno no tengo ahorita los reactivos, pero habría que revalorarlos ¿qué es lo que se quiere evaluar? ¿Lo cuantitativo o lo cualitativo? [...] Apruebo los procesos de evaluación pero con modificaciones, habría que revalorar, repito, los reactivos, los tiempos y los mecanismos de aplicación, ver la forma de que el alumno se sienta motivado para participar, porque ese aspecto de considerarla como algo obligatorio repercute (Informante 3).

La Informante 4 agrega un elemento más para considerar el repensar el proceso de evaluación docente: retomar las características propias e individuales



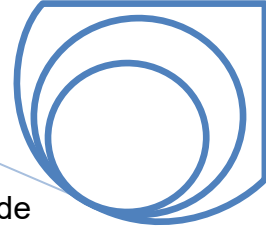
que competen únicamente a la práctica que ejecutan los profesores que pertenecen al área académica de Ingeniería Civil.

La evaluación debería ser más... más... lo que pasa es que la evaluación es la misma para todas las áreas, deberían hacer una evaluación específica para Ingeniería Civil, no es lo mismo ser docente aquí que en filosofía y letras aunque si elementos tener ciertos principios generales en común (Informante 4).

El informante 5 apunta nuevamente a la cuestión de la temporalidad, además vuelve a aparecer la necesidad que tiene la institución sobre el otorgamiento de información clara sobre la intencionalidad con que funciona el proceso, ya que la representación que se crea carece de elementos provenientes de este punto, este profesor realiza una propuesta interesante cuando plantea el uso de cursos de “sensibilización” que traten los detalles del proceso; un elemento no mencionado antes por los demás profesores aparece cuando señala que es necesario crear e implementar estrategias que ayuden a encaminar los resultados arrojados por la evaluación hacia la mejora de la práctica docente como cursos (pensados a partir de las necesidades reflejadas por el personal); lo más relevante salta cuando dice que hay que romper con la idea “evaluación = a tachar”, en otras palabras dejar de mirar y vivir la evaluación como un medio para sancionar.

Yo creo que si se debería cambiar la temporalidad; segundo: la comunicación porque creo que a veces no se sabe cuál es el sentido de la evaluación porque se tiene miedo, habría que explicar exactamente cuál es el sentido del proceso, sobre la temporalidad y ya después a lo mejor, después de estos cambios (sobre todo el de la temporalidad) vendrían situaciones posteriores como implementar cursos, incluso sobre evaluación para fomentar que estas son malas sino para beneficio, romper con esa idea de “evaluación , ¡ah! ya me van a tachar...” (Informante 5).

La Informante 6 se suma a sus compañeros cuestionando la vigencia del cuestionario que se aplica a los alumnos ya que, en otro momento durante la entrevista señala que estos no han sido cambiados (al menos desde que ella era alumna en esta misma institución), manifiesta poca satisfacción con la información que brindan las preguntas que componen el cuestionario, teniendo en cuenta que



la mayoría son cuantitativas, entonces es posible pensar que esto se puede solucionar dando pie no solo a preguntas abiertas sino a preguntas mejor elaboradas, preguntas que no reduzcan una dimensión o criterio evaluativo a un sí, un no o a un simple número.

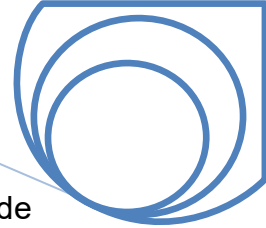
Habría que evaluar esos cuestionarios, ¿qué tan vigentes son? ¿Qué cosa se puede aportar de ambos lados? No nada más de la administración, replantear las preguntas para que me pudiesen dar más información. Eso modificaría yo (Informante 6).

Finalmente la Informante 8, (no se debe perder de vista que esta es la única profesora que posee formación formal como pedagoga y que forma parte de la muestra), en su comentario intenta cuestionar si el modo en que se evalúa al profesorado puede alcanzar a analizar de manera profunda el actuar del profesor, e incluso poder visualizar si verdaderamente éste posee un elemento vital: la vocación (ella lo llama “don”). ¿Pero, realmente la evaluación debe ser capaz de visualizar hasta este punto? Lo que es aún más importante ¿podría un cuestionario de evaluación alcanzar tal profundidad? ¿No sería pertinente acercarse a tales niveles a través del uso de más de un instrumento?

(Cambiaría la evaluación para)... que no fuera tan cuadrado, que buscara saber más bien qué tipo de metodología se tiene, cómo es el desarrollo del profesor en el aula, porque no todos tenemos e don de saber mucho y venir a plasmarlo. Siento que los alumnos no pueden realmente decir lo que realmente es el maestro (Informante 8).

Mirando desde la postura genética de Duveen y Lloyd (2003) es necesario recalcar que las sugerencias que aparecen aquí corresponden a un momento específico, en un contexto específico (etapa de sociogénesis⁷) por tanto, sería arriesgado tomar las sugerencias aquí presentadas como una pauta perpetua para diseñar instrumentos para valorar la práctica docente, por el contrario es preciso estar en continuo acercamiento a las representaciones que se van creando o reformulando generación tras generación, de tal manera que el proceso de evaluación sea un proceso vivo y adaptable a las necesidades que los profesores van proyectando.

⁷ Etapa que no se da una sola vez en la vida, sino que tiende a suceder cada determinado tiempo tras la interacción social.



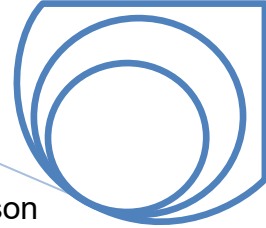
Uno de los puntos que más vale la pena rescatar es que los profesores de Ingeniería Civil, desde su conocimiento teórico y empírico (aún sin tener como formación base pedagogía) han logrado integrar a su praxis cotidiana la evaluación de su labor a un grado tal que, no les resulta indiferente el tema, ya que externan preocupaciones y sugieren posibles formas de mejorarlo.

Desde la mirada de los profesores se consensa la necesidad de repensar el proceso para poder hacer que este sea de mayor impacto en su práctica, puesto que de la manera en que se realiza actualmente no representa un análisis a cabalidad de las acciones que realiza el docente en su labor cotidiana, ya sea por cuestiones que implican la logística del proceso (como su temporalidad), lo que refiere al diseño de las dimensiones o reactivos, y de la manera en que estos son atendidos por los alumnos (cuantitativamente, asignación de puntos), todos estos elementos alientan a hacer tangible la posibilidad de justificar la posibilidad de realizar un rediseño del proceso evaluativo y por ende, la oportunidad de apuntar hacía un cambio para la cultura de la evaluación en función de las propias necesidades que refleja la comunidad docente.

C. De la objetivación y el anclaje en la representación social del profesor de Ingeniería Civil sobre evaluación de la docencia.

En este eje la intención radica en tratar de dar cuenta del proceso mediante el cual se producen las representaciones sociales, en primera instancia se presenta la objetivación que consiste concretamente en formar una imagen del objeto en cuestión para posteriormente dar pie a una forma de actuar en el contexto determinado (anclaje).

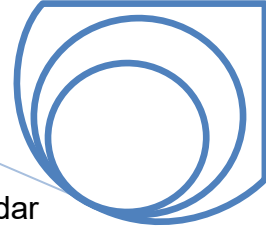
Si bien en el apartado anterior se vio cómo es que los profesores conceptúan el proceso de evaluación docente vale la pena detenerse ahora para



volver a mirar estos enunciados con la intención de concretar qué imágenes son las que se presentan.

Cuando el Informante 1 define “la acción de evaluar es simplemente poner una calificación”, queda claro que la imagen que se presenta es calificar, esto se ve reforzado cuando el profesor explica que desde su perspectiva la evaluación que realiza la institución es una acción que se asemeja más a un test de opinión sobre un servicio comercial como el que brindan las cadenas transnacionales de restaurantes, o las compañías de ventas por teléfono: “¿le gustó el servicio? ¿Le gustó la clase? ¿Tiene buena sazón la comida? ¿Le gusta cómo da la clase el maestro?”. Desde esta óptica el proceso de evaluación carece de elementos para modificar la práctica de un profesor. Al hablar de evaluación en el contexto mexicano el profesor establece una relación con una especie de “eficientismo educativo” y además indica que, por tal motivo, estos sistemas de evaluación carecen de posibilidades para contemplar aspectos como la ética del profesor, la elocuencia, la sensibilidad, etcétera; partiendo de estos aspectos podemos referirnos al proceso de anclaje que el profesor proyecta: su manera de actuar ante los procesos evaluativos se resume a rechazo puesto que no reconoce en ningún momento alguna aportación que le permita repensar su práctica, es decir que la evaluación de su desempeño no provoca ninguna acción de ningún tipo en su práctica.

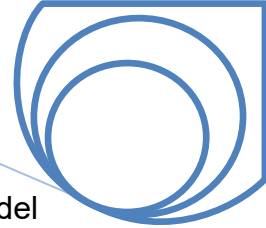
Con el Informante 2 se puede decir que se objetiva el concepto de evaluación como una verificación cuando establece que se trata de un proceso que tiene como objetivo verificar cada una de las etapas del proceso educativo. Podría decirse que en cierta manera podría estar emparentado con los planteamientos del profesor anterior en el sentido de que ambos postulan una vigilancia, sin embargo hay mucha diferencia en las acciones “calificar” y “verificar”, siendo que la segunda implica en cierta manera una actividad que puede ser vislumbrada como menos coercitiva en el ámbito educativo/pedagógico. Ahora, es posible señalar que el anclaje que se suscita en la concepción de este profesor refiere a aceptar el proceso y ceñirlo a aspectos administrativos (para



verificar el cumplimiento de aspectos normativos como llegar temprano, dar bibliografía o entregar un programa), sin embargo también reconoce que es posible encontrar en la parte cualitativa del informe de resultados (comentarios abiertos) elementos para repensar la manera en que trabaja con sus alumnos, en resumen hay acciones que el emprende por cuenta propia a partir de la evaluación y otras que pudiese emprender por acatar indicaciones que emanan desde el área administrativa (cumplimiento de normatividad institucional).

La imagen que manifiesta el Informante 3 se encuentra más cercana a lo que se acostumbra manejar por los académicos de la pedagogía pues hace referencia a “valorar”: “la evaluación es un proceso valorativo de la actividad del profesor y su capacidad, que puede ser cuantitativo o cualitativo”. A pesar de la imagen que manifiesta este profesor contrasta con el desarrollo de su discurso donde contempla a la evaluación como un mecanismo estático, es decir como algo que tiende a no presentar cambios, y que además suele ser tomado como un medio para que los alumnos puedan “descargar” sus inconformidades mediante la emisión de juicios de valor poco o nada objetivos, se cuestiona esta situación y plantea la necesidad de cambiar la cultura de la evaluación para poder conseguir que esta arroje información más significativa, se percibe el proceso de anclaje cuando menciona que actúa de manera muy crítica con los comentarios que recibe y trata de ser abierto para poder encontrar elementos que permitan adecuar la manera en que él trabaja.

Para el testimonio de la Informante 4, al igual que el Informante 1, se objetiva a la evaluación desde una perspectiva cuantitativa al utilizar la palabra “medir”: “No soy experta en el tema pero para mí es medir... los aspectos generales de la práctica docente, de acuerdo a los estándares establecidos... ellos tienen unos estándares bien establecidos, por ejemplo llegar temprano que cuántos retardos tienes, que cuántas faltas tienes cada semestre, valoran esa normatividad”. Cuando se refiere a ciertos “estándares establecidos” salta a la atención que se vincule este término con cuestiones totalmente relacionadas con aspectos normativos propios de la institución y no hacia alguna cuestión que

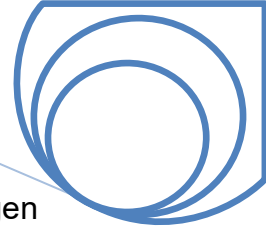


refiera al proceso de enseñanza-aprendizaje (planeación, evaluación del aprendizaje o relación con los alumnos por ejemplo). Enfocándose ahora a la cuestión del proceso de anclaje es posible señalar que en su discurso se encuentran elementos que llevan a pensar que su comportamiento ante la evaluación se refleja en parte como una opción para verificar que se está trabajando bien y, por otra parte como acceso a un estímulo económico (elemento que solamente fue mencionado durante esta entrevista).

Para el Informante 5, se objetiva el proceso como un sondeo, pues apunta que sirve para “detectar académicos” y justificar la toma de decisiones para sancionarlos, el anclaje puede visualizarse cuando Sergio inserta a su dinámica social el proceso como un referente para poder leer su práctica desde los ojos de sus alumnos y, por consecuencia realizar cambios.

La Informante 6 determina que el proceso consiste en “ir valorando tanto las técnicas como incluso el temario mismo... para ver las mejoras que pueden hacerse en clase y a la carrera”; la imagen que se proyecta es la de “valorar” al igual que el profesor Héctor, además se manifiesta, en contraste con la imagen analizada en el párrafo anterior, que se “valoran” tanto cuestiones que refieren directamente a lo pedagógico como a la labor administrativa cuando habla de las “mejoras” que pueden hacerse en la carrera y no solo a la verificación del cumplimiento de la normatividad institucional. Refiriéndose al proceso de anclaje es posible encontrar una conducta de aceptación del proceso como algo necesario y como un referente que dota de parámetros para pensar cómo adecuar las estrategias y recursos didácticos que utiliza en su clase.

La imagen que muestra el Informante 7 a lo largo de su discurso, encuadra a la evaluación como calificación, a pesar de que en su definición no utiliza palabras que aluden a cuestiones cuantitativas, se refiere hacia la evaluación como la asignación de una calificación durante toda la entrevista; ancla el proceso como medio para superarse profesionalmente, puesto que tras encontrar dimensiones con puntajes bajos en los reportes de resultados, se intenta encontrar alternativas para mejorarlos y a su vez mejorar el desempeño de sus alumnos.



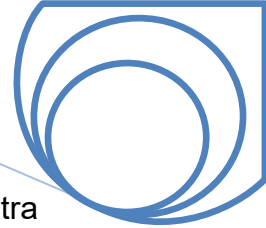
La Informante 8 atiende la cuestión de la evaluación docente con la imagen de análisis pues señala que el proceso debe atender cada una de las partes que implica la labor del docente (la planeación, la metodología, la comunicación con los alumnos, etc.), en su discurso el anclaje aparece como un medio de control administrativo dentro de su contexto laboral (sin embargo no cree que esto sea correcto).

Es posible constatar la presencia de la imagen medición de manera explícita solamente en el discurso de dos profesores, sin embargo, a pesar de que los profesores logren objetivarla como un proceso de carácter cualitativo (cuando la relacionan con palabras como valoración o verificación) en el plano real, es decir en el contexto de la FES Aragón, la evaluación de la docencia cobra vida como una acción cuantitativa predominantemente, intentando apelar a lo cualitativo solamente con la inclusión de un espacio libre para comentarios en el cuestionario de opinión que llenan los alumnos.

De manera personal cabe señalar que, puede apreciarse la concepción de los profesores ubicada en un nivel más profundo que el que refleja el sistema evaluativo instaurado en esta institución; los profesores esperan ser retroalimentados de manera más sustancial en las cuestiones que refieren al acto pedagógico y menos en lo que se refiere al cumplimiento de la normatividad institucional; se hace presente la necesidad de repensar cómo se está evaluando al profesor y que fin se pretende alcanzar.

D. Componentes de la representación social del profesor de Ingeniería Civil.

Son tres los componentes que reconoce Serge Moscovici en las representaciones sociales: actitud, información, y campo de representación, elementos que a continuación se comentarán desde los discursos emitidos por los profesores entrevistados. Es preciso señalar que resulta imposible abordar el último elemento al igual que los otros dos, puesto que sería insuficiente y



excesivamente inconsistente manifestarlo en una línea, más bien se encuentra presente en todo el discurso, los cuales se han presentado de manera desmenuzada a lo largo de este capítulo.

Es posible hacer una generalización de las actitudes que manifiestan los profesores hacia el proceso de evaluación de la docencia, por un lado se encuentra la de rechazo (que señala pautas para mejorar el proceso), la de aceptación (que también señala pautas para mejorarlo) y también se presenta una actitud de aceptación total; ahora se procede a dar cuenta de estas.

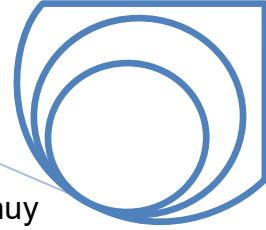
Al hablar de evaluación, el Informante 1 alude a “estructuras mafiosas” refiriéndose a cuestiones poco o nada claras que operan en la normatividad de las instituciones y que obedecen a intereses solo de cierto grupo, siendo este grupo los encargados de tomar las decisiones administrativas del área en cuestión, y así mismo se identifica como la intención de este grupo la de “etiquetar” a los profesores bajo criterios muy subjetivos y que se involucran más con cuestiones de normatividad como llegar temprano. Menciona también “cuadradismo” aludiendo a que por medio de la evaluación se busca evitar que el docente cambie radicalmente su práctica y se aboque a cumplir con una serie de lineamientos laborales preestablecidos. Respecto a la participación de los alumnos en el proceso expresa “hay comentarios atroces que ya no me tomo la molestia de leerlos”, esta situación proyecta rechazo hacia dos cuestiones: a) denostar la opinión de los alumnos ya que muchas veces los malos comentarios vienen de los “alumnos flojos”; b) la manera en que se recaba el dato “cualitativo” con el instrumento de evaluación, ya que muchas veces este espacio es aprovechado solamente para insultar y no para emitir una opinión más amplia sobre el desempeño del profesor sobre el curso. En concreto la postura de rechazo hacía el proceso de evaluación a tal grado que se llega a plantear su eliminación.

El testimonio proporcionado por el Informante 2, señala: “creo que nos falta todavía, pero la evaluación es buena y hay que ser abiertos a esto” con lo que manifiesta que su actitud es de aprobación hacia los procesos de evaluación y también a opiniones tanto negativas como positivas por parte de los alumnos



respecto al modo en que se lleva a cabo la clase. Particularmente cuando dice: “esa evaluación que nos hacen los alumnos es buena” se refiere a que proporciona elementos que pueden ser aprovechados por los profesores para adecuar su práctica al tipo de grupo con el que se encuentran trabajando, sin embargo el periodo de tiempo en que se realiza la evaluación (etapa de cierre de semestre) resulta inadecuada para poder realizar cambios en la dinámica de trabajo acorde a las opiniones expresadas por los alumnos en los cuestionarios de opinión. Comenta que este aspecto ha sido modificado en la evaluación que se realiza en el área de laboratorio, (se recorrió el periodo de evaluación a la mitad del semestre) lo que permite tener un lapso de tiempo para poder realizar alguna adecuación. Además apunta que “faltaría incluir más aspectos sobre lo que involucra el proceso didáctico de acuerdo a lo que plasma individualmente cada profesor en las planeaciones”; y que la fecha de aplicación podría cambiarse al “primer periodo de evaluación de los alumnos, esto apuntando a que los alumnos ya han podido tener un acercamiento a la práctica del profesor y pueden emitir juicios de valor” en función de ver un cambio que puede beneficiarlos durante ese mismo curso.

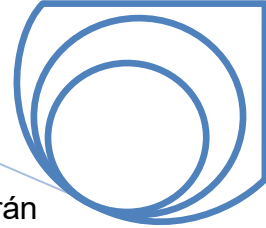
Con el Informante 3 da cuenta de una actitud de aprobación con los procesos de evaluación cuando menciona: “... apruebo los procesos de evaluación pero con modificaciones, habría que revalorar, repito, los reactivos, los tiempos y los mecanismos de aplicación...”, detallando más adelante sobre los aspectos a modificar: “La evaluación mejoraría siendo más objetiva y modificando sus tiempos de aplicación” tras señalar esto, también invita a repensar las dimensiones evaluadas con un equipo preponderantemente compuesto por pedagogos. Un aspecto negativo de los reactivos es la forma en que son tratados: la asignación de un valor a cada reactivo que puede tomarse de forma poco razonada poniendo el mismo número a todos o puntuando aleatoriamente debido a desinterés o malestar por la presión ejercida por la parte administrativa: “El alumno evalúa más por cumplir que por interés en aportar al profesor elementos para adecuar su práctica”... continua aseverando: “si yo profesor, incito a los alumnos a evaluar, pues también puede ser un mecanismo de complicidad porque



tal vez el alumno por querer quedar bien e pone alto puntaje”.. . “Es algo muy subjetivo... a veces va una reacción del alumno (a cuestiones) donde se sintió muy agredido...son aspectos que normalmente se dan por la propia inmadurez de los alumnos”. Finalmente, de manera concreta señala “Apruebo los procesos de evaluación pero con modificaciones: a) Los reactivos, b) Mecanismos de aplicación, c) Sensibilización de los alumnos y cuerpo académico, y d) Difundir la información pertinente.

En los comentarios de la Informante 4, se proyecta aprobación con la manera en que se evalúa, A pesar de esto y estar satisfecha con su promedio, la profesora manifiesta que la parte de los comentarios abiertos es aquella que puede arrojar mayor luz hacia los aspectos que deben de atenderse respecto a la manera en que se lleva a cabo la clase, pero al igual que en una parte posterior de la entrevista, indica que no todos los comentarios han de tomarse en cuenta con la misma atención y seriedad pues el juicio emitido por los alumnos muchas veces se encuentra nublado por cuestiones de venganza. Así mismo, la profesora señala la necesidad de crear mecanismos de evaluación docente específicamente contextualizados en el área de Ingeniería Civil, y a su vez es consciente de que debe de haber aspectos generales en concordancia entre las características que presenta la práctica educativa en los profesores de diferentes disciplinas o áreas del saber.

Para el Informante 5 el proceso de evaluación es aceptado y aprobado, se le considera como “valido” para ser considerado como un referente en la mejora de la práctica del profesorado, más no como el único referente ya que de la manera como se realiza actualmente no puede considerarse como un instrumento que permita visualizar a fondo la práctica del profesor. Reconoce la parte cualitativa como aquella con mayor trascendencia pues es ahí donde realmente el alumno puede expresar su manera de pensar, aunque también pueden emitir comentarios “agradables” creyendo que así mejorarán su promedio. También manifiesta una preocupación ya que, si bien es posible tomar como referente para modificar la práctica del profesor, esto se da semestre a semestre, dejando a un

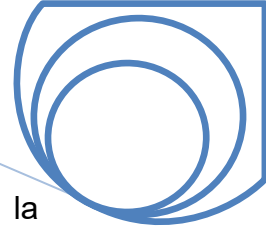


lado la posibilidad de que los cambios que pudiesen ser efectuados ya no tendrán impacto en los alumnos que han emitido sus valoraciones sin oportunidad de ver un beneficio en su proceso de aprendizaje. El profesor reflexiona: para poder contrarrestar esta situación, habría que modificarse los tiempos en que se evalúa a los profesores, siendo la ocasión más adecuada justo antes de llegar a la mitad del semestre, pues así los alumnos ya tendrían experiencia con el modo de trabajo propio del docente, para poder implementar estrategias que puedan tener un impacto en el aprovechamiento de los alumnos (siempre y cuando el procesamiento de la información no demore tanto y los reportes de resultados tampoco).

Con la Informante 6, la evaluación es considerada como una práctica “necesaria” ya que permite repensar la práctica docente, sin embargo, al igual que otros de sus compañeros, surge la inquietud en relación a qué posibilidad real existe para poder implementar estrategias en relación a lo que los alumnos manifiestan en el cuestionario, ya que los resultados son emitidos al final del semestre y además se tiene en cuenta que cada generación está dotada con características diferentes. En resumen, se tiene una actitud positiva ante los procesos de evaluación y se emprenden acciones a partir de los resultados de la evaluación.

El Informante 7 manifiesta total aprobación hacia los procesos de evaluación, a tal grado que en la entrevista comenta: “Yo creo que el proceso de evaluación... es correcto, no tengo ningún comentario, creo que está completo de acuerdo al cuestionario que tienen, creo que es completo”.

La actitud proyectada por la Informante 8 es de rechazo por el modo en que se realiza el proceso en la institución, apunta: “Pues es que en sí, yo no creo que sea un proceso de evaluación ¿no? Es que yo creo que a todos nos van a calificar bien cuando dicen si diste a conocer al inicio del semestre el plan... programa que vas a llevar a cabo, cuando das la forma de evaluar, qué contenidos vas a ver”; más adelante comenta que esta situación requiere de un proceso de revisión y



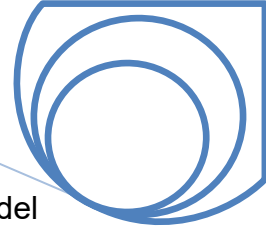
adaptación, por tanto manifiesta al igual que otros de sus compañeros la necesidad de modificar el proceso.

A manera de recapitulación, de manera condensada se identifican y categorizan los tipos de actitud encontrados en los discursos aportados por los profesores que conformaron la muestra:

Cuadro 2: Las actitudes de los profesores entrevistados hacía la evaluación de la docencia ⁸		
Rechazo total hacia la evaluación docente	Aceptación parcial hacia la evaluación docente, con tendencias de modificación al proceso	Aceptación total hacia la evaluación docente
Informante 1	Informante 2 Informante 3 Informante 4 Informante 5 Informante 6 Informante 8	Informante 7

Como es posible notar, predomina la actitud denominada “Aceptación parcial, hacia la evaluación docente, con tendencias de modificación al proceso”, hecho que resulta bastante positivo, ya que, como se ha mostrado con los fragmentos de las entrevistas, se mantiene una apertura por parte de los profesores a ser evaluados, con la intención de encontrar elementos que les brinden pistas para emprender mejoras acorde a las necesidades de sus alumnos; por otra parte, todos los profesores que mencionan la necesidad de modificar el proceso de evaluación, no solamente critican el modo de realización sino que se detienen a pensar alternativas, opciones y pequeñas propuestas para renovarlo.

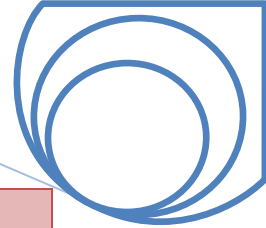
⁸ Tabla de elaboración personal a partir de entrevistas con profesores de Ingeniería Civil.



En los extremos, se encuentran solamente dos profesores: uno del lado del rechazo total y otro del lado de la aceptación total, el Informante 1 rechaza rotundamente los procesos de evaluación ya que para él son representados más bien como procesos que intentan encuadrar a la docencia como una práctica meramente técnica, opinión que resulta bastante válida puesto que al ser predominantemente cuantitativos, los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos asemejan, como él lo menciona, a encuestas de satisfacción de clientes. Por otro lado, el extremo que representa el profesor Teodolfo: la total aceptación, puede estar emparentado con el modo en que ha sido formado, siendo el profesor con mayor antigüedad que se entrevistó, proyecta una representación de la evaluación muy similar a la que se utilizaba en el siglo pasado, donde la asignación de un número era tomado exactamente igual que el acto de evaluar. El reto que aquí se presenta implica tratar de romper modificar ambos esquemas, que en cierto modo son válidos, pero que requieren de un giro para poder modificar la cultura de la evaluación hacia un rumbo que permita a los docentes visualizar estos procesos como verdaderas herramientas para dialogar con su contexto, comprender su práctica y repensarla.

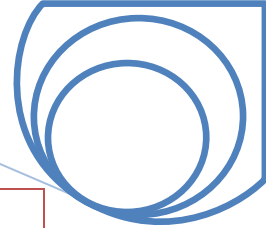
El siguiente componente es el de la información, al respecto de manera general se manifiesta la inexistente aportación de esta por parte de la jefatura, lo único que aparece en los testimonios recolectados es la constante de un aviso que indica cuando se encuentra en línea la plataforma para que los profesores indiquen a sus alumnos que pueden acudir al sistema para poder evaluar, un segundo acercamiento de la jefatura se realiza cuando se proporciona los reportes de evaluación al final del semestre o, en ocasiones, una vez comenzado el siguiente semestre, al firmar contrato también se presenta un oficio donde se establece por acuerdo que el profesor estará sometido a un proceso de evaluación constantemente.

Para exponer este panorama de forma más clara, se presenta esta tabla tomando como base la categorización de información de Jodelet (Araya, 2002; p.74).



Tipos de información	
Las informaciones procedentes de las experiencias vividas por las propias personas.	<p>El Informante 5 señala: “siempre ha sido información directa, o sea no ha sido a través de publicidad, la gaceta o algo más o menos así, es una comunicación directa que hay de la misma jefatura con los profesores”.</p> <p>El Informante 3 obtiene información sobre la evaluación por medio de contacto con el área administrativa, pero sólo en forma de aviso: “a nosotros nos lo ponen como un trámite por cumplir <tú, profesor, dile a tus alumnos que vayan a evaluar>”.</p> <p>Lo mismo ocurre con la Informante 4: “nos avisan que debemos pedirles a los alumnos que evalúen a los profesores”, lo mismo señala la Informante 6 “simplemente cuando se termina el semestre a mi me hacen entrega de las evaluaciones de los chavos y ya, también en el momento en el que tenemos que presionar a los chavos, cuando te dejan una notita en los cardex profesor tiene que pedir a sus alumnos que evalúen de tal a tal fecha”.</p>
Las informaciones procedentes acerca de lo que las personas piensan, expresado en términos de	

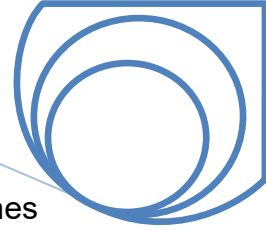
⁹ Tabla de elaboración personal a partir de entrevistas con profesores de Ingeniería Civil.



roles	
Las informaciones obtenidas de la comunicación social y de la observación	
Las informaciones sacadas de conocimientos adquiridos en medios formales (estudios, lecturas, etc.)	<p>Si bien el Informante 1 no refiere a acercamientos propios con teorías educativas, su concepto de evaluación encuentra sustento en la postura marxista que el mismo menciona proyectar.</p> <p>El Informante 2 menciona haber cursado una maestría en pedagogía, hecho que le brinda elementos para formar su concepto de evaluación docente.</p> <p>La Informante 8 tiene como formación base pedagogía, por tanto, de aquí toma elementos para elaborar su concepto de evaluación.</p>

Es importante que los profesores encargados de dar clases tengan un sustento pedagógico por lo menos básico, sin embargo solamente un profesor ajeno a este campo disciplinar manifiesta poseer dicha formación; el profesor Informante 1 (de formación sociólogo) retoma elementos de su postura marxista para representar el proceso de evaluación como un “eficientismo”. Cuatro profesores no mencionan absolutamente ningún acercamiento formal con la pedagogía, es decir: retoman elementos de su experiencia como docentes activos para elaborar su representación sobre evaluación e integrarlo a su praxis cotidiana.

Resulta preocupante el prácticamente nulo contacto del área administrativa para dar a conocer el proceso de evaluación docente, su intencionalidad, su operatividad, etc. Sin esta información resulta bastante complicado promover que

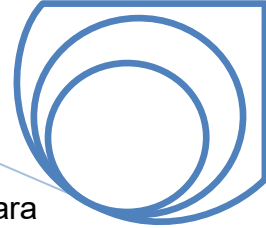


los profesores y los alumnos mantengan un contacto real a través de las opiniones plasmadas en los cuestionarios de opinión, ya que los profesores entrevistados en su mayoría esperan ser retroalimentados de manera sustancial, mientras que los alumnos solamente lo ven como el cumplimiento de un requisito para poder inscribirse al siguiente ciclo escolar.

A pesar del nivel de desinformación que existe sobre el proceso, los elementos integrados en la representación social de los profesores sobre evaluación docente, no ha afectado su actitud, ni ha inclinado su concepción hacia aspectos alejados de la cualidad formativa que debe caracterizar toda evaluación educativa.

Con este apartado se abre un panorama que dibuja las propias representaciones que los profesores de ingeniería civil manifiestan, los tres elementos que sirven para analizarlas (actitud, información y campo de representación) contribuyen a analizar el modo en que se construyen las representaciones, de tal manera que podemos concluir en primera instancia que los profesores no son indiferentes ante el tema de la evaluación pues, como ya se mostró o presentan una actitud de apertura a la evaluación (señalando la necesidad de reformar el proceso) o presentan una actitud de rechazo (pues discrepan con el enfoque bajo el cual se valora el desempeño docente); por otra parte también se vislumbra que la información que sustenta las representaciones de los profesores se manifiesta principalmente en conocimiento empírico y no en conocimiento teórico; finalmente el campo de representación se encuentra conformado por un mosaico de imágenes que encuentran afinidad principalmente con el enfoque cualitativo de la evaluación, aunque también se presentan representaciones que empatan con la visión positivista de la evaluación (aspectos que se encuentran desarrollados en el apartado “¿Qué es la evaluación de la docencia para el profesor de ingeniería Civil?”).

Este escenario variopinto permite inferir la situación que atraviesa la cultura de la evaluación docente en educación superior, dejando como uno de los principales hallazgos la necesidad de reformular y repensar el cómo se diseña e

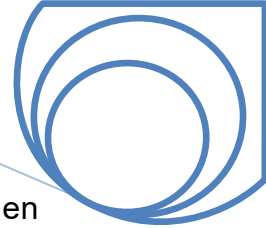


implementan los instrumentos mediante los cuales se obtiene información para emitir juicios de valor sobre la labor de los profesores, así mismo los profesores externan tener necesidades que no alcanzan a ser cubiertas con los informes que expresan los resultados del proceso evaluativo.

E. Reflexiones

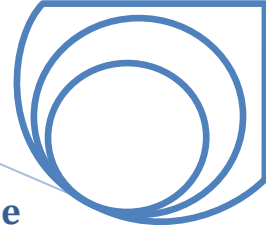
Con este acercamiento a la manera en que se representa el proceso de evaluación de la docencia, hay aspectos que necesariamente tienen que ser considerados en breve para poder lograr que dicho proceso logre alcanzar su verdadero propósito.

- La concepción que el profesor tiene sobre evaluación ha cambiado, resulta grato saber que se entiende cada vez más como un proceso no como una fase independiente y de cierre, así mismo es importante reconocer que hay profesores que externan una necesidad por obtener retroalimentación sobre cómo llevan a cabo sus clases y menos sobre su cumplimiento con las normas institucionales.
- Cada vez se alude menos a medición cuando se trata de evaluación, lo cual implica que los reportes de resultados que se expresan en términos totalmente cuantitativos son cada vez menos adecuados para poder brindar a los profesores una retroalimentación.
- Es necesario proporcionar más información, tanto profesores, como alumnos requieren de una mayor cantidad de información sobre el proceso en general, tal vez una estrategia de sensibilización pueda alivianar esta carencia de información, dicha estrategia tendrá que centrarse en externar de forma clara los objetivos que persigue el proceso, como se recogen los datos y, aún más importante, como son procesados, que seguimiento hay



tras la emisión de resultados y promover la cultura de la evaluación en función de cuestiones formativas, no de exclusión.

- Es tiempo de renovar el sistema de evaluación, si bien se han agregado aspectos como permitir a los alumnos expresarse en un espacio para comentarios, y se ha logrado satisfactoriamente la implementación de una plataforma digital, resulta necesario hacer una revisión del instrumento utilizado en función de los aspectos que los profesores podrían aprovechar para adecuar su práctica. Por otra parte sería buena opción pensar en modificar las temporadas de evaluación con la intención de que los alumnos puedan darse cuenta que sus necesidades son atendidas. Así mismo valdría la pena considerar el dotar de un carácter más cualitativo a los instrumentos (cuestionarios de opinión).
- Los modos en que actualmente se evalúa al docente no son inútiles, sin embargo su renovación es una cuestión necesaria, en función de ampliar su impacto en la práctica de los evaluados y en general en el proceso de enseñanza aprendizaje



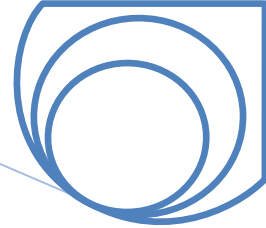
Capítulo 4 Impacto de la representación social sobre evaluación de la docencia del profesor de Ingeniería Civil en su propia práctica

“Es necesario romper con esa idea de: <evaluación, ¡ah! ya me van a tachar...>”.

Sergio (2014)

En el capítulo anterior los esfuerzos se abocaron a intentar desentrañar la manera en que los profesores de Ingeniería Civil crean su representación sobre el proceso de evaluación docente, ahora es tiempo de intentar ir dilucidando en qué manera puede influir la evaluación de la docencia en la práctica de los profesores, hasta qué grado es posible para un profesor encontrar elementos en los reportes de evaluación que le permitan visualizar un panorama de su quehacer profesional; esto, tomando como punto de partida la premisa donde se plantea que “se evalúa para mejorar”, es decir que los procesos evaluativos funcionan como una herramienta que permite diagnosticar posibles áreas de oportunidad en la práctica de los profesores y, partir de esto, poder encaminar los esfuerzos en pro de mejorar su desempeño, dando como resultado último un mejor proceso de enseñanza aprendizaje donde los alumnos obtienen mejor aprovechamiento.

Para intentar dar respuesta a tal interrogante se toma como base las apreciaciones externadas por los profesores entrevistados, esta vez entramados desde la teoría del Conocimiento Didáctico del Contenido propuesta por Shulman; cabe señalar que se retoman los planteamientos de este autor debido al panorama general que presenta sobre la práctica docente, puesto que intenta cerrar el término “práctica docente” solamente a las cuestiones que se realizan dentro del aula, sino también a cuestiones estrecha e irrefutablemente cercanas a dicho momento, tales como la planeación y el momento de la evaluación del aprendizaje ejecutado por el profesor.

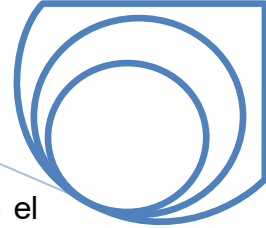


A. Bosquejo sobre la teoría del Conocimiento Didáctico del contenido.

La teoría del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC a partir de ahora), establece que la práctica docente está constituida por dos elementos: el conocimiento del contenido de la disciplina o asignatura en cuestión y, el conocimiento pedagógico general. Juntos conforman un conocimiento específico que manifiestan los profesores cuando planean cómo enseñar un contenido determinado a un grupo de estudiantes con la intención de que estos se apropien de este conocimiento a través de la comprensión y la mejora de sus habilidades; esta cuestión supone no solamente conocer formas específicas de enseñar una disciplina sino también apropiarse mediante la práctica de un conocimiento sobre la manera de representar y formular los contenidos para que sea comprensible para los demás (Shulman, 1986).

Medina y Jarauta, (2013) explican el proceso de elaboración y utilización del CDC de la siguiente manera: Shulman propone su “Modelo de Razonamiento Pedagógico y Acción, donde el profesor mediante cierto grado de conciencia va a transformar un contenido curricular en algo que pueda ser enseñable y comprensible para los alumnos a través de ejemplos, analogías, explicaciones o metáforas de acuerdo a edad, intereses y características particulares pertenecientes a un grupo; por tanto hay que mencionar que se trata de un proceso de síntesis tanto del conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de los alumnos, las exigencias institucionales del plantel donde se labora e irremediablemente también por la biografía del profesor.

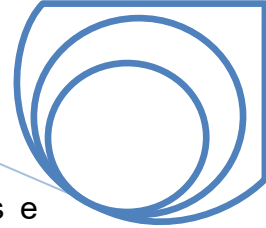
Con el panorama planteado en el párrafo anterior es necesario remarcar que para Shulman, la docencia inicia desde el momento en que se piensa el cómo se va a impartir la clase, es decir, la docencia comienza desde el momento en que se crea la planeación: donde se toma como punto de partida la reflexión acerca de las intenciones educativas (Barbosa, Pedroza y Quijano, 2010); la comprensión y



reflexión de dichas intenciones va a colaborar a dibujar también el rumbo que el profesor ha de seguir para poder evaluar el aprendizaje de sus alumnos. Entonces, recapitulando: la práctica docente implica más que el momento donde el profesor se presenta con los alumnos en el área, implica un antes (planeación) y un después (evaluación), sin olvidar que entran en juego otras variables como el contexto (institución donde se labora), la biografía del profesor, etcétera.

Para atender de manera más detallada aquellos otros factores que influyen en la práctica docente y que el propio Shulman reconoce, se toma como eje de análisis fundamental para este capítulo la aportación de Guzmán (2011: pp. 5-7) que propone una lista de las dimensiones a considerar que debe poseer un docente de nivel superior, en el que rescata no solo la propuesta teórica de Shulman, sino también la de Bandura, Ferreres e Imbernón; a continuación se presentan de manera sintetizada:

1. **Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña.** Está relacionado con saber manejar los hechos, conceptos y principios de la misma. Abarca también la utilización de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina.
2. **Dominio pedagógico general.** Permite aplicar los principios generales de la enseñanza para poder organizar y dar bien la clase; incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Entre ellas están las necesarias para el manejo de la clase y para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje.
3. **Dominio pedagógico específico del contenido.** Permite aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto, lo que ahora se denomina “la didáctica de la disciplina”. Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, los



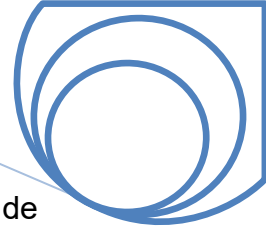
temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz así como la propia epistemología de la disciplina y de lo que se espera realice un profesional de la misma.

4. **Dominio curricular.** Es la capacidad para diseñar programas de estudio donde explicita el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza a las características de los alumnos, considerando el tipo de contenidos y las metas del programa.

5. **Claridad acerca de las finalidades educativas.** No sólo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo. Abarca metas sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales

6. **Ubicarse en el contexto o situación donde enseña.** La enseñanza es una actividad altamente contextual; este dominio se refiere a lo apropiado o inapropiado del comportamiento docente [...]Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, o de la “cultura escolar”; y para el caso concreto de la educación superior, es imprescindible considerar la denominada “cultura disciplinaria”, que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, los comportamientos que favorece, aprecia o castiga y que la hace distinta a otra.

7. **Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje.** El profesor necesita dominar las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Así mismo, estar consciente acerca de las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos; es decir, requiere



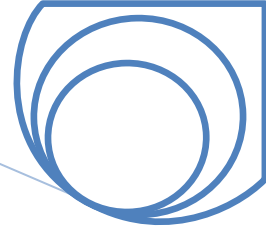
conocer quién es el aprendiz y cómo ocurre el proceso de aprendizaje.

8. **Conocimiento de sí mismo**, entendiendo por esto la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, para tener claridad sobre sus metas educacionales y utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos.

9. **Auto-eficacia**: implica reconocer sus fallas y limitaciones, sería sensible y abierto a la retroalimentación recibida de sus alumnos. Esta cualidad tiene dos componentes: uno es “la expectativa de obtener resultados” o la estimación que hace la persona acerca de que cierta conducta va a obtener los efectos deseados; la segunda es “la expectativa de efectividad”, o convicción de que tiene la capacidad de ejecutar la conducta requerida para producir los resultados esperados.

10. **El experiencial**: este tipo de saber es utilizado para justificar las decisiones y actos que el profesor realiza en su salón de clase, no incluido en los otros tipos de conocimientos antes descritos. Este se distingue por no basarse en una teoría, sino que alude al uso de sus vivencias personales o experiencia y las maneras como antes enfrentó esas dificultades.

Una vez teniendo estos ejes como base, ahora se está en posición de identificar aquellos elementos que los profesores manifiestan ver beneficiados a partir de la información que se genera mediante el proceso de evaluación de la docencia.

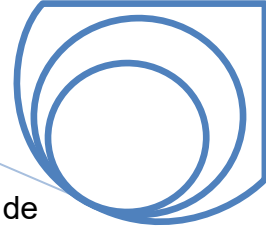


B. Alcances y limitaciones del proceso de evaluación docente en el profesorado de Ingeniería Civil

La dinámica de este apartado consiste en presentar fragmentos tomados de las entrevistas realizadas a los profesores donde externen cómo y en qué aspectos de su práctica (a partir de las dimensiones planteadas por Guzmán) han sido retroalimentados por la evaluación docente y de qué manera han intentado (según sea el caso) modificar su práctica en pro de mejorarla o, por el contrario, optaron por no realizar ninguna modificación a su práctica.

El Informante 1, (como ya se mencionó líneas arriba) manifiesta una actitud de desaprobación hacia el proceso de evaluación docente, argumentando que se trata de un eficientismo, en el mismo tenor, cuando se le preguntó sobre el impacto que tiene dicho proceso él respondió: “bueno no es mi caso, pero si alguien dice <es que siempre llegaba siempre tarde> a lo mejor eso si lo puede corregir a partir de esto para que llegue temprano”, lo cual puede encontrar concordancia con la dimensión “ubicarse en el contexto o situación donde se enseña” propuesta por Guzmán, esto en el sentido de que la normatividad de la institución se ve reforzada mediante los informes de resultados de la evaluación, sin embargo esto no es garantía de que los profesores atiendan a este reforzamiento: “hasta donde yo sé esto se aplica y todos los maestros siguen en las mismas a pesar del cuestionario este...”; por tanto es posible apuntar que desde la perspectiva de este profesor puede haber probabilidad de que la evaluación impacte de manera positiva en el reforzamiento de ciertas pautas de comportamiento propias de la institución en cuestión a través de la evaluación.

Para el Informante 2 se presenta un panorama un tanto distinto, ya que él ha llegado a apreciar elementos de mayor trascendencia para repensar su práctica a partir de la información brindada por los reportes de evaluación, el aspecto más importante que ha modificado este profesor converge con la dimensión “dominio pedagógico general”: “ha habido diferentes transiciones, sobre todo de cuando les dictaba, aparentemente no salía mal en las evaluaciones pero ellos marcaron que

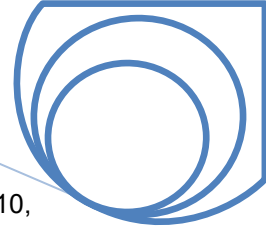


ya era un requerimiento cambiar, ya manejan mapas mentales, programas de computadora como el maptools, el dropbox para depositar actividades”, con esta aseveración se manifiesta un cambio que el profesor ha emprendido con la intención de mejorar la manera en que elige los recursos didácticos a utilizar en su cátedra. La cuestión aquí es que el mismo profesor entrevistado se preocupa por el desfase que existe entre las opiniones que emiten los alumnos al final del semestre y la oportunidad que estos tienen para poder ver cubiertas las necesidades que presentan en el curso que ya finalizó, por tanto es pertinente decir que la evaluación brinda de manera muy general algunos aspectos a considerar sobre conocimiento didáctico, sin embargo estos aportes no presentan per se elementos para reflexionar cabalmente cómo puede aprender mejor cada grupo.

El caso de la Informante 4 resulta muy interesante, pues a pesar de estar de acuerdo con la evaluación y estar satisfecha con su promedio, las evaluaciones impactan en cuestiones totalmente técnicas, como mejorar la escritura, sin embargo, se debe tomar en cuenta que se trata de una materia de carácter práctico, ¿ocurrirá lo mismo con las asignaturas de carácter teórico que suelen causar menor interés en los alumnos de Ingeniería Civil? La dimensión con que encuentra correspondencia, al igual que el Informante 2, es la de “dominio pedagógico general”.

Otro testimonio que evoca una dimensión diferente a las ya expuestas es el del Informante 3 que, recordando un poco, mantiene una postura de apertura hacia la evaluación sin embargo, reconoce que hay que modificar el proceso como se lleva a cabo actualmente en FES Aragón, además sostiene que la evaluación puede ayudar a los profesores siempre y cuando se sepa interpretar con criterio maduro los comentarios externados por los alumnos. Durante la entrevista el profesor comentó que la información que ha recibido a través de los informes de resultados de la evaluación le ha permitido reflexionar en el siguiente sentido:

Hay alumnos que le ponen el 10 para quedar bien pero uno debe de ser autoconsciente para decir ¿realmente tengo el 10? ¿En qué estoy fallando? No fomentar esa actitud de



“¿para qué me esfuerzo si me siguen evaluando igual?” una vez me pasó que saque 10, pero fue cuando tuve un grupo de 25 y solo me evaluó uno, entonces... o sea que bien que me haya puesto diez pero, de 25 solo me evaluó uno ¿y los otros 24 qué dirían?

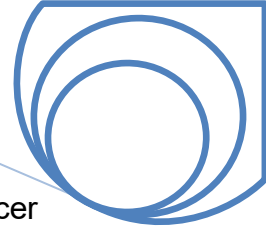
En ese sentido el aspecto al que se hace referencia en este fragmento empata con el planteamiento que refiere a “el conocimiento de sí mismo”, es decir que mediante la evaluación el profesor emprende un auto-juicio en el que es capaz de cuestionarse a sí mismo y reconocer a donde busca llegar con sus alumnos y si el modo de intentar guiarlos es el adecuado.

En el testimonio del siguiente profesor se vislumbra que la evaluación impacta en dos dimensiones: una de ellas refiere al “dominio pedagógico general” y la otra apunta a “conocimiento de los alumnos y del proceso de aprendizaje”:

La evaluación a veces no arroja algo tan sustancial, pero lo más fuerte que me ha tocado es que al principio me decían que mis clases eran muy aburridas (impacto ambiental es muy teórico) entonces traté de hacer la contraparte: la trate de hacer con muchos videos e imágenes pero caí en el otro extremo porque ahora se quejaban de que era demasiado de estar viendo videos e imágenes, entonces llegue a un punto medio donde lo combino, si ha habido aspectos que he ido modificando a partir de esto, también a veces decían que les dejaba muchos ejercicios y actividades, entonces caía en el extremo donde ellos son nada más los que están haciendo y de mi parte no hay retribución, entonces sí me ha servido para ir modificando de acuerdo a los diferentes grupos (Informante 5).

Cabe mencionar que es el único profesor que manifiesta haber encontrado elementos a partir de la evaluación docente que le permiten reflexionar sobre el cómo aprenden sus alumnos.

Por parte del testimonio de la Informante 6 se puede señalar que hay un reconocimiento a la retroalimentación que aporta el proceso de evaluación (“independientemente de qué tan efectivo o no pueda considerarse el sistema”) dándole libertad al profesor para modificar o no modificar aspectos referentes a la manera en que conduce su clase. Particularmente, en este testimonio se mencionan cuestiones emparentadas a la dimensión “dominio pedagógico específico del contenido” (Guzmán, 2011) ya que se comentan cuestiones referentes al cómo trabajar aspectos particulares sobre la resolución de problemas

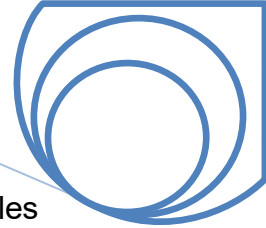


en la asignatura de química ambiental; así mismo se alude a la manera de hacer más “digeribles” los contenidos, tal es el caso de las prácticas, donde se plantea una adecuación recurriendo a recursos: “a veces en temas que son complejos veo que hay que modificar: a lo mejor dejar más ejercicios o modos de trabajar eso, por ejemplo en química dejarles prácticas tipo “mi alegría” te acerca a que les gusta”; por otra parte, se busca fortalecer el vínculo teoría-realidad con la implementación de una actividad que consiste en la búsqueda de noticias relacionadas al tema en cuestión. La dimensión “claridad acerca de las finalidades educativas” también se ve reflejada cuando en los comentarios se presentan inquietudes sobre la finalidad de algunas actividades implementadas o contenidos de la asignatura, respondiendo a esta situación con ejemplos concretos sobre la relación Ingeniería Civil-Química en Ingeniería: “También he tenido comentarios donde me cuestionaban “¿para qué me sirve aprender sobre procesos químicos si soy ingeniero civil?” y pues tuve que explicarles con ejemplos para relacionar como las reacciones del concreto, los componentes de los materiales, el factor de la densidad para diseñar indicadores”.

El testimonio del Informante 7, que es el profesor que acumula más años de experiencia, representa el único caso de la muestra que manifiesta encontrar elementos para modificar su práctica a partir de los resultados del proceso de evaluación docente pero no emprende ninguna clase de acción para hacerlo, se encuentran comentarios sobre dos áreas, la primera refiere a la dimensión “ubicarse en el contexto o situación donde se enseña” pues hace referencia al acatamiento de la norma que refiere a puntualidad y asistencia.

Hay comentarios muy variados ¿no? De los comentarios que te puedo decir: “es bueno pero llega tarde”, algunos comentarios que dicen “es el mejor profesor que he tenido en la carrera, ojala podría repetir”, muchas veces por otras cuestiones uno tiene que atender un segundo trabajo, de repente uno puede llegar unos 15, 20 minutos o una hora tarde, pero bueno...

Posteriormente hace referencia a comentarios que se empalman con la dimensión “dominio pedagógico general” ya que refiere a cuestiones sobre el empleo de estrategias para evaluación de aprendizaje: “En mi caso muy específico

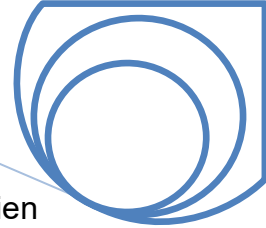


me han dicho que mis exámenes no son fáciles, es cuesta trabajo pensarle, les cuesta trabajo resolverlos, pero estamos en esa área” tras este comentario se lanzó la pregunta: “¿ha implementado estrategias para atender esta situación? Y la respuesta fue: “no, es que es el nivel, las características de mis exámenes son difíciles... o sea vienen a aprender, ha habido alumnos que sacan 10 y otros que no”. Se trata de un profesor que a partir del experiencial que ha acumulado, ha disipado cualquier posibilidad de cambio pues ha solidificado su práctica bajo la idea de estar realizando su labor de manera probada (como si se tratara del procedimiento a seguir para realizar un experimento en un laboratorio.

Finalmente, cuando se conversó con la Informante 8 sobre aquellas áreas que se ven retroalimentadas mediante la evaluación de la docencia se apuntó que para ella, el modo en que se evalúa solamente puede beneficiar en la dimensión “ubicarse en el contexto o situación donde se enseña” ya que ella menciona: “ahí (en el reporte de resultados) sale si tu estas cumpliendo con tu programa, si les dices como evaluar, si hubo secuencia entre temas, si hubo respeto profesor alumno...”, además comenta que debido a los comentarios positivos emitidos por sus alumnos en los cuestionarios de opinión, no le ha sido posible encontrar un área en el que tenga que verter esfuerzos para modificar su práctica.

De esta manera es como los profesores interactúan e interpretan sus resultados para poder pensar si deben modificar su práctica o si deben seguir de la manera en que han trabajado, aunque se debe reconocer que, a pesar de que la evaluación docente y sus informes de resultados no permitan reorientar la manera como enseña un profesor, no significa que estos no encuentren elementos para adaptarse a las necesidades de cada grupo mediante la interacción directa que se da con los alumnos día a día.

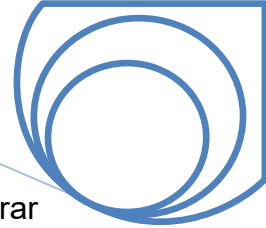
Con todo este panorama que fue posible visualizar gracias a las representaciones sociales proyectadas por las voces de los profesores que decidieron aportar su verdad respecto a la evaluación docente, es posible asegurar que el sistema que opera en la Facultad de Estudios Superiores Aragón se encuentra por demás enraizada a la normatividad institucional y la cultura de



rendición de cuentas, es posible también señalar que esta ha tenido a bien realizarse con la más sana intención de diagnosticar el estado en que se encuentra la labor que realizan los profesores frente a grupo, sin embargo también es gracias a los testimonios aquí analizados que, se puede llegar a establecer que dicha necesidad ya se ha visto cubierta pero, solamente del lado administrativo, por lo que se ha descuidado en gran manera la posibilidad de capitalizar tal diagnóstico en pautas que permitan a los docentes echar luz sobre aquellas cuestiones que apremian un ajuste dentro de su práctica.

El punto aquí es que la situación reflejada no expresa una necesidad de reformular por completo el sistema de evaluación, el punto más relevante consiste en un hecho innegable: la evaluación ha sido aceptada por la comunidad educativa en general, lo que queda es evolución, es adaptación, es aprovechar lo bueno que ha dejado la experiencia en evaluación docente hasta el momento, a continuación se tratará de especificar de manera muy puntal aquellas pautas, producto de la reflexión al realizar este trabajo y la interacción con la realidad que se viven en este contexto con la evaluación docente, estas propuestas se mencionan como un bosquejo de aquellas situaciones, que de forma personal se considera deberían de ser los primeros puntos a atender.

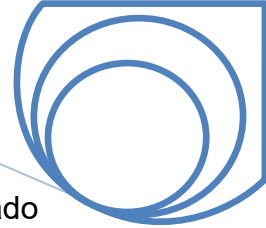
- Atender la cuestión temporal: una de las cuestiones más importantes a atender es la que refiere al periodo de evaluación, siendo que, como ya se ha mencionado antes, a los profesores se les brinda información que pueden aprovechar para planear su próximo curso, sin embargo no se les da tiempo para atender las necesidades que los alumnos plasman en sus cuestionarios de evaluación; para potenciar esta posibilidad, la alternativa consiste en mover los periodos de evaluación a manera que estos empatarán con los periodos de evaluación de los alumnos, estando los cortes de evaluación sincronizados podría brindar una oportunidad a docentes y alumnos de tomar las acciones de las clases en función de los resultados expuestos en los informes de evaluación. Como



consecuencia de esta modificación lo idóneo sería poder incorporar un segundo momento de evaluación docente, quizá preferentemente en el final del ciclo con la intención de comparar los resultados de cada proceso y elaborar un reporte general para que los profesores tomen en cuenta aquellas cuestiones que se mantuvieron constantes en ambos reportes.

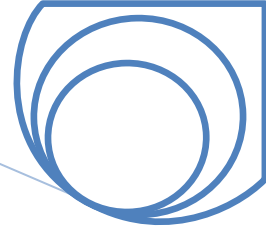
- Evaluadores: es cierto que cada facultad tiene una dirección de evaluación educativa, sin embargo lo idóneo sería que existiera un grupo de especialistas destinados a resolver todas las cuestiones que competen al proceso de evaluación, desde su diseño hasta la difusión de los resultados, precisamente esas dos tareas son las situaciones que valdría la pena atender de manera más pronta:

- El instrumento de recolección de datos para la evaluación: como se sabe, el instrumento por antonomasia que es utilizado en las universidades públicas mexicanas para realizar un proceso de evaluación docente es el cuestionario de opinión, sin embargo valdría la pena limitar hasta cierto punto su uso, puesto que las opiniones de los alumnos muchas veces se ven limitadas a un número y a un espacio para emitir un “comentario libre”, el cambio en este aspecto tendría que verse reflejado en la inclusión de más cuestionamientos de tipo abierto ya que, así los docentes podrían estar en condiciones de obtener información acerca de los “cómo” en junto con una visión general acerca de “cuánto” es el puntaje con que los alumnos califican su desempeño, y no solamente este último. Es importante el espacio que se destina para el comentario libre, los profesores expresan que de ahí brotan principalmente las ideas para modificar sus prácticas, sin embargo valdría la pena plantear preguntas abiertas por ahondar más en otras dimensiones y criterios que conforman el instrumento.



- Los reportes de evaluación: una vez modificado el instrumento con la intención de obtener un más información de tipo cualitativa es imperante la necesidad por modificar la lógica con que se elaboran los reportes de evaluación, que si bien señalan de manera resumida el nivel de logro en cuanto al desempeño del docente en números, habría que agregarle ahora un apartado donde se presentarán recomendaciones pedagógicas en función de la información cualitativa obtenida con el instrumento, siempre con la etiqueta de “recomendaciones” o “sugerencias” con la intención de no violentar al profesor y ocasionar que éste se sienta obligado a realizar las recomendaciones (puede ser que él encuentre otro modo de atender las necesidades del grupo), pero también colaborará a que el profesor no sienta alguna especie de abandono en caso de que el reporte de evaluación indique que es necesario que modifique algo en su práctica docente.

Estos aspectos podrían colaborar a mejorar el impacto de la evaluación, sobre todo el hecho de poder comparar dos procesos de evaluación para comparar como ha sido el desempeño de los docentes al inicio del curso en comparación con el desempeño registrado al final del curso. Como ya se mencionó líneas atrás, se tiene mayormente aspectos positivos en la cultura de la evaluación instaurada en esta Facultad pero, esto no significa que las cosas deban de permanecer estáticas, sino que se debe abogar por que las cosas se transformen en búsqueda de la mejora.

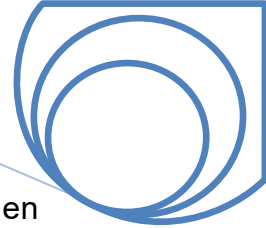


C. Reflexiones

Con el análisis presentado en este capítulo no se pretende dar a entender que los profesores estén desinteresados en preparar sus clases de acuerdo a las características específicas de sus alumnos, o que no están interesados en el tema de la evaluación docente, tampoco se buscó pretender que los informes de resultados de la evaluación docente son la única fuente mediante la cual el profesorado de Ingeniería Civil puede encontrar elementos que le permitan repensar el modo en que enseña; por el contrario, se intenta dar cuenta de aquellas áreas que se ven beneficiadas a partir de la retroalimentación brindada por los alumnos cuando contestan los cuestionarios de opinión y sus respuestas son procesadas para conformar los reportes de resultados; por otra parte también es necesario que este capítulo refleje las áreas de oportunidad que tiene el proceso en cuestión ya que, la práctica docente no solamente implican las dimensiones que los profesores comentaron haber detectado como posibles elementos a mejorar.

Sin duda alguna el aspecto positivo a resaltar es que no se presentó algún caso donde algún profesor comentara que recibió resultados que le sugirieran trabajar la dimensión Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña, lo cual da la sensación de que la plantilla docente se encuentra en un nivel académico pertinente y actualizado para el área de Ingeniería Civil, en contraste se debe reconocer también la mención en algunos testimonios de la dimensión “dominio pedagógico general”, situación que debería estar de cierta manera en equilibrio con la dimensión antes mencionada puesto que, de poco sirve tener conocimiento basto si no se poseen los medios y las estrategias adecuadas para poder enseñarlos a los alumnos.

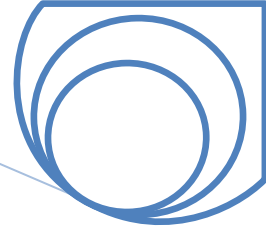
La dimensión que se presentó de manera recurrente en los testimonios de los profesores es la que refiere a “ubicarse en el contexto o situación donde se enseña”, hecho que lejos de sorprender, debe de dar mayor fundamento a los argumentos presentados en el capítulo anterior donde ya se aludía a la actitud que



los profesores proyectan hacia el proceso de evaluación que se lleva a cabo en FES Aragón y se hacía patente la necesidad de romper con el esquema reduccionista de la práctica docente proyectado en los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos (donde los criterios de evaluación se asemejaban más a las preguntas que se hacen en las encuestas de satisfacción que se realizan en las grandes cadenas de restaurantes).

El hecho de que no se hallan mencionado las otras dimensiones no responde necesariamente a que no existan debilidades en ellas, aunque tampoco es posible asegurar que sean dimensiones que no se logran ser abarcadas por el cuestionario de opinión para alumnos, el punto a resaltar es que la mayoría de los profesores (al menos los que conformaron la muestra) se encuentran en disposición de ser retroalimentados, de recibir críticas constructivas, de encontrar elementos para poder adecuar la manera en que trabajan con la intención de mejorar el aprovechamiento de sus alumnos, ¿Por qué no aprovechar esta disposición dotando de mayor profundidad los instrumentos de evaluación como lo manifestaron los mismo profesores durante las entrevistas? ¿Por qué no permitir que la información aportada por la evaluación docente llegue a manos de sus destinatarios antes de que el curso termine y con ellas el tiempo para realizar las adecuaciones pertinentes en pro del grupo en turno?

No hay que perder de los reportes de evaluación o el proceso de evaluación por si solos no son capaces de hacer la diferencia, hace falta lograr que el profesor quiera romper con la comodidad que supone el mantener la forma de enseñar en una especie de tradición inmutable, hace falta hacer que se mire a la evaluación como una herramienta de apoyo y no como la fase de cierre del proceso enseñanza aprendizaje.

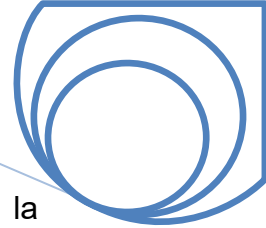


Conclusiones

Como se han venido trabajando los distintos capítulos que conforman este informe de investigación, el apartado designado para las conclusiones se presentará subdividido de tal manera que la comprensión del contenido sea de fácil y ágil acceso. En un primer momento se hablará de manera general sobre el proceso de evaluación de la docencia, posteriormente las siguientes líneas desarrollarán apreciaciones sobre el modo en que toman forma las representaciones sociales en los profesores de ingeniería civil respecto al proceso mediante el cual se valora su desempeño, y finalmente para el tercer momento se abordará lo que refiere al impacto que provocan los reportes de evaluación en la práctica de los profesores.

Como se ha mencionado en páginas anteriores, la evaluación de la docencia ha fungido desde hace ya varios años e incluso décadas como un sistema que forma parte de los procesos institucionales normativos, tanto directos como profesores y alumnos la reconocen como parte de la rutina que se vive semestre tras semestre sin embargo, no todos los alumnos realizan la actividad aún a pesar de que los profesores (a razón de la indicación recibida en coordinación) avisan a sus alumnos que la plataforma se encuentra en línea para poder acceder y realizar el llenado del cuestionario de opinión, además el aviso de los profesores se ve reforzado con un boletín que se pega cerca de la puerta de cada salón donde se advierte que al no participar en el proceso e imprimir un comprobante para mostrar al momento de la reinscripción al siguiente semestre, se les negará la posibilidad de realizar dicho trámite.

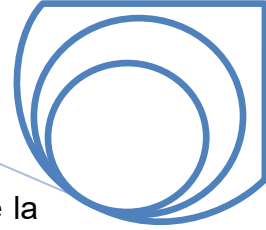
La situación antes mencionada refleja un aspecto muy importante que vale la pena resaltar: la insistencia coercitiva para lograr que los alumnos participen evaluando el trabajo de sus profesores refleja dos cosas: la primera es que los resultados del proceso evaluativo pueden estar viciados hasta cierto punto debido a que los alumnos pueden sentirse presionados y contestar el cuestionario de manera apresurada y/o desinteresada; la segunda situación que refleja es que si



los alumnos requieren de tal presión para participar en el proceso denota la endeble cultura de la evaluación que se ha construido en la institución, ya sea porque los alumnos no perciben ninguna clase efecto o porque lejos de comprender a la evaluación docente como un proceso (con todas las implicaciones que conlleva la palabra), solo se ha construido una representación social de esta como algo más cercano a un trámite administrativo.

¿Cómo generar interés en los alumnos si los cuestionarios de opinión en su afán de buscar la objetividad privan la libertad de expresión de los alumnos? ¿Qué tan objetivo es el número que escoge un alumno al azar con tal de terminar el llenado del cuestionario rápidamente? Mucho se ha hablado respecto al uso de plataformas online que facilitan la aplicación de los cuestionarios para alumnos y el procesamiento de los resultados, sin embargo ¿verdaderamente el cuestionario de opinión puede analizar cabalmente la labor del docente? ¿La escala 0 a 10 es suficiente para describir y enjuiciar cómo trabaja el profesor? ¿Las preguntas cerradas y un espacio al final del cuestionario para emitir un “comentario libre” basta para que los alumnos expresen aquellos aspectos de la práctica del profesor podrían modificarse para mejorar su aprendizaje? Es exagerado, innecesario y falso señalar que el proceso de evaluación tal y como se realiza actualmente es inútil, ya que de una manera u otra sirve como un parámetro para los profesores y además, es un excelente mecanismo que permite al área administrativa reconocer en qué grado se cumple la normatividad por parte del profesorado, empero no es posible ni adecuado que se continúe utilizando la evaluación con alcances tan cortos.

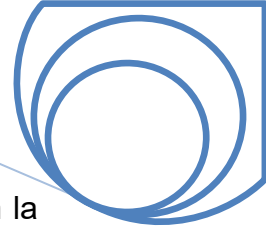
La finalidad formativa ha de primar sobre la finalidad de control administrativo, cabe aclarar que la evaluación implica per se un intento de control, sin embargo es preciso señalar que, desde la evaluación el control no debe ser entendido como manipulación o imposición, por el contrario se debe entender el control como un medio que permite canalizar los esfuerzos hacia cierta finalidad; dicho de otra manera, la evaluación no ha de buscar verificar el simple acatamiento de ciertas normas para excluir o castigar a aquel profesor que no



haga las cosas exactamente como se pide (particularmente cuando se trata de la cátedra), la evaluación debe buscar informar sobre cómo se está realizando la labor docente de tal manera que permita visualizar aquellos elementos donde se requiere poner mayor atención y así poder tener el poder de saber hacía donde encausar mayor esfuerzo.

¿Qué tan arriesgado o incorrecto puede ser pensar la evaluación de una manera cualitativa? El diseño del instrumento de evaluación se ha mantenido prácticamente intacto desde hace ya varios años, es innegablemente necesario revisar el cuestionario, la manera en que los reactivos pretenden acercarse a cada dimensión, incluso repensar las dimensiones involucradas en el cuestionario; los especialistas en evaluación tienen un arduo trabajo por realizar en conjunto con las instituciones de educación superior: además del aspecto ya mencionado es necesario replantear algunas cuestiones como los tiempos de aplicación para los cuestionarios de opinión ya que al aplicarse al final del curso, las probabilidades para que los alumnos que expresaron sus apreciaciones reciban atención a sus sugerencias es prácticamente nula, así mismo sería interesante diseñar instrumentos apropiados para cada particularidad que presentan tanto las distintas licenciaturas como las asignaturas que pertenecen a cada una, los mismos reportes de resultados necesitan presentar otra cara ya que el formato “bursátil” que presentan no permite establecer fácilmente una lectura dialógica entre las distintas dimensiones valoradas, sería pertinente pensar en incluir una sección donde los reportes puedan aportar sugerencias concretas provenientes del departamento de evaluación.

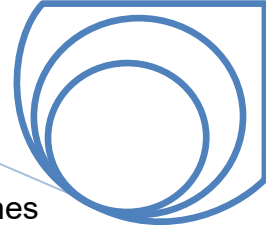
Trabajar con el soporte teórico que brinda las representaciones sociales de Moscovici permitió tres aspectos por demás interesantes en torno a la evaluación docente y los profesores de Ingeniería Civil: qué saben los profesores sobre el proceso de evaluación, cómo se interpreta o se maneja ese saber respecto a la evaluación y cuáles son las actitudes que se generan en torno a estas; elementos que permitieron en su momento reflexionar sobre algunos ajustes que podrían realizarse al proceso de evaluación docente que ya se comenzaron a mencionar



líneas atrás, pero particularmente la dimensión que refiere a la información con la cual se construye la representación social, y es que una constante recurrente de todas las entrevistas fue que los profesores no poseen información suficiente sobre el proceso mediante el que se evalúa, ya que el único acercamiento que hay semestre tras semestres es aquella indicación que ya se mencionó antes (avisar a los alumnos que la plataforma ya está disponible) pero la intencionalidad del proceso no se conoce con certeza, habría que comenzar todo el cambio desde la sensibilización de la comunidad universitaria sobre el proceso de evaluación y todo lo que implica este: hay que difundir la evaluación como un proceso de mejora y no como un trámite, colocar la finalidad formativa por encima de cualquier finalidad de control administrativo.

El campo de representación que manifestaron los profesores entrevistados está asociado principalmente a dos imágenes de evaluación docente: una con afinidad hacia el enfoque cuantitativo y otra hacía el enfoque cualitativo, predominando el segundo, lo cual puede llevarnos a pensar positivamente que se está cambiando la manera de ver a la evaluación, sin embargo habría que pensar cómo es que se llega a formar dicha imagen para lo cual habría que remontarse a recordar aquellos años de educación básica donde se disponía de la palabra evaluación y examen indiscriminadamente como si fueran sinónimos, hay que recordar la imagen del salón repleto de niños: algunos con cara de angustia, otros reflejando tranquilidad y unos cuantos reflejando indiferencia, dicho cuadro se repetía por lo menos una semana (pues se aplicaba el examen de cada asignatura un día diferente); posterior a este periodo venía a entrega de calificaciones donde los niños se enteraban de aquellas preguntas donde habían puesto una respuesta errada, acto inmediato comenzaban a surgir las etiquetas: el inteligente, el sabelotodo, el tonto, el flojo, etcétera, todas ellas generando un ambiente que enaltecía a unos cuantos y excluía a muchos otros.

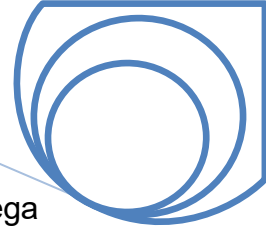
Esta historia se convierte en una marca casi imborrable, por tanto es indiscutiblemente factor en la conformación de la representación docente, suponiendo que los profesores que hoy se encargan de laborar en educación



superior, en el área de Ingeniería Civil o cualquier área, vivieron situaciones similares, entonces ya no resulta tan sorprendente que cuando se le invite a participar en una entrevista que versa sobre evaluación docente, éste reaccione de manera evasiva, tampoco resulta sorprendente que cuando lleguen las fechas de evaluación se sienta sometido a escrutinio, a vigilancia, otra vez a punto de ser etiquetado y clasificado; una vez recibido sus resultados el profesor queda una vez más solo frente a números que tratan de hacerle entender cómo ha sido su desempeño, sin recibir retroalimentación o alguna especie de seguimiento encaminado a mejorar su desempeño.

La intención de evocar este ejemplo no es decir que siempre se dé así la situación, sin embargo es una idea que puede permitir ilustrar como la sociogénesis de la representación social sobre evaluación se va configurando desde un principio como algo que sirve para excluir, para castigar, que se trata de una sola acción aislada, como algo que tiene su fin en sí; desde pequeños es importante que se enseñe a los alumnos que la evaluación no es lo mismo que un examen, que todo el tiempo se está evaluando, que la evaluación necesariamente requiere de un momento de retroalimentación donde se delimita una estrategia para mejorar; en tanto las generaciones más pequeñas vean más la evaluación como una herramienta para saber qué y cómo mejorar, es como se podrá llegar a tener una verdadera cultura de evaluación pues se atenderá a esta con compromiso y convicción en vez de miedo y confusión.

La actitud es la primera dimensión que aparece en cronología en la representación social, así mismo es desde temprana edad cuando entramos en contacto con la evaluación, por tanto vale la pena reiterar que es vital que desde entonces los primeros episodios que vivan los alumnos posibiliten que en el futuro la perspectiva respecto a este proceso sea positiva. Los profesores de Ingeniería Civil manifiestan principalmente dos tipos de actitud: por un lado está el profesor que rechaza totalmente la evaluación de la docencia pues es un símbolo de eficientismo que trata de tecnificar la labor que realizan los profesores, hecho que desde un punto de vista personal no resulta del todo errado pues si se revisan con

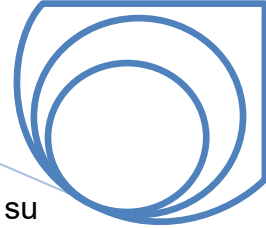


atención el instrumento de evaluación, aquellos reactivos que refieren a la entrega de temario, a la revisión de todos los temas, al uso de TIC's hacen que el cuestionario parezca más una checklist de pasos a seguir en un manual pues solo preguntan si se hace mas no como se hacen. Del lado opuesto aparece la postura de aceptación total que presenta un profesor, esto asociado posiblemente a que él dentro de su experiencial (es el profesor de mayor edad en la muestra) la evaluación docente se realiza bajo los estándares con que él define evaluación (un enfoque cuantitativo). La actitud más recurrente presenta aceptación hacia el proceso de evaluación docente, sin embargo también proyectan la necesidad de realizar algunos ajustes en ella (cuestiones que van desde la temporalidad de su aplicación, la revisión de reactivos, la necesidad de agregar más aspectos cualitativos, etcétera.

En función de las cuestiones que se mencionan como posibles áreas que han de ser modificadas para mejorar el proceso de evaluación, los profesores concuerdan en que la dimensión que se ve beneficiada principalmente con los reportes de resultados son “ubicarse en el contexto o situación donde se enseña” (lo cual refiere al cumplimiento de la normatividad con que opera la institución donde labora) lo cual resulta congruente con los planteamientos que se hicieron al principio de este apartado ya que, tal y como se evalúa, se tiene un muy buen mecanismo para mantener el control administrativo.

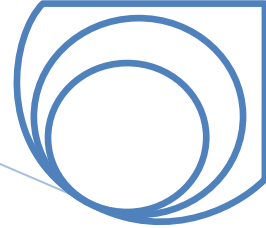
La cuestión aquí es tener en cuenta que, en primera instancia que los profesores manifiestan interés en el proceso de evaluación, que consideran a esta como una clave que les puede brindar elementos para mejorar su práctica pero, no alcanzan a ver cubierta dicha necesidad debido a que, de la información que presenta el informe de resultados, la sección que más aporta es la que corresponde a la de “comentarios”, así mismo consideran que es imposible que puedan atender las necesidades de sus alumnos reflejadas en los cuestionarios de opinión pues estos son aplicados al final del semestre.

Llega la hora de tomar postura, elegir entre actuar o no actuar, elegir entre modificar la manera en que se realiza, se piensa y se vive la evaluación docente o



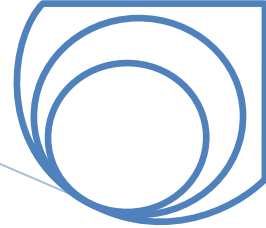
permitir que siga siendo un proceso que existe únicamente por la inercia de su aplicación y su impacto simplemente se enfoca a verificar de manera reduccionista una serie de acciones mínimas a realizar como docente.

En tanto la evaluación docente como actividad institucional no modifique su proceso de realización, la recomendación es que los profesores deben ser muy cautos al tomar los informes de resultados como único elemento para retroalimentar su labor, si bien pueden brindar un panorama muy genérico sobre algunas cuestiones básicas, lo más enriquecedor es brindarles espacio a los alumnos para recibir sugerencias y recolectar impresiones sobre la manera en que perciben el desempeño del profesor, en otras palabras, como parte de las actividades que realizan los profesionales a cargo de la formación en educación superior es menester que se busquen los medios idóneos para poder valorar el propio desempeño y no depender de otras instancias, siempre manteniendo una postura de apertura y disposición, entendiendo que se debe evaluar para mejorar, no para calificar y excluir.



Fuentes consultadas

- Acosta, B. (2012). Evaluación de las propiedades psicométricas del cuestionario de evaluación docente (DOCENTIA) para su uso en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), pp. 181-197.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2006). DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario). *Modelo de evaluación*. España: ANECA.
- ANUIES. (2000). Postulados orientadores y visión al año 2020 del Sistema de Educación Superior, en La educación superior en el siglo XXI (pp.143-170). *Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Arámburo, V. & Luna, E. (2013). La influencia de las características del profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18 (58), pp. 949-968.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Arbesú, I., Canales, A., Crispín, L., Cruz, I., Figueroa A. & Gilio, M. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En Rueda y Díaz. *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 203-244). México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Arbesú, I., Díaz, F., Elizalde, L., Luna, E., Rigo, M., Rueda, M., & Torquemada, A. (2006). La evaluación de la docencia en México: un estado de conocimiento



del periodo 1990-2004. *Perspectiva educacional, docencia universitaria*, (48), pp. 27-57.

Arbesú, M., Gutiérrez, S., y Piña, J. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro*, (53), pp. 85-96.

Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial.

Banco Mundial. (2000). *Higher education in developing countries. Peril and promise*. Washington: Banco Mundial.

Barrón, C. (2011). ¿Qué aprenden los estudiantes en la escuela? Un acercamiento desde la pedagogía crítica, en Ducoing, *Pensamiento crítico en educación* (pp.277-287). México: UNAM/IISUE.

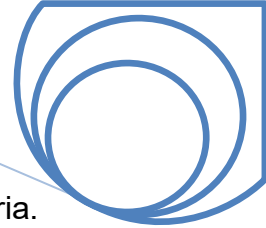
Betancur, N. (1997). El estado evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-Universidades. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (10), pp. 117-131.

Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2007). *De entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la historia oral*. Facultad de Filosofía y Letras UBA: Argentina.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Caballero, R. (1992). *La evaluación docente. Problemas y perspectivas*. D. F.: UNAM.



Canales, A. (2004). Avances y retos de la evaluación de la docencia universitaria. En M. Rueda (Coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 21-28). D.F.: ANUIES.

Canales, A. (2010). Evaluación: elementos de debate internacional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), pp.10-20.

Castorina y Kaplan. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En José Antonio Castorina, *Representaciones Sociales, Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9-28). Barcelona: Gedisa.

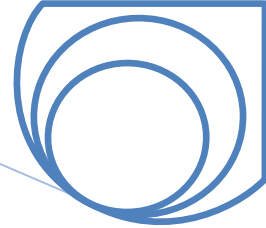
Cetiña, E. (2004). Estímulos al desempeño del personal docente en las universidades públicas estatales. En M. Rueda (Coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 123-142). D.F.: ANUIES.

CIIES. (2014). *Procedimiento general para la evaluación de Programas y funciones en Educación superior*. México: CIIES.

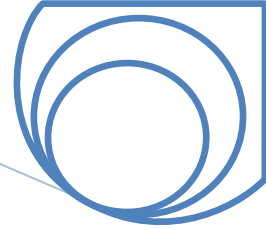
Cisneros, E. &Stake, R. (2011, septiembre). *Uso de los resultados de la evaluación para el mejoramiento de la práctica docente*. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de RIIED (Red Iberoamericana de investigadores sobre Evaluación de la Docencia), Bogotá, Colombia.

Cisterna, F. (2005). Categorización como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), pp. 61-71.

Coloma, C. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), pp.60-76.



- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, pp. 672-683.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Chicago: Jossey-Bass.
- De Sousa Santos, B. (2007). ¿Por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica?, en *Conocer desde el Sur* (pp. 15-38). Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural editores.
- Derrida, J. (1988). Limited Inc. Illinois: Northwestern University Press Evanston, Il.
- Díaz, A. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación, su objetivación y sus retos. En M. Rueda (Coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 63-76). D.F.: ANUIES.
- Díaz, A. y Díaz, F. (2008). Impacto institucional de los programas de evaluación de académicos en la educación superior. En A. Díaz (Coord.). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 165-221). D. F.: ISSUE/ANUIES.
- Díaz Barriga, A. (2006). Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo. En L. Todd & V. Arredondo (Coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos* (pp. 42-59), Nuevo León: CONACyT.
- Durkheim, E. (1971). "De ciertas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas", en Marcel Mauss, *Obras II. Institución y culto* (pp.1-72). Barcelona: Barral.
- Durkheim, E. (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.



Durkheim, E. (2000). *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En José Antonio Castorina, *Representaciones Sociales, Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-40). Barcelona: Gedisa.

Elizalde, L., Torquemada, A. & Olvera, B. (2010). Uso e impacto de la evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: resultados de metaevaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), pp.93-104.

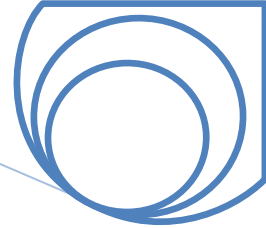
Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

Escudero, T. (2013). Utilidad y uso de las evaluaciones. Un asunto relevante. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1), pp. 184-205.

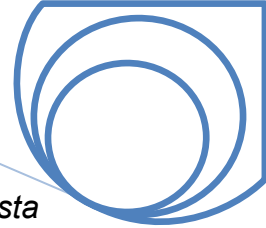
Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En José Antonio Castorina, *Representaciones Sociales, Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-176). Barcelona: Gedisa.

Fernández, N. y Coppola, N. (2010). Evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), pp. 37-50.

García-Cabrero, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento interacción y reflexión, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Número Especial), pp. 1-15.



- García, D. (2010). El Estado social re-visitado, en Zamudio y Valadés (Coords.) *Formación y perspectiva del Estado mexicano* (pp. 189-207). México: UNAM.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. *Perfiles educativos*, 33 (especial), pp. 129-145.
- Herner, T. (2010). La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía. *Huellas*, 14, (pp. 150-162). Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n14a08herner.pdf>
- Hirsch, J. (2007). Rasgos fundamentales de la teoría materialista del Estado, en *La política del capital* (pp. 131-170). D.F.: UAM-X/ CSH.
- Hirsch, J. (2007). Capital, regulación y hegemonía, en *La política del capital* (pp. 171-234). D.F.: UAM-X/ CSH.
- Jodelet, D. (1976). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Moscovici, S. *Pensamiento y vida social* (pp.469-494). Barcelona: Paidós.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), pp. 1-17.
- Latapí, S. (2006). 60 años de la UNESCO: un aniversario en el que México tiene mucho que celebrar. *Perfiles educativos*, 28(111), pp. 112-126.
- Lara, C., Navales, M. & Valdés, A. (2006). *Diagnóstico y Evaluación. Procesos para la toma de decisiones y mejora en el contexto educativo*. Cuba: Universo Sur.
- Llarena de Thierry, R., (1991). Evaluación del personal académico. *Perfiles educativos*, (53), pp.18-29.



Manclús, A. y Saban, C. (1996). Análisis de la creación de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de la Educación*, (12), pp. 137-190.

Moreno, T. (2010), Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. I (2), pp. 84-97.

Moscovici, S. (1973). Prólogo a C. Herzlich, *Health and Illness*. Londres: Academic Press.

Moscovici, S. (1979). *Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (1998). *Las representaciones sociales y la comunicación pragmática*.

Recuperado de:

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/19981/pr/pr11.pdf>

Consultado el 15 de agosto de 2014.

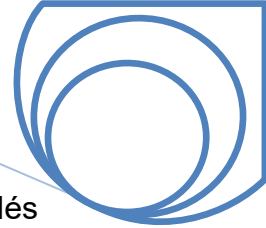
Moscovici, S. (2002). *La representación social: un concepto perdido*. Recuperado de:

<http://www.avlib.in/ebook/title/moscovici-representacion-social-concepto-perdido-.html>

Consultado el 15 de agosto de 2014.

Nava, R. y Mercado, P. (2011). El efecto del gasto en educación superior e investigación sobre los índices de competitividad y desarrollo humano en los países de la OCDE y otras economías destacadas. *Revista del centro de investigación Universidad de La Salle*, 9(35), pp. 99-112.

Pardo, N. (2007). Estrategias interpretativas para el ACD, en *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva Latinoamericana* (pp.167-204). Santiago de Chile: Frasis.



Patiño, R. (2010). El Estado soberano y la globalidad, en Zamudio y Valadés (Coords.) *Formación y perspectiva del Estado mexicano* (pp. 301-317). México: UNAM.

Ramos, M., Sieglin, V. & Zúñiga, M. (2013). La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México. *Perfiles Educativos*, 35 (141), pp.26-45.

Rigo, M. (2013). La evaluación de los docentes: ¿Botín político, conflicto gremial o mecanismo perfeccionante? *Revista de evaluación educativa*, 2 (1), pp. 206-212.

Rodríguez, G. (2010). Evaluación de la docencia, autonomía y legitimidad en la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), pp. 21-36.

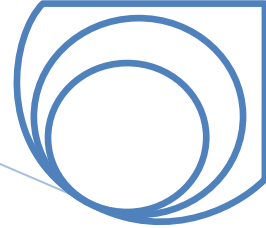
Rueda, M. & De Diego, M. (2012). Las políticas de evaluación de los académicos universitarios, *Perfiles Educativos*, 33 (especial), pp. 93-106.

Rueda, M., Elizalde, L. & Torquemada, G. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de la educación superior*, 32 (127), pp. 71-77.

Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM CESU.

Rueda, M. (Coord.) (2011) *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE/UNAM.

Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.



Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational researcher*, 15(2), pp. 4-14.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), pp. 1-31.

Saxe, J. & Delgado, G. (2003). *Banco Mundial y desnacionalización integral en México*. México, D.F., UNAM: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Sotolongo, P. y Delgado, J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad*. Buenos Aires: CLACSO.

Stake, R., Contreras, G. y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos*, (33), pp. 155-168.

Stufflebeam, D. (1971). *Education and Decision-making*. Illinois: F. E. Peacock Publishing.

Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa, en Tarrés, *Observar, Escuchar y Comprender, sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp.63-92). D.F.: COLMEX/FLACSO.